

Imatges de l'escola, imatge de l'educació

Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació
Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014

Editors:

Francesca Comas Rubí

Sara González Gómez

Xavier Motilla Salas

Bernat Sureda Garcia

Palma, 2014

Jornades d'Història de l'Educació (21es: 2014 :Palma)

Imatges de l'escola, imatge de l'educació: XXI Jornades d'Història de l'Educació:

Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014 / editors: Francesca Comas Rubí, Sara González Gómez, Xavier Motilla Salas i Bernat Sureda Garcia. – Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014. – Xp.: il.; Xcm

ISBN:978-84-8384-294-2

DL: PM 1098-2014

1. Imatge – Escola – Educació – Congressos – I. Comas Rubí, Francesca, editora. II. González Gómez, Sara, editora. III. Motilla Salas, Xavier, editor. IV. Sureda Garcia, Bernat, editor. V. Universitat de les Illes Balears, ed. VI. Títol

© del text: els autors, 2014

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears, 2014

Disseny de la coberta: nacatalinadeplassa@gmail.com

Primera edició: novembre de 2014

Tiratge: 300 exemplars

Edició: Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears) <http://edicions.uib.es>

Impressió: Gràfiques Planisi. C/ del Gremi de Boneters, 28. Polígon Son Castelló. 07009 Palma

ISBN: 978-84-8384-294-2

Dipòsit legal:PM 1098-2014

XXI Jornades d'Història de l'Educació
IMATGES DE L'ESCOLA, IMATGE DE L'EDUCACIÓ
Palma, del 26 al 28 de novembre de 2014

Comissió organitzadora

- Sr. Gabriel Barceló (Grup d'Estudis d'Història de l'Educació)
Dr. Antoni J. Colom (Universitat de les Illes Balears)
Dra. Francesca Comas (Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana)
Dr. Pere Fullana (Universitat de les Illes Balears)
Dr. Llorenç Gelabert (Grup d'Estudis d'Història de l'Educació)
Dra. Sara González (Grup d'Estudis d'Història de l'Educació)
Dr. Xavier Motilla (Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana)
Dr. Bernat Sureda (Universitat de les Illes Balears)

Comitè científic

- Dra. M. Carme Agulló (Societat d'Història de l'Educació dels
Països de Llengua Catalana – Universitat de València)
Dr. Antoni J. Colom (Universitat de les Illes Balears – Institut d'Estudis Catalans)
Dr. Josep González-Agàpito (Institut d'Estudis Catalans)
Dr. Gabriel Janer (Universitat de les Illes Balears)
Dr. Alejandro Mayordomo (Sociedad Española para el Estudio del
Patrimonio Histórico-Educativo – Universitat de València)
Dr. Salomó Marquès (Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana)
Dr. Gabriela Ossenbach (Sociedad Española de Historia de la
Educación – Universitat Nacional d'Educació a Distància)

Organització

- Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
– Institut d'Estudis Catalans (SHEPPLLC-IEC)
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació - Universitat
de les Illes Balears (GEDHE-UIB)

Col·laboració

- Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques (UIB)
Facultat d'Educació (UIB)
Institut de Ciències de l'Educació (UIB)
Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears
Ministeri d'Economia i Competitivitat del Govern d'Espanya
Fons Europeu de Desenvolupament Regional de la Unió Europea

SUMARI

PRESENTACIÓ, 11
Salomó Marquès i Sureda

INTRODUCCIÓ, 13
Els editors

1. L'ESCOLA IMAGINADA, 17

El aula rompe con la censura en Hollywood: el caso de «La calumnia», 19
Valeriano Durán Manso

La imatge de l'escola a les cançons infantils expressada en nou metàfores, 39
Miquel Jaume i Campaner

«Che cosa hai fatto a scuola?» La rappresentazione del tempo a scuola nel cinema italiano, 53
Fabio Pruneri

2. L'ESCOLA RECORDADA, 65

Educuar en llibertat. L'Escola Blat a Eivissa (1970-1977), 67
Benet Albertí Genovart

«Mi historia»: diaris escolars durant la Guerra Civil a l'illa de Menorca, 75
Pere Alzina Seguí

La escuela en Mallorca durant el franquismo, una aproximación a través de las memorias de prácticas del «Fondo Romero Marín», 87
Gabriel Barceló Bauzá i Teresa Rabazas Romero

Memorias filmadas: vigencia de una escuela cinematográfica en Víctor Erice, 101
Manuel Antonio Broullón Lozano

As narrações dos professores na memória educativa portuguesa durante o Estado Novo e depois de 1974 (Histórias de vida de professores aposentados), 113
Ernesto Candeias Martins

Els quaderns escolars de la mestra Rosa Pons i Fàbregas, testimoni d'una nova pedagogia en escoles gallegues i catalanes, 127
Xosé Manuel Cid Fernández i Núria Diéguez Sans

Recordar l'escola, transformar l'escola?, 137
Esther Fatsini i Matheu

La fotografia en els llibres commemoratius dels centres escolars (1939-1975), 147
Pere Fullana Puigserver, Sara González Gómez i Francesca Comas Rubí

La «construcció» del record escolar a través de la fotografia: «desconstrucció» de dos anuaris col·legials, 159
Sara González Gómez, Francesca Comas Rubí i Pere Fullana Puigserver

Imatge de l'educació als col·legis de l'elit a Catalunya a mitjan segle XIX. El cas del Col·legi Valldemia, 171
Montserrat Gurrera Lluch

L'escola de vacances: la memòria gràfica de les colònies escolars de la Transició democràtica a les Illes Balears, 185
Bartomeu Llinàs Ferrà i Bernat Sureda Garcia

El papel de los instrumentos antiguos de laboratorio en la historia de la educación científica: el caso de la electricidad en el Instituto Balear, 199
Maria-Antònia Manassero-Mas i Àngel Vázquez-Alonso

L'Escola Universitària de Formació de Professorat d'EGB Alberta Giménez a través dels llibres d'actes i les fonts orals (1973-1994), 211
Joan Josep Matas Pastor

El Flecha. La politización de la infancia durante el franquismo, 221
Marta Mauri Medrano

La imatge de l'escola del CENU segons la premsa de l'època, 231
Maria Isabel Miró Montoliu

*La fotografia escolar i educativa en l'inici de la premsa
il·lustrada a Mallorca entre els segles XIX i XX*, 239
Xavier Motilla Salas i Llorenç Gelabert Gual

Fotoperiodisme, revistes il·lustrades i educació a Mallorca (1917-1936), 253
Xavier Motilla Salas i Llorenç Gelabert Gual

*Mostrar o vendre idees pedagògiques: l'anàlisi
de films propagandístics de l'inici del segle XX*, 267
Núria Padrós Tuneu, Eulàlia Collelldemont Pujadas i Pilar Prat Viñolas

L'escola divulgada pel franquisme: el fons fotogràfic de l'Agència EFE, 277
Bernat Sureda Garcia i Gabriel Barceló Bauzá

Escoles i educació en l'obra de Ryszard Kapuściński (1932-2007), 289
Xavier Tornafoch Yuste

3. L'ESCOLA PENSADA, 295

*Castelao: nenos, sociedade e educação.
Denúncia e patria soñada na Galiza dos anos vinte*, 297
Antón Costa Rico i M. Eugenia Bolaño Amigo

Aproximació a l'anàlisi conceptual de l'escola rural, 313
Laura Domingo Peñafiel

*L'ideal d'ensenyament musical a Mallorca (1874-1923):
una qüestió social més que legal*, 323
Josep-Joaquim Esteve Vaquer i Llorenç Gelabert Gual

José María Eyaralar Almanzán: l'entusiasta amor per l'educació, 335
Maria de les Neus Ruiz Jaume

L'Escola Nova a Europa: un moviment complex i heterogeni, 345
Rosa Sambola i Alcobé

*Entre Berlín i Londres: imatges metropolitanes
en l'ideal educatiu de Joan Crexells*, 355
Conrad Vilanou Torrano, Antonieta Carreño Aguilar
i Albert Esteruelas Teixidó

4. HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ, 365

Les xarxa com a eina per a la recerca de fonts fotogràfiques per a una història de l'educació, 367

Gabriel Barceló Bauzà i Bernat Sureda Garcia

El retrat escolar, aproximació a un subgènere iconogràfic, 377

Francesca Comas Rubí, Pere Fullana Puigserver i Sara González Gómez

Repressió de normalistes i renovació/involució pedagògica, 389

Juan Manuel Fernández Soria i M. del Carmen Agulló Díaz

Prensa escolar i fotografia: inventari i consideracions

inicials acotades a la Mallorca del franquisme, 403

Sara González Gómez, Pere Fullana Puigserver i Francesca Comas Rubí

El Archivo Histórico de la Universidad de Sevilla:

testigo de la depuración franquista del profesorado normalista, 415

Isabel Grana Gil

Caminar la història: la pedagogia de la reiteració, 425

Xavier Laudo Castillo, Jordi Garcia Farrero i Albert Esteruelas Teixidó

Las fuentes documentales para el estudio de los espacios

docentes de la Universidad de Mallorca en el siglo XVIII, 435

María Ángeles Longás Lacasa

La imagen de la educación contemporánea a través del teatro

en el ámbito universitario: aproximación y propuesta didáctica, 449

Alicia Martín López

Ús professional i possibilitats docents de les xarxes socials en la història

de l'educació. «Histoedu»: un espai de col·laboració científica, 459

Andrés Payà Rico i Pablo Álvarez Domínguez

Visual thinking i Pensament visual a l'aula, 469

Miquel Pescador Ventosa

Presentació

La Societat d'Història de l'Educació ens aplega aquests dies de tardor per a una nova trobada de caire científic. És la vint-i-unena vegada que ho fa des de la seva fundació el 1979. I ho fa de nou a Palma, gràcies a la bona disposició i intensa dedicació dels companys i companyes de les Illes, que no han escatimat esforços en l'organització.

Seguint un costum iniciat ja fa anys, lliurem en començar les Jornades el volum amb el text de les 39 comunicacions presentades i acceptades, treballades per cinquanta persones investigadores en el camp de la Història de l'Educació. D'aquesta manera, disposant del text de tots els participants, la trobada és més profitosa i útil. Al seu moment també es penjarà al web de la Societat.

Així com les darreres Jornades, celebrades a Andorra el 2012, es varen centrar en el tema de la cohesió social i l'educació i, per tant, es varen centrar principalment a tractar de l'educació fora de l'àmbit escolar, enguany la mirada retrospectiva se centra en el tema de la imatge de l'escola, de la imatge de l'educació.

I mai més ben aplicada la paraula «imatge», perquè en aquestes Jornades hi ha una notable aportació de comunicacions que giren entorn del tema de la fotografia i les imatges gràfiques. Massa sovint la recerca historicoeducativa s'ha reduït a l'estudi dels documents escrits i ha deixat de banda la documentació gràfica, que no es considerava rellevant. Aquelles fotografies de la senyora mestra amb totes les nenes de la classe davant de la façana de l'escola; les fotografies del nen i de la nena asseguts davant d'una taula i darrera seu el mapa d'Espanya, el sant Crist, la fotografia de Franco; les fotografies dels infants de les colònies escolars banyant-se, etc., també ens parlen sobre l'escola i l'educació. De la mateixa manera que ens en diuen coses les pel·lícules en blanc i negre de fa anys i els vídeos enregistrats fa temps i que cal conservar.

La documentació fotogràfica cal ampliar-la amb els documentals. Són una altra font i una altra manera d'explicar la història. Darrerament hi ha hagut dos documentals relacionats amb la història de l'educació que han tingut un notable èxit i que marquen un camí per on cal avançar. En refereixo a *Las maestras de la República*, iniciativa excel·lent de la FETE-UGT que ha tingut un notable èxit a l'Estat espa-

nyol, i *El retratista*, obra de Sergi Bernal i Alberto Bougleux, que explica la història del mestre freinetista Benaiges, assassinat el juliol de 1936. A casa nostra ja fa temps que tenim un altre documental excel·lent, *Els mestres catalans, de la guerra a l'exili*, gràcies a la dedicació d'Agustí Corominas. Aquests documentals tenen la seva importància des del punt de vista de la història de l'educació, pel fet que recuperen imatges i testimonis. I també en tenen des del punt de vista de la docència; a quantes aules no s'han passat aquests documentals, que han afavorit intensos debats. El món de la imatge, estàtica i en moviment, enriqueix i enriqueix la nostra història escolar i educativa.

Que tingueu aquest volum a les mans en començar les Jornades és degut al treball del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació, amb el suport del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques, la Facultat d'Educació i l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE-IRIE) de la Universitat de les Illes Balears. Des de la presidència de la Societat d'Història de l'Educació els agraïm el seu esforç i dedicació. Els que venim de fora i que ens hi trobem com a casa els donem l'enhorabona.

Des de sempre a l'hora de convocar les Jornades hem tingut present que l'objectiu principal és l'intercanvi científic, l'enriquiment intel·lectual, però no és l'únic, també estem convençuts que les Jornades són un moment privilegiat d'amistat i coneixement de persones i del país que ens acull. Així ho desitgem.

Salomó Marquès

President Societat d'Història de l'Educació

Introducció

La Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, i el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació, amb el suport del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques, la Facultat d'Educació i l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE-IRIE) de la Universitat de les Illes Balears, convocaren en un acte conjunt les XXI Jornades d'Història de l'Educació, que han tingut lloc a Palma entre els dies 26 i 28 de novembre de 2014.

La temàtica proposada per a les jornades, «Imatges de l'escola, imatge de l'educació», responia a l'interès del nostre grup de recerca (GEDHE), que durant els darrers anys ha desenvolupat diversos projectes de recerca i innovació docents basats en l'anàlisi de la imatge, per convidar la comunitat científica a la reflexió i al debat sobre l'imaginari escolar des de diferents perspectives i a partir de fonts diverses.¹ Les XXI Jornades d'Història de l'Educació han esdevingut un espai idoni per compartir nous coneixements i perspectives al voltant dels tres grans eixos temàtics proposats: l'escola imaginada, l'escola recordada i l'escola pensada. Així mateix, més enllà de la temàtica concreta de les jornades, també s'ha dedicat un espai a la recerca i la docència en història de l'educació.

En el primer dels apartats d'aquest volum es recullen les aportacions realitzades a la secció sobre l'escola imaginada, en què el lector es podrà acostar al binomi que representen educació i cinema a través d'una anàlisi de les problemàtiques dels joves que es plasmaren al cinema del Hollywood dels anys cinquanta del segle passat, d'una banda, i de la representació que de l'escola es féu al cinema italià dels darrers trenta anys, de l'altra; així mateix, hom podrà acostar-se també a una anàlisi de la representació de l'escola a les cançons infantils.

¹ Tant l'organització de les jornades com la present publicació amb les comunicacions seleccionades per a ser publicades s'han realitzat en el marc del projecte de recerca «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació en el Pla nacional R+D+I, referència EDU2011-23831. Els coordinadors del volum són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, que ha rebut el patrocini de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i concretament de la Direcció General de Recerca, Desenvolupament Tecnològic i Innovació de la Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia i el cofinançament amb fons FEDER.

D'altra banda, en el segon gran apartat d'aquest volum, que recull les aportacions presentades a la secció sobre l'escola recordada, en la qual hi ha el volum més gran de comunicacions presentades, el lector interessat trobarà diverses aportacions sobre la memòria i el record de l'escola a través de les memòries escolars i personals, dels testimonis orals, dels objectes i materials de l'escola, dels espais de conservació museístics, de la fotografia, etc. Així és que hom podrà acostar-se a l'experiència educativa llibertària duta a terme els anys setanta del segle passat a l'illa d'Eivissa; a les tècniques freinetistes aplicades a l'Escola Graduada d'Alaior (Menorca) durant els anys de la Guerra Civil Espanyola; a una anàlisi dels quaderns escolars de la mestra Rosa Pons i Fàbregas, que exercí a Galícia i Catalunya; o al record i la realitat de l'Escola Universitària de Formació de Professorat d'EGB Albert Giménez a través dels llibres d'actes i fonts orals. També ens podrem acostar a la memòria del director de cinema Víctor Erice a través de la seva obra cinematogràfica; a una anàlisi de la pel·lícula *El segell pro infància*, realitzada amb finalitats propagandístiques, a inicis del nou-cents, i a l'imaginari de la infància i de l'educació que aleshores es tenia; així com al record de l'escola de mestres i professors portuguesos jubilats a la dècada dels anys noranta del segle passat i que assistiren a l'escola i a la formació del professorat en el Nou Estat; també, als resultats d'una investigació des d'una perspectiva qualitativa i de gènere sobre els records escolars de futures generacions de mestres; o als records dels anys de formació a la Polònia devastada per la guerra que R. Kapuściński va viure, i també de les escoles que ell va veure mentre treballava, sobretot als països del sud. Un conjunt d'aportacions diverses que tenen el denominador comú d'analitzar el record escolar a través de la fotografia escolar i educativa de les Illes Balears s'han centrat a analitzar la fotografia en els llibres commemoratius dels centres escolars durant el franquisme, d'una banda, en els anuaris col·legials, d'una altra, i, finalment, també a les revistes il·lustrades illenques. Així mateix, hom podrà trobar una anàlisi de la memòria gràfica de les colònies escolars de la transició democràtica a les Illes, o de l'escola divulgada pel franquisme a partir de l'anàlisi del fons fotogràfic de l'Agència EFE. També sobre el record de l'escola del franquisme, ens podrem acostar a l'educació a Mallorca en aquest període a partir de l'anàlisi de les memòries elaborades per alumnes de mestre en pràctiques, actualment conservades al Museu Laboratori d'Història de l'Educació Manuel Bartolomé Cossío, de la Universitat Complutense de Madrid; o a la politització de la infància durant el franquisme en una anàlisi sobre la tècnica pedagògica del Front de Joventuts. Així mateix, el lector interessat trobarà també aportacions sobre la imatge de l'educació a col·legis d'elit a la Catalunya de mitjans del vuit-cents, o a la imatge que de l'escola del CENU es transmeté a la premsa diària escrita. En un altre registre, hom podrà acostar-se al paper dels instruments de laboratori –i el patrimoni que representen– en la història de l'educació científica a través de l'anàlisi dels instruments de l'ensenyament de l'electricitat del laboratori de l'històric Institut Balear durant la primera meitat del nou-cents.

Així mateix, en el tercer apartat d'aquest volum, que recull les aportacions presentades a la secció sobre l'escola pensada, hom podrà acostar-se a través de les diverses aportacions que s'han fet a les XXI Jornades d'Història de l'Educació a la imatge que de la infància, l'escola i l'educació traspuen els quadres i vinyetes

que realitzà l'humanista, pintor i polític gallec Daniel Rodríguez Castelao, d'una banda, i a l'ideal educatiu de Joan Crexells, de l'altra. El lector interessat hi trobarà també una anàlisi de l'ideal que la societat mallorquina tenia de l'ensenyament musical durant la Restauració; així com també un acostament a les reflexions educatives del professor de l'Escola Normal de les Balears José María Eyaralar, a través dels articles de caire pedagògic que signà en diverses publicacions periòdiques de l'època. Finalment, en un altre registre, hom podrà acostar-se a una anàlisi conceptual de l'escola rural, d'una banda, i del moviment de l'Escola Nova a Europa, de l'altra.

En darrer terme, en el quart apartat d'aquest volum, que recull les aportacions presentades a la secció genèrica sobre Història de l'Educació, recuperada a les darrers convocatòries de les Jornades d'Història de l'Educació de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, amb la voluntat de reflexionar sobre la recerca i docència en història de l'educació, hom podrà trobar diverses aportacions als voltants de recerques historicoeducatives concretes, per exemple, sobre: les fonts documentals per a l'estudi dels espais docents de la Universitat de Mallorca en el vuit-cents; o, també, un conjunt de recerques sobre fotografia i història de l'educació pel que fa a les possibilitats de les xarxes socials com a eina per a la recerca de fonts fotogràfiques per a una història de l'educació, d'una banda, sobre el retrat escolar com a font històrica i subgènere iconogràfic del record escolar, d'una altra, i, finalment, sobre la premsa escolar durant la Mallorca del franquisme. Altres aportacions de recerques concretes que el lector hi podrà consultar se centren en la depuració franquista del cossos docents de les Normals del País Valencià, i les possibilitats de l'Arxiu Històric de la Universitat de Sevilla com a testimoni de la depuració franquista del professorat normalista de les províncies que depenien del mateix districte –Sevilla, Còrdova, Huelva, Cadis, Ceuta, Badajoz– més la relativa a les illes Balears des de 1936 a 1939, ja que la Universitat de Sevilla era la més propera a l'Arxipèlag que pertanyia al mateix bàndol, al començament de la Guerra Civil. D'altra banda, pel que fa a experiències docents en història de l'educació, hom pot acostar-se a través de diverses aportacions a mètodes docents innovadors, com ara la pedagogia de caminar i a la pedagogia de la reiteració, d'una banda, o a una aproximació didàctica de l'ús del teatre en l'àmbit universitari, de l'altra. Així mateix, hom podrà acostar-se a una proposta de l'ús pedagògic de la imatge en la docència a través de la metodologia del que s'ha anomenat Visual thinking. Finalment, a cavall entre la recerca i la docència en història de l'educació, una darrera aportació a les jornades presenta el projecte d'espai de col·laboració científica «HistoEdu», que explora les possibilitats per a la recerca i la docència de les xarxes socials en la història de l'educació.

La participació a les XXI Jornades d'Història de l'Educació ha estat diversa i multidisciplinària, com es demostra en les nombroses comunicacions presentades al voltant dels eixos temàtics esmentats i que es publiquen en el present volum, amb aportacions, principalment, d'arreu dels territoris de parla catalana (Catalunya, Illes Balears i País Valencià), així com també amb aportacions d'altres indrets del l'Estat espanyol (Andalusia, Aragó, Galícia i Madrid) o fins i tot de fora de l'Estat (Itàlia i Portugal). El volum aplega les aportacions d'un total de quaranta-vuit investigadors

de l'educació, provinents majoritàriament de l'àmbit acadèmic universitari, però també d'altres nivells de l'ensenyament formal, així com d'estudiosos i investigadors, en general, que han presentat un total de trenta-nou comunicacions, moltes de les quals d'autoria compartida, en unes jornades que han esdevingut un ric espai compartit de diàleg i reflexió al voltant de la representació artística de l'escola imaginada per artistes i creadors –l'escola a la música, i al cinema–, de la memòria i el record de l'escola a través de les memòries escolars i personals, dels testimonis orals, dels objectes i materials de l'escola, dels espais de conservació museístics, de la fotografia, etc.; i, de l'ideal d'escola en els grans corrents pedagògics i autors, reflexions sobre l'escola, etc.; així com també, més enllà de la temàtica concreta de les jornades, sobre la recerca i docència en història de l'educació –historiografia, recerca en història de l'educació i innovació docent en història de l'educació en l'àmbit universitari.

Els editors

L'ESCOLA IMAGINADA

El aula rompe con la censura en
Hollywood: el caso de *La Calúmnia*
*The classroom breaks with censorship in
Hollywood: the case of The Children Hour*

Valeriano Durán Manso
valerioduran@gmail.com
Universidad de Sevilla (España)

RESUM

El cinema de Hollywood fet a la dècada de 1950 apostà per mostrar els problemes dels joves en l'àmbit acadèmic, com es reflecteix a *The Bad Seed*, *Rebel without a Cause* o *Splendor in the Grass*. Aquest marc, influït per un tema d'obertura gradual, va propiciar que el 1961 William Wyler volgués adaptar la novel·la de Lillian Hellman *The Children Hour* sota el títol *La calúmnia*. Aquesta pel·lícula va ser crucial per enderrocar el codi Hays de censura, per tal com tractava un tema considerat tabú, com l'homosexualitat en un internat femení, i permetia que a la gran pantalla es discutís obertament sobre aspectes catalogats per a adults. Des d'aquestes consideracions, aquesta comunicació reflexiona sobre el paper decisiu que va tenir aquesta adaptació en la transformació de la imatge de l'educació en el cinema, en una època en què va sorgir la necessitat de reflectir la realitat del moment a través de l'aula.

PARAULES CLAU: Hollywood, educació, obertura temàtica, censura.

ABSTRACT

Hollywood film bet in the 1950s by show the problems of young people in the academic field, as they reflected *The Bad Seed*, *Rebel without a Cause*, or *Splendor in the Grass*. This fra-

mework, influenced by a gradual openness thematic, propitiated that William Wyler would adapt in 1961 the novel of Lillian Hellman *The Children Hour* under the title, *Slander*. This film was crucial to topple the censorship Hays Code, when it considered taboo as homosexuality in a female boarding school, allowing the big screen would begin to openly discuss aspects catalogued for adults. From these considerations, this work reflects on the decisive role that had this adaptation in the transformation of the image of education at the cinema, in an era in which it arose the need to reflect the reality of the moment through the classroom.

KEYWORDS: education, Hollywood, censorship, thematic openness.

RESUMEN

El cine de Hollywood apostó en la década de los cincuenta por mostrar los problemas de los jóvenes en el ámbito académico, tal y como reflejaron *Semilla de maldad*, *Rebelde sin causa*, o *Esplendor en la hierba*. Este marco, influido por un paulatino aperturismo temático, propició que en 1961 William Wyler volviera a adaptar la novela de Lillian Hellman *The Children's Hour* bajo el título, *La calumnia*. Esta película resultó fundamental para derribar al Código Hays de censura, al tratar un tema considerado tabú como la homosexualidad en un internado femenino, permitiendo que la gran pantalla empezara a tratar abiertamente aspectos catalogados para adultos. Desde estas consideraciones, este trabajo reflexiona sobre el papel decisivo que tuvo esta adaptación en la transformación de la imagen de la educación en el cine, en una época en la que surgió la necesidad de plasmar la realidad del momento a través del aula.

PALABRAS CLAVE: Hollywood, educación, aperturismo temático, censura.

1. INTRODUCCIÓN: LA IMAGEN DEL AULA EN EL CINE

Desde los orígenes del cine, el aula ha sido un espacio muy adecuado para reflejar y profundizar en las relaciones de la sociedad al tratarse de un lugar donde convergen y coexisten una serie de personajes que en muchos casos proceden de diversos estratos socioeconómicos, culturales o políticos. Debido a su función académica y a su papel decisivo como medio físico para la transmisión de conocimiento, el aula y, en definitiva, la escuela en sí misma, ha permitido que a través de la gran pantalla, tanto en documentales como en narraciones de ficción, los espectadores hayan podido ver sus propias experiencias a través de las imágenes y, en definitiva, reconocerse en quienes las protagonizan. En este sentido, la función de representación de la realidad que tiene el cine cobra una especial relevancia al abordar el ámbito académico porque éste suele tener un carácter heterogéneo desde el punto de vista

social que resulta muy interesante para el tratamiento de diversos temas y cuestiones que afectan a la sociedad. Por ello, se puede afirmar que el aula, la escuela, el colegio, el instituto o la universidad son espacios para el aprendizaje, el crecimiento personal, y la reflexión vital, que al ser llevados a la gran pantalla consiguen reflejar los problemas, deseos, y preocupaciones de la propia sociedad. Este es el motivo, además de otro fundamental y más vinculado a cuestiones de carácter historiográfico, por el que la educación y el cine han mantenido un vínculo tan estrecho y prolífico desde la configuración del denominado séptimo arte como una industria cultural.

En un principio, el relato audiovisual estuvo más centrado en el discurso del profesor como transmisor de la filosofía de la propia institución educativa, sobre todo en las dependientes de un sistema político determinado, que en recoger la voz del alumno. Se trata de un planteamiento muy desarrollado en algunas cinematografías que se sigue abordando en la actualidad por su carácter propagandístico pero que no consigue ser un reflejo de la realidad de la calle al ofrecer una perspectiva algo manipulada de la misma. Sin embargo, con el paso del tiempo, el cine, y en concreto el construido con un claro carácter ficcional, que es el que nos ocupa en el presente artículo, empezó a abordar la escuela a través del papel del profesor como líder del grupo o, incluso, como salvador del mismo; una tendencia que ha tenido un amplio desarrollo hasta nuestros días y que hizo posible la aparición y el desarrollo de un nuevo tipo de personaje en la década de los cincuenta: el rebelde. A raíz de aquí, los alumnos empezaron a tomar un claro protagonismo en las historias centradas dentro de la institución educativa, y esto permitió que entre el profesor y el estudiante se generara un adecuado, interesante y necesario feed-back que consiguió acercar aún más la realidad del aula a la de la calle; ambas ya necesariamente unidas. Para que este vínculo sea efectivo, es necesario que cada película exhiba una clara interacción entre el profesor y el alumno dentro del espacio educativo, y que éste se convierta así en el protagonista de la narración, ya que sus muros son los que cobijan y, en consecuencia, determinan lo que sucede entre los personajes, y, cómo no, su proceso de aprendizaje.

A finales de la década de los cuarenta, el cine de Hollywood sufrió una serie de cambios debido a una situación coyuntural producida por la crisis del sistema de estudios y el auge de la televisión en la que se vieron inmersos productores, cineastas, exhibidores, y espectadores, que permitió que la apuesta por temas considerados para adultos tuviera un hueco en la gran pantalla.¹ De esta manera, una película como *The Children Hour* (William Wyler, 1961), titulada en España *La calumnia* y basada en la obra de teatro homónima de Lillian Hellman, que se centraba en un internado femenino, apareció en la gran pantalla y consiguió derrocar algunos de los aspectos más conservadores del código de censura que dominaba la producción cinematográfica de Estados Unidos. Por primera vez, una película ambientada en un espacio educativo abordó temas tan sórdidos para la época como la homosexualidad y, sobre todo, las nefastas consecuencias que esta tendencia sexual puede llegar

¹ Cfr. PALMER, R. Barton; BRAY, W. Robert. *Hollywood's Tennessee. The Williams Films and Postwar America*. Austin: University of Texas, 2009.

a tener en quienes son acusadas públicamente de tenerla. Con este filme, el aula se hizo adulta en Hollywood pues tanto profesores como estudiantes tuvieron el mismo peso en la acción y, además, se enfrentaron a un tema considerado tabú que parecía imposible de abordar en el ámbito académico. En este sentido, resulta interesante analizar esta adaptación cinematográfica para entender la necesidad de su director por llevarla a la gran pantalla en un momento clave para el cine norteamericano, como fue el principio de la década de los sesenta –y después de haber dirigido en 1936 una versión de la misma mucho menos atrevida, *These Three*, por motivos de censura–, y en concreto, la importancia de que un tema como el lesbianismo apareciera por primera vez en el cine en un espacio educativo.² Con *La calumnia*, la imagen del aula en la gran pantalla sufrió una notable evolución que marcó la producción fílmica posterior.

2. EL AULA EN HOLLYWOOD: DEL CLASICISMO AL CAMBIO

La presencia de la escuela en el cine norteamericano ha sido notable, numerosa, compleja y heterogénea desde la época del cine mudo hasta nuestros días. Sin embargo, y al igual que sucedió con las películas ambientadas en otros ámbitos profesionales y con un marcado carácter social y cultural donde el espacio dedicado a la proliferación de ideas, a la transmisión de conocimiento, y al debate, era bastante importante, los filmes que se desarrollaban entre las paredes del aula sufrieron las consecuencias del sistema de censura imperante en Hollywood. El motivo que explica esta circunstancia no es otro que intentar evitar el desarrollo de ideas contrarias a las establecidas por el marco sociopolítico del momento –dado el papel decisivo que tradicionalmente han ocupado las instituciones educativas en la formación de los individuos como seres libres e independientes–, y, en consecuencia, impedir que la gran pantalla abordara a través del aula aspectos de carácter social, cultural o sexual que estaban presentes en ella por su condición de espacio dedicado a la conformación de la sociedad. Esta realidad nos permite acercarnos a la situación que atravesaba el cine en Estados Unidos para conocer los motivos por los que se estableció un sistema de censura muy férreo que durante casi cuarenta años controló los contenidos que aparecían en las imágenes.

Debido a la proliferación a principios del siglo xx de consejos de censura en diversas ciudades y estados de Estados Unidos, cuya finalidad era proteger la moral de los espectadores al ser el cine el espectáculo de masas más popular del momento, Hollywood llevó a cabo una política de autocensura que se mantuvo hasta la década de los sesenta. De esta manera, en 1922 la propia industria cinematográfica creó la Motion Picture Producers and Distributors of America (MPPDA), cuyo principal objetivo era establecer una serie de normas de censura comunes a toda la estructura fílmica norteamericana para que se unificaran las directrices establecidas en cada

² ZAPLANA, Andrés. *Entre pizarras y pantallas: Profesores en el cine*. Badajoz: Diputación de Badajoz, 2005, pp. 454-456.

consejo, tanto en la vertiente de la producción como en las de distribución y, sobre todo, exhibición. Así, para evitar que una misma película fuera prohibida en algunas salas y en otras, permitida, y, en consecuencia, que se desestabilizara el negocio, el director de la MPPDA, William Harrison Hays, intentó evitar que el Estado interfiriera en la actividad empresarial del cine para que fuera el propio Hollywood el que se autorregulara a través de esta asociación. Por ello, y con el apoyo de la Iglesia Católica a través de la fundación de organizaciones como la Legión Católica de la Decencia, se creó la Production Code Administration (PCA), una normativa de carácter censor común a todos los estudios de cine que no fue bien recibida por los mismos al ser impuesta.

El popularmente conocido como Código Hays se aplicó desde 1933 bajo la supervisión del conservador Joseph I. Breen y estableció que las películas debían contener el bien suficiente para compensar el mal que albergaban, evitar una política opuesta a la establecida, y maquillar o directamente eliminar de los distintos argumentos las cuestiones de carácter realista o sexual. Con la firme convicción de que el código era una ley que había que cumplir, Breen se encargó de estudiar cada caso para proceder a emitir, o no, un sello de aprobación que era imprescindible para que un filme se pudiera estrenar; sin duda, el peaje que los productores y cineastas tenían que pasar para que sus obras vieran la luz. De esta manera, la PCA y la Legión Católica de la Decencia establecieron un sistema de colaboración que perduró hasta principios de la década de los sesenta y que tuvo como principal consecuencia la merma artística del cine norteamericano a nivel temático, pues muchos directores prefirieron autocensurarse para evitar que sus trabajos fueran condenados antes que enfrentarse a un organismo que tenía un control absoluto sobre Hollywood y contra el que era casi imposible luchar.³

En este sentido, y como asegura Zaplana, «la educación es un medio del que se sirve la sociedad para preservar y transmitir los valores y costumbres que le dan sentido»,⁴ y esto era algo que en las pantallas norteamericanas no estaba sucediendo por deseo expreso de Hays, Breen, la Iglesia Católica y la PCA. Tradicionalmente, las películas realizadas durante estos años en Hollywood dentro de un ámbito educativo han tenido una tendencia por mostrar una imagen idílica del mismo, por incidir, sobre todo, en la escuela más que en los escenarios de educación secundaria o universitaria, y por utilizar al profesor como el eje y el motor de lo que sucede en el aula. Es probable que el mejor ejemplo del tipo de cine enmarcado en el colegio durante esta época sea el filme *Adiós, Mr. Chips* (*Goodbye Mr. Chips*, Sam Wood, 1939), adaptación cinematográfica de la novela homónima de James Hilton producida por el estudio más conservador de Hollywood, Metro Goldwyn Mayer, que narra la experiencia de un profesor, interpretado por Robert Donat, que dedica toda su vida a la enseñanza en un colegio masculino en la Inglaterra anterior a la I Guerra Mundial. Este título supuso un gran éxito comercial para el estudio y marcó tendencia en la industria del cine, ya que proliferaron filmes desarrollados en entor-

³ Cfr. BLACK, Gregory D. *La cruzada contra el cine (1940-1975)*. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

⁴ ZAPLANA, Andrés. *Entre pizarras y pantallas... Op. cit.*, p. 31.

nos educativos y académicos en los que el profesor era quien llevaba la batuta de la historia y, cómo no, de las vidas de sus alumnos. Sin duda, se trataba de películas para todos los públicos que solían gustar bastante a los censores porque no suponían ningún problema a la hora de conseguir el sello de aprobación y estrenarse, y, en definitiva, tenían el beneplácito de unos productores cuyo principal objetivo era que sus productos cinematográficos hicieran números en taquilla y gustaran al público, sobre todo, al más familiar. De esta época destacan películas como *Pygmalión* (*Pygmalion*, Anthony Asquith, 1938), basada en la obra homónima de George Bernard Shaw; *Forja de hombres* (*Boys Town*, Norman Taurog, 1938), en la que un sacerdote es el encargado de encauzar las vidas de unos alumnos marginados; *Qué verde era mi valle* (*How Green Was My Valley*, John Ford, 1941); cuya trama no está expresamente relacionada con la enseñanza pero resulta significativa porque refleja con acierto en ambiente escolar de la época en un pequeño pueblo minero de Gales; y, más tarde, *Ana y el rey de Siam* (*Anna and the King of Siam*, John Cromwell, 1946), basada en hechos reales, donde una clásica institutriz británica se traslada hasta Siam para educar a los hijos del soberano.

Conforme la década de los cuarenta fue avanzando, surgieron nuevas voces que pedían un cine más libre desde el punto de vista temático que implicara una apertura del Código Hays. La condena al culpable, la imposición del «happy end», la apuesta por la familia tradicional e idílica, el tratamiento de las relaciones sentimentales edulcoradas y al margen de su natural y necesario componente sexual, o la ausencia en pantalla de un elemento tan habitual en una casa como es una cama de matrimonio, fueron generando un cansancio generalizado en una serie de productores y cineastas que consideraban que el cine era un medio de expresión cultural con una indiscutible relevancia social que, por eso mismo, debía mostrar en la pantalla aquello que le preocupaba a la sociedad. Esta postura, compartida por directores tan distintos pero con tanta personalidad como Otto Preminger,⁵ Elia Kazan,⁶ y, un poco más tarde Richard Brooks,⁷ Sidney Lumet,⁸ o, incluso, John Huston,⁹ fue adquiriendo un mayor peso en el panorama de Hollywood y tomó un claro protagonismo con motivo del descenso de espectadores a las salas de cine que provocó la llegada de la televisión a los hogares norteamericanos pues las historias que aparecían en la gran pantalla eran ya repetitivas y previsibles y, en definitiva, carecían de atractivo. Sin duda, esta realidad propició que los cineastas pensaran en nuevas estrategias para que el público volviera en masa a las salas, y a partir de este momento Hollywood planteó dos vías muy claras: el cine de carácter histórico exhibido en innovadores a la par que colosales formatos de tipo panorámico y el cine de tipo realista con historias sencillas de corte intimista y personajes bien definidos a nivel psicológico.

⁵ Cfr. GARCÍA-BERRIO, Antonio. *Otto Preminger*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2009.

⁶ Cfr. KAZAN, Elia. *Mi vida. Memorias de un testigo excepcional de los tiempos dorados de Broadway y Hollywood*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 1990.

⁷ Cfr. CASAS, Quim; IRIARTE, Ana Cristina. *Richard Brooks*. Donostia-San Sebastián; Madrid: Festival de Cine de San Sebastián; Filmoteca Española, 2009.

⁸ Cfr. LUMET, Sidney. *Así se hacen las películas*. Madrid: Ediciones Rialp, 2010.

⁹ Cfr. CANTERO, Marcial. *John Huston*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.

Esta segunda alternativa estaba muy vinculada a mostrar a la sociedad a través de la gran pantalla como era ella misma, y marcó las directrices del tipo de cine que se filmaría en Estados Unidos en los años cincuenta y, sobre todo, en los sesenta debido a la influencia de las vanguardias cinematográficas procedentes de Europa, como la Nouvelle Vague francesa, o la repercusión del cine de los italianos Federico Fellini o Michelangelo Antonioni, quienes aportaron, además, una nueva visión estética.

3. LA APUESTA CONTRA LA CENSURA PARA CONSEGUIR LA LIBERTAD TEMÁTICA

La caída del sistema de estudios de cine y el auge de la televisión provocaron una situación crítica en Hollywood que hizo tambalear y, en consecuencia, modificar el negocio de la industria cinematográfica, pero otro factor decisivo que complicó un poco más la situación fue la denominada Caza de brujas encabezada por el senador Joseph MacCarthy. En 1947, el Comité de la Cámara de Representantes para Actividades Antiamericanas (HUAC), que se había creado en 1938, empezó a investigar denuncias sobre infiltración comunista entre los integrantes de Hollywood.¹⁰ Este episodio, uno de los más oscuros de la historia del cine, conllevó juicios, acusaciones entre compañeros y la elaboración de una lista negra que truncó las carreras de algunos de los directores más interesantes del momento, como Edward Dmytryk, Nicholas Ray o Joseph Losey,¹¹ quien tuvo que trasladarse a Europa para empezar de cero, o del brillante guionista Dalton Trumbo, quien decidió utilizar diversos pseudónimos para poder seguir trabajando en su país. Sin duda, este acoso político sin precedentes agravó todavía más la creatividad de Hollywood y coincidió con la decisión del Tribunal Supremo en 1948 de que la industria cinematográfica era un monopolio ilegal. Esta sentencia puso fin a la estructura de producción, distribución y exhibición que había conformado la base de Hollywood desde sus orígenes y, a su vez, supuso el primer paso para acabar con la censura pues los estudios tenían acordado no producir ni exhibir ningún título que no contara con el sello de la PCA, así que al romperse el monopolio de exhibición, cualquier cinta podía ser estrenada, ya que ahora los propietarios de las salas eran quienes decidían si se podía ver o no una película condenada por la Legión Católica de la Decencia. Este episodio puso de manifiesto que la hegemonía del código Hays tenía los días contados y que el camino para conseguir la libertad temática y artística estaba cada vez más encauzado por parte de los creadores cinematográficos.

Algunas películas que demostraron que el panorama estaba empezando a cambiar fueron el atrevido western *El forajido* (*The Outlaw*, Howard Hughes, 1943), que abordaba aspectos como la violación sexual y fue el primer el filme que se estrenó en Hollywood sin tener la autorización del organismo censor; *Gilda*, (*Gilda*, Charles Vidor, 1946), donde el tratamiento de la femme fatale tuvo una impor-

¹⁰ Cfr. COMA, Javier. *Las películas de la caza de brujas*. Madrid: Notorious ediciones, 2007.

¹¹ Cfr. MILNE, Tom. *Conversaciones con Joseph Losey*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1971.

tante repercusión en la imagen de la mujer en el cine y provocó una especie de revolución sexual entre el público; o *Pinky* (*Pinky*, Elia Kazan, 1949),¹² una de las primeras cintas que trató el conflicto personal y social que representa el amor entre las personas de distinta raza, sobre todo, cuando ella es mestiza pero no lo sabe y, además, su aspecto no la delata, y él es un hombre blanco de alta posición social. A pesar de que ninguno de ellos corresponde a ámbitos educativos, estos títulos de la década de los cuarenta sentaron las bases del cambio que se iba a experimentar poco después; y en esta necesaria evolución y, a la vez, revolución, el aula ocuparía una posición bastante destacada. Sin duda, la sociedad americana posterior a la II Guerra Mundial había experimentado un cambio y había llegado el momento de que la gran pantalla dejara un poco de lado la excelencia del «american way of life» y apostara por reflejar la desilusión del individuo, la soledad de los débiles, o las hieles del éxito, y, a la vez, mostrara a parejas poco idílicas, a familias desestructuradas, a madres desnaturalizadas,¹³ a padres ajenos a las preocupaciones de su familia, y a hijos díscolos que sufren los problemas típicos de la juventud; entre otros aspectos que estaban más que presentes en una sociedad, la norteamericana, que llevaba años vendiendo y exportando al mundo su estilo de vida a través del cine de Hollywood y la publicidad, eso sí, minuciosamente maquillado.

Como ya era habitual, las películas desarrolladas dentro de los muros de las instituciones educativas siguieron apostando por mostrar la supremacía del profesor en el aula pero esta tendencia advirtió un giro en los cincuenta cuando varios cineastas empezaron a indagar en la relación entre el docente y el alumnado de una forma más estrecha y, en consecuencia, compleja. De esta manera, apareció la figura del rebelde, ese adolescente que no se conforma con su vida familiar, personal y social, y, por ello, tiene una necesidad de libertad tan profunda que lo convierte en un fugitivo de sí mismo. Así, por primera vez, la clase se convirtió en el lugar donde los jóvenes rebeldes se rebelan contra la sociedad, y este nuevo concepto tuvo un amplio desarrollo desde este momento, influido, también, por una cuestión de carácter comercial y estructural, ya que los adolescentes eran quienes más horas pasaban a la semana en el cine. De esta manera, la necesidad de abordar temas realistas debido a la delicada situación de carácter coyuntural que atravesaba el cine, unida al firme deseo de buena parte de la comunidad cinematográfica por erradicar el férreo e inmaduro código de censura, y a la apuesta por ofrecer al público más juvenil un tipo de películas en las que pudieran reconocerse, hizo posible que proliferaran los títulos centrados en centros de carácter educativo y que los temas que aparecían en las aulas fueran cada vez más maduros.

Tomando las palabras de María Acaso, debemos afirmar que «el aula debe dejar de ser un lugar cerrado, frío y dominado por el profesor para convertirse en un lugar abierto, cálido y negociado por todos los miembros de la comunidad de aprendizaje. Un lugar habitado»,¹⁴ y esto es lo que a partir de esta década se hizo visible en los

¹² Cfr. CIMENT, Michel. *Elia Kazan por Elia Kazan*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1998; CIMENT, Michel. *Elia Kazan. An American Odissey*. Londres: Bloomsbury Publishing, 1988.

¹³ Cfr. LÓPEZ, Óscar; VILABOY, Pablo. *Madres de película*. Madrid: Alianza editorial, 2013.

¹⁴ ACASO, María. *Reduolution. Hacer la revolución en la educación*. Madrid: Paidós, 2013, p. 14.

filmes de temática educativa. La película pionera en este nuevo escenario fue *Semilla de maldad* (*The Blackboard Jungle*, Richard Brooks, 1955), protagonizada por Glenn Ford, donde «el profesor, luchador y voluntarioso sufre la violencia de unos alumnos que actúan acosados por una banda que opera en el interior de la clase», aunque, como aseguran Loscertales y Núñez «es el típico ejemplar de “salvador” y demuestra que es posible recuperar a alumnos aparentemente perdidos».¹⁵ Con este argumento, se puede comprobar que la tendencia por mostrar al docente como líder e, incluso, salvador de un grupo de estudiantes seguía en auge, pero este título tuvo como valor añadido que los jóvenes poseían un carácter inconformista del que antes no se hablaba en la gran pantalla y que podían incurrir perfectamente en la violencia, enfrentarse a la autoridad que representaba su tutor o profesor, y, además, hacer peligrar el equilibrio de la clase. Quizá la película más emblemática de esta época en lo que a combinación de personaje catalogado como rebelde por antonomasia, Jim Stark, y ambiente juvenil en un espacio de marcado carácter educativo como es un instituto de educación secundaria, sea *Rebelde sin causa* (*Rebel Without a Cause*, Nicholas Ray, 1955). Este título, que lanzó a la fama a James Dean, a Natalie Wood, y a Sal Mineo, puso de manifiesto que «fuera del mundo adulto, los adolescentes se comportan violentamente hasta con riesgo de su vida y provocan la violencia de la sociedad contra ellos. Jim, poco a poco, va dándose cuenta de todo y comienza a distanciarse de sus padres y maestros. Es un rebelde sin causa».¹⁶ Otra película relevante y significativa de esta época, aunque ya perteneciente a la siguiente década, es *Esplendor en la hierba*, (*Splendor in the Grass*, Elia Kazan, 1961), basada en la obra de teatro homónima del dramaturgo norteamericano William Inge y protagonizada por Warren Beatty y Natalie Wood, que sin estar estrictamente vinculada con la enseñanza muestra con acierto y sensibilidad la personalidad de cada uno de los atormentados, frágiles y soñadores jóvenes que componen la pareja protagonista a través de las secuencias en las que aparecen en el instituto; un espacio donde germinan sus anhelos y que los enfrentará a la sordidez de la vida adulta cuando debido a la crisis bursátil de 1929 sus vidas queden truncadas para siempre.

Estos filmes ponen de manifiesto que el ámbito educativo era un marco más que adecuado para plantear, abordar y analizar los problemas de los jóvenes, el origen de su carácter inconformista, y los conflictos generacionales, debido, en buena parte, a que la adolescencia es la época en la que se gesta la personalidad del individuo y es cuando éste empieza a hacerse preguntas sobre el funcionamiento de la sociedad y el sentido, además del destino, de su propia existencia. Los tres pudieron estrenarse debido a una flexibilización en el código Hays producida a raíz de la decisión del Tribunal Supremo en junio de 1952 de suprimir la censura por ser inconstitucional, tanto la que se basaba en motivos religiosos como en ideas impopulares. Además, este tribunal expresó que los estados y municipios que exigieran a los exhibidores que tenían que tener una licencia antes de proyectar un filme, «estaban transgrediendo la Cláusula del Debido Proceso incluida en la Decimocuarta Enmienda y el con-

¹⁵ LOSCERTALES, Felicidad; NÚÑEZ, Trinidad. *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2001, p. 150.

¹⁶ *Ibidem*, p. 148.

cepto de control previo de la Primera Enmienda». ¹⁷ En un principio, los censores de la PCA y a los de la Legión Católica de la Decencia siguieron actuando como si nada hubiera pasado pero la realidad era que el Tribunal Supremo les había dado un revés que significó una crisis definitiva en su autoridad. De hecho, los distribuidores y exhibidores estaban cada vez más interesados en contratar películas polémicas, pues buena parte del público, la industria y los medios de comunicación demandaban un tratamiento más realista en la gran pantalla.

Sin embargo, resulta paradójico que en la gala de los Oscar de 1954 le otorgaran el premio honorífico a Breen por su dedicación al cumplimiento del código, mientras que la película triunfadora de la noche, con ocho estatuillas, fue *De aquí a la eternidad* (*From Here to Eternity*, Fred Zinneman, 1953), un filme contra el que él luchó para que se redujera su carga sexual. La jubilación de Breen como director de la PCA ese mismo año supuso un giro en las actuaciones de la censura porque su sustituto, Geoffrey Shurlock, era más flexible, así que esta elección supuso el inicio de un aperturismo que también estuvo marcado por el fallecimiento de Hays, y por una división interna entre quienes creían que los católicos tenían la potestad para fijar lo que el público debía ver; los que consideraban que cada persona podía realizar este juicio por sí mismo, sin que nadie le influyera; y los defensores de una reforma para que la Legión aceptara asuntos como la drogadicción, el adulterio o el divorcio. Hollywood aprovechó esta situación y permitió unos filmes de controvertida naturaleza argumental que pusieron a prueba el poder de esta organización, como los basados en las obras del dramaturgo Tennessee Williams: *Un tranvía llamado deseo* (*A Streetcar Named Desire*, Elia Kazan, 1951), *Baby Doll* (*Baby Doll*, Elia Kazan, 1956), *La gata sobre el tejado de zinc* (*Cat on a Hot Tin Roof*, Richard Brooks, 1958), o *De repente, el último verano* (*Suddenly, Last Summer*, Joseph L. Mankiewicz, 1959), cuyos temas claramente sexuales y personajes atormentados y casi sin posibilidad de escape, ¹⁸ ahondaban en el ser humano y llevaron a la industria a la edad adulta a través de la conquista de la libertad temática. Además, las adaptaciones de este autor propiciaron que la nueva forma de interpretar a los seres de ficción basada en el método de enseñanza del maestro ruso Konstantin Stalislavski que se impartía en el Actor's Studio desde su fundación por parte de Cheryl Crawford, Elia Kazan y Harold Clurman, se trasladara a la gran pantalla, y se instalara en ella. ¹⁹

De esta manera, a finales de 1956 representantes de la MPPDA y de los estudios de cine acordaron que las disposiciones sobre el aborto, la prostitución, las drogas y las uniones interraciales se eliminaran siempre que se abordaran con sutileza. Esta medida indicó que los tiempos estaban cambiando, y prueba de ello es que el año anterior Otto Preminger pudo estrenar *El hombre del brazo de oro* (*A Man*

¹⁷ BLACK, Gregory D. *La cruzada contra el cine (1940-1975)*. Madrid: Cambridge University Press, 1999, p. 192.

¹⁸ DURÁN, Valeriano. «La complejidad psicológica de los personajes de Tennessee Williams», *Frame: revista de cine de la biblioteca de la Facultad de Comunicación*, núm. 7 (2011), pp. 38-76. Vid. <http://fama2.us.es/fco/frame/frame7/estudios/1.3.pdf> [Consultada: 8 de mayo de 2014]

¹⁹ Cfr. FROME, Shelley. *The Actor's Studio. A Story*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company Inc. Publishers, 2001.

with de Golden Arm, 1955) en contra de la decisión de la PCA, que argumentaba que el tema que trataba, las nefastas consecuencias de la adicción a la heroína, era muy delicado. Curiosamente, después del estreno de *De repente, el último verano*, las discrepancias sobre la presencia de la homosexualidad en el cine finalizaron debido a que buena parte de los norteamericanos consideraba absurdo que este asunto estuviera prohibido en la pantalla. En octubre de 1961, y ante la importancia que en la década de los sesenta empezaron a adquirir los derechos civiles, la MPPDA llevó a cabo una modificación en el Código de Producción para que esta tendencia sexual pudiera tratarse en el cine, siempre que se hiciera de forma cuidada y discreta. Este reconocimiento supuso un paso de gigante con respecto a la prohibición total que se había impuesto hacía ya tres décadas y, en muy poco tiempo, los cineastas más arriesgados se interesaron por analizarlo. Preminger y William Wyler fueron los primeros en hacerlo pero los dos apostaron por un punto de vista negativo para reflejar el conflicto existente entre la homosexualidad y la hipócrita sociedad. Así, en *Tempestad sobre Washington (Advise and Consent)*, Preminger, (1961), aparecía en un ámbito tan duro como la política y, en *La calumnia (The Children's Hour)*, Wyler, (1961) en otro tan conservador como un puritano internado femenino.

4. LA IMAGEN DEL AULA CAMBIA EN EL CINE: *LA CALUMNIA*

La nueva situación estructural de la industria cinematográfica en la década de los sesenta hizo posible que la obra de teatro de la escritora norteamericana de origen judío Lillian Hellman *The Children's Hour* se pudiera adaptar en la gran pantalla tal y como fue concebida por la autora, es decir, respetando los planteamientos originales de la misma que aludían a aspectos claramente sexuales. A pesar de la debilidad del código Hays, todas las películas que se habían estrenado en los últimos años en Estados Unidos que trataban temas como la drogadicción, el adulterio, o la homosexualidad, que eran los que más problemas habían tenido siempre con la PCA y la Legión Católica de la Decencia, se enfrentaron a ellos de una forma sutil, y, sobre todo, sugerida, para que el público entendiera lo que sucedía en la trama sin necesidad de verlo claramente. Sin embargo, *La calumnia* mostraría sin tapujos el lesbianismo²⁰ explícito en la obra original y, en consecuencia, se convertiría en la primera película de la historia del cine que se enfrentaba a un tema como éste con un panorama cinematográfico tan complejo.

Esta pieza, que se había estrenado por primera vez en 1934, se desarrollaba en un selecto internado para chicas de la alta sociedad norteamericana que estaba regido por dos profesoras: Karen Wright y Martha Dobie, dos amigas que trabajaron muy duro para poder montar el colegio. Junto a ellas, siempre ha estado el novio de la primera, Joe Cardin, que es médico y trabaja en un hospital cercano a la escuela, y quien siempre ha despertado en Martha una cierta antipatía a pesar de que

²⁰ Cfr. LÓPEZ, José María. *Patologías de la sexualidad en el cine*. Granada: Lichtung Libro, 2010.

ambos mantienen un trato cordial. Las dos profesoras son ayudadas en las tareas del centro educativo por la tía de Martha, Lily Mortar, una mujer despistada y algo impertinente que no tiene muy buena relación con su sobrina. La estabilidad de los personajes se trunca por completo, y de la forma más dañina posible, cuando una alumna, Mary Tilford, enfadada al ser castigada, difunde entre sus compañeras un rumor basándose en una serie de conversaciones que escucha por separado: por una parte, la decisión de Karen de retrasar su boda con John por la insistencia de Martha de no quedarse sola por el momento al frente del colegio, y, por otra, las quejas de Lily de que su sobrina tiene muy mal carácter y siempre estuvo obsesionada con Karen. Estos comentarios llegan de inmediato a los oídos de los familiares de las niñas y, en cuestión de horas, todas abandonan el internado por orden de sus padres, y ante la incompreensión de las dos maestras. A pesar de que ellas y John visitan a la abuela de Mary, Amelia Tilford, que es quien se encargó de alertar a los progenitores de las demás chicas debido a la fe ciega que siente por su nieta, ni la niña ni la anciana ceden en su postura, y esto conlleva el cierre definitivo de la escuela, un juicio por difamación que pierden porque no pueden desmentir las palabras de la menor, e, incluso, la desconfianza de John hacia Karen, quien decide romper con él porque sabe que después de lo sucedido nada podrá ser como antes entre ellos. Martha, que se siente culpable por la ruptura de la pareja, confiesa finalmente a Karen que tras ese rumor hay en ella algo de verdad que ha descubierto con respecto a sus sentimientos por su amiga, pero ésta, que no entiende nada, le dice que ella está confundida y abrumada por la situación, aunque le comunica su decisión de irse juntas a otra ciudad para trabajar en otro colegio y empezar de nuevo. No obstante, Martha se suicida poco antes de que Amelia visite a Karen para reconocer que su nieta fue la autora de la calumnia.

Con semejante argumento, la primera versión cinematográfica que se realizó sobre la obra en 1936 no pudo mantenerse fiel al texto original por motivos claros de censura. Esta película, titulada en España *Esos tres* y producida por Samuel Goldwyn para United Artists, fue dirigida por William Wyler, y contó con Merle Oberon, Miriam Hopkins y Joel McCrea, en los papeles de Karen, Martha y Joe, respectivamente, y con el guión de la propia Hellman. Los temas que abordaba la historia chocaban totalmente con los planteamientos recogidos en el código Hays, que acababa de fundarse y tenía más fuerza que nunca. A pesar de que el director intentó luchar con Goldwyn para poder adaptar la historia a la gran pantalla de una forma fiel, el productor alegó que al comprar los derechos de la obra había cedido a cambiar el título original de la misma, a no hacer ninguna alusión al lesbianismo y a no reflejar el suicidio de Martha; lo que en principio parecía tener que contar una historia diferente. Ante esta postura, Wyler²¹ accedió al consejo de la autora, quien le indicó que él podía filmar la verdadera esencia de la obra, que en realidad era cómo una calumnia puede destrozar la carrera, las aspiraciones, los sueños y, en definitiva, la vida de tres personas honradas, sobre todo si esa mentira procede de una niña de clase alta que en teoría ha recibido una educación intachable por parte de su familia.

²¹ Cfr. COMAS, Ángel. *William Wyler: su vida, su época*. Madrid: T&B Editores, 2006.

Por este motivo, el personaje de Joe tuvo un mayor peso en la acción para evitar la relación homosexual entre las maestras, pues estaba mejor visto que Martha tuviera celos de Karen porque está enamorada en secreto del novio de su compañera y mejor amiga, que porque realmente siente algo por ella, y, como era de esperar, el suicidio fue sustituido por la separación física de las dos mujeres, ya que al final una se queda en Estados Unidos y la otra se traslada con Joe a Viena.

Aunque el director consiguió realizar un correcto melodrama que, además, contó con el apoyo del público y el de la crítica y estuvo muy en la línea de otros trabajos significativos de su filmografía posterior como *Jezabel* (*Jezebel*, 1938) o *La Loba* (*The Little Foxes*, 1940), también basado en una obra de Hellman, la trama era diferente a la planteada por la autora aunque mantuviera su esencia, y, por ello, era necesario revisarla posteriormente a nivel cinematográfico. Wyler quería realmente haber podido rodar el filme según el argumento inicial, y, sobre este aspecto, resulta acertada la reflexión de Balmori pues «veinticinco años después de *Esos tres*, aprovechando una mayor permisividad en los contenidos, rodaba *La calumnia* (*The Children's Hour*, 1961), esta vez bajo el título original inglés, con el trasfondo lésbico y el suicidio final incluido».²² Esta nueva adaptación, muy fiel al drama de la autora, fue producida por United Artists, y tuvo como protagonistas a Audrey Hepburn,²³ Shirley MacLaine y James Garner, como Karen, Martha y Joe, respectivamente, tres actores que con este título realizaron la primera incursión verdaderamente dramática de sus carreras. Asimismo, las dos actrices protagonistas de la versión anterior también estuvieron en cierto modo presentes en ésta, pues el papel de Lily recayó en Miriam Hopkins mientras que Merle Oberon, a quien le ofrecieron dar vida a Amelia, rehusó el papel.

En *La calumnia*, el cineasta aprovechó el agotamiento del código de censura para filmar todos aquellos matices de la historia que en la primera versión no pudo plasmar, y este fue el motivo por el que el personaje de Joe tiene un papel muy secundario con respecto a la primera versión cinematográfica, y la historia se centra principalmente en la relación de las dos profesoras y en la repercusión social que los sentimientos de una hacia la otra representan en un espacio educativo destinado a la formación de chicas que proceden de familias muy conservadoras en las que la doble moral, la hipocresía y la falta de caridad son los protagonistas. Así, como apunta Álvarez, «en el terreno personal, la afectividad constituye un aspecto fundamental de la vida psíquica del individuo, que junto a la inteligencia racional, se identifican con las funciones más importantes que se dan en el comportamiento humano»,²⁴ pues, sin duda, la ausencia de esa afectividad hacia las dos profesoras por parte de los padres de sus alumnas, en definitiva pertenecientes a la sociedad para la que trabajan con esmero, es la que les causa un desequilibrio emocional que tendrá en ellas consecuencias más que irreversibles. Sin importarles el bien que Karen y Martha hacen por sus hijas, los tutores de éstas son quienes las condenan para siempre «por la sos-

²² BALMORI, Guillermo. *El melodrama*. Madrid: Notorious ediciones, 2009, p. 40.

²³ Cfr. SPOTO, Donald. *Audrey Hepburn*. Madrid: Editorial Lumen, 2006.

²⁴ ÁLVAREZ, Pablo. «Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació* [Barcelona], núm. 22 (2013), p. 103.

pecha de un entendimiento sexual desviado que se percibe como una amenaza y un insulto al equilibrio social»,²⁵ y al tratarse de un ámbito muy conservador, la cuestión sexual adquiere unas dimensiones desproporcionadas. El sexo ha sido siempre un tema tabú en la enseñanza por cuestiones muy diversas pero quizá especialmente porque en la formación académica y en la formación de individuos, que son las dos que predominan dentro del aula en el proceso de aprendizaje, y en la construcción y transmisión de conocimiento, se ha mantenido, y difundido, un patrón social y familiar de carácter patriarcal muy rígido en el que hasta hace muy poco tiempo nunca ha habido sitio para la educación sexual. Por ello, todo lo que no correspondía a las estructuras sociales tradicionales no tenían cabida en los centros educativos y así no se difundían formas de conducta y tendencias consideradas diferentes entre el alumnado, y más en los internados de carácter conservador.

De hecho, las escenas que se desarrollan dentro del aula corresponden a una clase de francés –idioma que habitualmente se enseñaba en el colegio a las chicas–, y a otra de educación musical en la que aparece un piano; sin duda, dos materias destinadas normalmente a las féminas, junto con costura, mientras que las típicas de chicos eran las de la rama de ciencias y las actividades deportivas. Al igual que sucedía en las escuelas unitarias, los internados no solían ser mixtos y esta idea refuerza aún más el peligro que representa la idea del sexo dentro del aula debido a la represión que esta segregación puede llegar a tener durante la etapa adolescente, y el edificio –similar a una antigua casa de campo– se dividía entre una planta baja donde se desarrollaban las actividades de tipo académico y una superior correspondiente a los dormitorios de las alumnas y a los de las profesoras. En la película, Karen, es quien aparece impartiendo las clases y dedicada a la orientación educativa de las chicas, con una mezcla entre autoridad y dulzura que son características en otros personajes encarnados por Audrey Hepburn, mientras que Martha aparece más centrada en la labor administrativa del internado. De esta manera, se puede percibir que ambas se reparten muy bien las tareas de su negocio y que mientras la primera está más implicada en el ámbito formativo y emocional que conlleva la educación, la segunda lo está en la parcela de la organización y gestión, un área que sería desempeñada por un hombre si el colegio no fuera exclusivamente para niñas. Esta división de las funciones pone de relieve que Karen, más sensible y atenta, y con un aspecto físico más elegante y distinguido, lleva la parte femenina de la relación, mientras que Martha, más distante y práctica, y con una imagen más despreocupada y desenfadada ocupa la parte tradicionalmente masculina. Esto pone de manifiesto que la construcción del personaje como persona conlleva una perfecta simbiosis entre la forma de actuar del ser de ficción en cuestión y de comportarse, con su apariencia física y transformación a nivel iconográfico, para que pueda resultar creíble al espectador.²⁶

Asimismo, el aspecto sexual conlleva una diferencia notable en el carácter de cada una de ellas. En este sentido, Karen muestra una estabilidad emocional que es fruto de su talante sereno y positivo, de la consolidada relación sentimental que mantiene

²⁵ LOSCERTALES, Felicidad; NÚÑEZ, Trinidad. *Violencia en las aulas...* Op. cit., p. 102.

²⁶ Cfr. CASETTI, Francesco; DI CHIO, Federico. *Cómo analizar un filme*. Barcelona: Paidós, 2007.

con John, la amistad que tiene con su socia, amiga y compañera Martha, y la satisfacción personal que le reporta su labor de profesora en un centro educativo que ella misma dirige. En cambio, Martha es tímida, poco paciente y se suele irritar con facilidad, y esto denota que es un ser muy sensible que lleva puesta una coraza que se ha construido ella misma para evitar que le hagan daño, y, por esta razón, es un personaje mucho más atormentado que en la versión de 1936, donde parecía la eterna amiga de Martha y de Joe por una cuestión de carácter social que había determinado su vida personal desde que era niña. De esta manera, y como apunta Díez «los roles vienen impuestos por el sistema económico y social. Este sistema utiliza la familia, el aparato educativo y los medios de comunicación como instrumentos de sacralización y de difusión de roles», y, además, «dicta cuáles son las cualidades personales que la sociedad premia y castiga».²⁷ A pesar de sentirse realizada a nivel profesional, no siente un gran afecto por su tía Lily porque ésta no respeta su personalidad, y su mundo interno es muy complejo y está repleto de contradicciones emocionales que ella misma no entiende y que, además, teme entender. Por ello, cuando una calumnia es la que destapa su sexualidad no asumida y sus sentimientos por Karen, sufre mucho porque no se acepta a sí misma al ver que la sociedad la va a rechazar y que, sobre todo, puede perder la amistad de Karen, dos motivos que la conducen de forma directa al suicidio: un disparo en la versión teatral y el ahorcamiento en la versión cinematográfica que nos ocupa.

Sobre este demoledor final, en el que una persona pone fin a su propia vida desbordada por los acontecimientos que le suceden y a la no aceptación de su propia sexualidad, podemos plantearnos «¿Qué otras posibles salidas quedan frente a un ataque violento de la comunidad?», y reflexionar sobre si «¿La violencia hacia uno mismo es la única posibilidad de defenderse contra la violencia que ejercen los demás?».²⁸ Además, tomando como referencia la posición de Martha dentro de la historia desde un punto de vista del análisis actancial del personaje,²⁹ y como apunta Pérez Ruff, se puede afirmar que «la solución a la definición del agente de la acción pasa por concretar una noción en la que pueda ser estudiado como unidad psicológica y unidad de acción simultáneamente. Tanto acción como personaje son dos elementos complementarios y necesarios, con lo que no es posible la elección de uno en detrimento del otro».³⁰ Al poner fin a su vida, Martha piensa que puede solucionar la historia, pero todo queda roto entre los personajes mucho antes de ese momento, en concreto, en el mismo instante en el que se difunde la calumnia pues ésta conlleva la condena social de las protagonistas, la ruptura entre Karen y John, quien desea casarse con su novia aunque llega a dudar de la sexualidad de ella, y, además, la destrucción total del mundo profesional que ambas habían construido

²⁷ DIEZ, Emeterio. *Narrativa filmica. Escribir la pantalla, pensar la imagen*. Madrid: Editorial Fundamentos, 2006, p. 172.

²⁸ LOSCERTALES, Felicidad; NÚÑEZ, Trinidad. *Violencia en las aulas... Op. cit.*, p. 137.

²⁹ Cfr. CASETTI, Francesco; DI CHIO, Federico. *Cómo analizar un filme*. Barcelona: Paidós, 2007.

³⁰ PÉREZ, José Patricio. «El análisis actancial del personaje. Una visión crítica», *Espéculo. Revista de estudios literarios* [Madrid], núm. 38 (2008). Vid. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero38/modactan.html> [Consultada: 6 de mayo de 2014]

en torno a su verdadera vocación, la enseñanza, y que no es otro que el internado en el que se sentían satisfechas y reconocidas profesionalmente y que daba sentido a sus vidas. Paradójicamente, la misma institución educativa donde ellas forman y, en definitiva, educan y transmiten sabiduría a sus alumnas, es desde donde sale algo totalmente opuesto a la honestidad con la que predicán: la calumnia.

Dadas las circunstancias de la industria cinematográfica de Hollywood en lo que se refiere a la disolución del sistema de censura, la filmación de esta nueva adaptación de *The Children's Hour* para la gran pantalla resultó muy adecuada, oportuna, relevante y acertada en 1961 a pesar del tiempo transcurrido desde que se había estrenado la obra de teatro. Adaptar el texto a la gran pantalla de la forma en que había sido concebido por Lillian Hellman, quien volvió a trabajar en el guión de esta segunda versión, era un trabajo más que necesario que venía a recuperar los valores, ideas y contenidos que en *Esos tres* no se pudieron mantener, y que estaban presentes en un drama que resultó muy innovador sobre la escena por el componente sexual y moral que abordaba y que alcanzaba una mayor dimensión al desarrollarse dentro de un ámbito escolar, sobre todo, al llevarse al cine. Así, la plasmación fílmica de esta historia en *La calumnia* viene a confirmar las palabras de Bazin, ya que «si por cine se entiende la libertad de la acción con relación al espacio, y la libertad de punto de vista con relación a la acción, convertir en cine una obra de teatro será dar a su decorado la amplitud y la realidad que la escena no podía ofrecerle materialmente».³¹ La fuerza de esta película radica en su atrevida pero a la vez cotidiana temática, en unos personajes muy bien definidos que consiguen transmitir al espectador su misma sensación de angustia, y en el transcurso de la historia dentro de un espacio tan sensible a todos como es la escuela, ese lugar donde uno aprende, avanza, construye, crea y se forma para el futuro; un futuro que acaba con los sueños de todos para siempre y de una forma atroz, cruel y miserable.

La incorporación de la homosexualidad como tema marcó un punto de inflexión en la influencia que la Iglesia Católica tenía en Hollywood pues aunque la censura continuó afectando al resultado de películas como *Espartaco* (*Spartacus*, Stanley Kubrick, 1960), *Lolita* (*Lolita*, Stanley Kubrick, 1962), o *¿Quién teme a Virginia Woolf?* (*Who's Afraid of Virginia Woolf?*, Mike Nichols, 1966), las tramas eran ya mucho más atrevidas y el público, incluido el católico, se sentía más libre para decidir lo que quería ver en la gran pantalla. En un último intento de flexibilizar su postura, la Legión sustituyó la polémica Clasificación Separada, destinada a aquellas películas con claros atisbos sexuales, por la categoría A4, y en 1965 cambió su nombre por el de National Catholic Office for Motion Pictures (NCOMP), aunque su función siguió siendo la misma. Como estas acciones no tuvieron un resultado positivo, los religiosos promovieron la creación de un sistema de clasificación por edades para que los temas de adultos se pudieran tratar en el cine sin problemas, una medida que los cineastas y los exhibidores llevaban décadas esperando. El Código Hays cayó en 1967 y, un año después se aprobó esta nueva clasificación, una iniciativa que marcó un nuevo rumbo en Hollywood, aunque «la industria podría

³¹ BAZIN, Andrè. *¿Qué es el cine?* Madrid: Ediciones Rialp, 2008, p. 162.

haber eliminado muchas de las atronadoras quejas de la Legión si hubiera hecho en 1934 (o en 1947, 1953 o 1956) lo que finalmente hizo en 1966, es decir, reservar ciertas películas exclusivamente para adultos y comercializarlas como tales». ³² En este sentido, se puede considerar que *La calumnia* es una de las películas que ayudó de forma definitiva a cambiar, y a erradicar, la estructura censora que controlaba la producción filmica en Hollywood y tuvo también una notable influencia en el desarrollo del cine ambientado en escenarios educativos a partir de la década de los sesenta al incorporar en ellos el aspecto sexual. Sin embargo, en estos años continuó también la tendencia por mostrar al profesor como líder y salvador de sus alumnos, como fue el caso de las destacadas *El milagro de Anna Sullivan* (*The Miracle Worker*, Arthur Penn, 1962), película educativa de referencia basada en hechos reales que contiene un componente pedagógico muy interesante, o *Rebelión en las aulas* (*To Sir, with Love*, James Clavell, 1967), filme que continuaba la estela de *Semilla de maldad* y que ha tenido una amplia repercusión hasta nuestros días al apostar por el rol del profesor justo frente a un alumnado problemático.

5. CONCLUSIONES

El cine constituye una herramienta histórico-educativa muy interesante para conocer cómo era la escuela en el pasado, qué materias eran las que se enseñaban, cómo eran los procedimientos de los docentes en la difusión del conocimiento y las fórmulas empleadas para fomentar el aprendizaje, analizar la relación entre el profesorado y el alumnado, o abordar la enseñanza del presente desde el punto de vista del pasado porque en el camino recorrido es en donde se halla la clave de la evolución en materia educativa. Por ello, consideramos que la gran pantalla es un espejo muy adecuado para ver la imagen de la educación y conocer su transformación hasta el momento actual, ya que el cine ha evolucionado a través de películas desarrolladas en ámbitos educativos, y estos ámbitos han sufrido también modificaciones y alteraciones que han sido captados por el objetivo de la cámara. Sin duda, el ámbito de la comunicación audiovisual posee una serie de instrumentos tales como la fotografía, la radio, la televisión o el cine que resultan muy necesarios para conocer e investigar en la historia de la educación, pero de todos ellos quizá sea el cine el más complejo al estar bifurcado en dos vertientes tan distintas y complementarias como son el documental y la ficción; el primero por su carácter divulgativo y la segunda por la función de reconocimiento que produce en el espectador ver reflejadas en la gran pantalla algunas de sus vivencias a través de unos personajes en los que pueden identificarse ellos mismos.

En este sentido, los cambios que ha sufrido el cine de Hollywood en la segunda mitad del siglo XX están necesariamente unidos a la conquista temática que supuso el derrocamiento de los sistemas de censura que articulaban la PCA y la Legión

³² BLACK, Gregory D. *La cruzada contra el cine (1940-1975)*. Madrid: Cambridge University Press, 1999, p. 391.

Católica de la Decencia, y en este proceso, el cine educativo, o más exactamente, el desarrollado en las instituciones de carácter educativo, ha tenido un papel muy relevante. De esta manera, de filmes centrados en la supremacía del profesor frente a los estudiantes, que mostraban un universo positivo pero excesivamente edulcorado, se pasó a otros en los que se tornaban los papeles y en los que eran los alumnos quienes intentaban dominar al docente para reflejar que buena parte de la sociedad era contestataria y no estaba de acuerdo con lo socialmente establecido; todo ello gracias a la paulatina flexibilización a lo largo de tres décadas de un código de censura firme, duro, pero absurdo, contra el que luchaban con constancia cineastas, productores, espectadores y representantes de los medios de comunicación. Por este motivo, analizar las películas centradas en el mundo académico resulta una tarea necesaria, adecuada y casi imprescindible para conocer mejor la lucha de la industria cinematográfica en Estados Unidos en la conquista de la libertad artística y temática, y, por supuesto, en la consecución de un cine más próximo al público que cada semana se acercaba a las salas para ver una nueva historia.

En este cometido cobra una especial importancia un filme como *La calumnia* porque fue el primero en enfrentarse a un tema tan delicado y denostado por el código Hays como la homosexualidad y, sobre todo, por tratarlo en el campo de la educación, donde constituía un escándalo que pudiera existir, pues durante años el tratamiento del aula en la gran pantalla se había idealizado en exceso para proteger a la sociedad. Sin duda, el espacio donde se desarrolla esta película juega un papel esencial en la historia porque permite dar a conocer al espectador que los temas sexuales están presentes en la vida cotidiana y que, precisamente, el ámbito educativo es uno de los más interesantes para investigarlos al estar estrechamente vinculado al aprendizaje, a la difusión de ideas, a la transmisión de conocimiento, y a la formación de personas que en plena infancia y adolescencia empiezan a configurar su propia personalidad. Este título fue fundamental para que los organismos censores relajaran sus procedimientos y prueba de ello es que el simple hecho de permitir su estreno en 1961 significó que la situación en Hollywood estaba cambiando. Las escasas películas de la década de los cuarenta que se enfrentaron a la PCA y el marcado carácter realista de buena parte de los filmes de los cincuenta que apostaron por poner freno a este organismo, allanaron el terreno para que la estructura restrictiva se fuera suavizando, pero fue la aparición de una película como *La calumnia* la que mostró a la sociedad que los temas considerados para adultos no podían obviarse y que debían tener un merecido lugar en la cartelera semanal, incluso cuando era una niña de la alta sociedad quien los pronunciaba para rebelarse contra una profesora que la había castigado. A partir de este momento fue cuando la gran pantalla norteamericana empezó a tratar abiertamente y sin ningún miedo aspectos tradicionalmente prohibidos y vinculados con la sexualidad que analizados de una forma objetiva no eran más que una dimensión de la propia personalidad y naturaleza del ser humano.

En este sentido, y aludiendo a uno de los objetivos del Proyecto Cine y memoria oral: dos grandes recursos didácticos para el estudio del pasado educativo reciente, coordinado por la profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla Virginia Guichot, el visionado de esta película nos ayuda a «analizar

y valorar críticamente la realidad educativa del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en ella»,³³ además de ayudarnos a comprender la historia reciente del cine norteamericano desde un punto de vista temático, educativo, y, en definitiva, industrial. Desde estas consideraciones, resulta adecuado estudiar esta película dentro del aula, en concreto la universitaria,³⁴ para que el alumnado pueda conocer cómo se gestó el sistema de censura en Hollywood y de qué manera una serie de cineastas consiguieron debilitarlo a través de sus películas, un proceso de carácter historiográfico que debe completarse con una reflexión sobre la evolución de la imagen del aula en la pantalla para que el análisis corresponda también al ámbito de la historia de la educación. Por este motivo, podemos asegurar que *La calumnia* es una película ligada por igual a la historia del cine y a la de la educación.

³³ GUICHOT, Virginia. «Cine, memoria oral e Historia de la Educación Contemporánea: una experiencia de innovación didáctica», 2011, p. 3

³⁴ Cfr. GALÁN, Elena. «La adaptación de la asignatura Narrativa Audiovisual al Espacio Europeo de Educación Superior», GUARINOS, Virginia y SEDEÑA, Ana (coords.) *Narrativas audiovisuales digitales. Convergencia de medios, multiculturalidad y transmedia*. Madrid: Editorial Fragua, 2013.

La imatge de l'escola a les cançons infantils expressada amb nou metàfores

The image of the school in children's songs, in nine metaphors

Miquel Jaume i Campaner
mjcampaner@icloud.com

RESUM

En el repertori de cançons per a infants, majoritàriament extretes del folklore de diferents països, hi ha escasses referències a l'escola. Aquestes referències es troben en himnes de centres educatius o en composicions fetes per músics, mestres, pedagogs o poetes, per a ús de les escoles, amb una qualitat musical i literària molt desigual. En la present comunicació, ja que una altra cosa no permet la manca d'una bibliografia completa d'aquestes composicions, ens limitem a examinar-ne una selecció, la majoria anteriors a 1910, que hem agrupat entorn de nou metàfores: llar, temple, taller, joc, jardí, llum, aliment, caserna i tresor. Considerem que cada una d'aquestes metàfores ha tingut prou potència per configurar en els receptors de les cançons, no sempre infants, una imatge de l'escola que s'avingués amb els postulats o mètodes dels diferents corrents de pensament sobre educació que s'implantaren a finals del segle XIX i principis del XX.

PARAULES CLAU: teoria de l'educació, concepte d'escola, literatura infantil, cançó escolar.

ABSTRACT

In the repertoire of songs for children, mostly extracted from the folklore of different countries, there is a scarcity of references to school. These references are mostly found in hymns of educational centers or in compositions –made by musicians, teachers, pedagogues or poets– to be used by schools, and with a very uneven musical or literary quality. In

this statement, due to the absence of a complete bibliography on those compositions, we just present a selection of them, mostly prior to 1910, which we have assembled in nine metaphors: home, church, workshop, playground, garden, light, food, barracks and treasure. We consider that each of these metaphors has enough strength, for the recipients of the songs, who are not always children, to create a strong image of the school in accordance with the postulates and methods of the different currents of thought about education which were implanted by the end of the 19th. and early 20th. century.

KEY WORDS: education theory, school concept, children's literature, school song.

1. INTRODUCCIÓ

En el folklore musical, format per cançons populars de transmissió oral, generalment anònimes, hi ha escasses referències a l'escola i les poques que hi ha no són gaire significatives. Les que en parlen i en donen una imatge més o menys nítida es troben en la música pop-rock juvenil, en els cançoners escolars, i estan disperses en llibres de text, tractats de pedagogia, revistes d'educació, fullets o impresos volanders i, recentment, en multitud de blogs i de pàgines web. Ara com ara, sense una bibliografia completa d'aquestes composicions, no es pot obtenir una visió general de la imatge que presenten de l'escola. En el present treball ens hem limitat a considerar un parell d'himnes escolars i les cançons localitzades als llibres de text de Miquel Porcel (1869-1933), al setmanari *El Magisterio Balear* (1873-1936), al *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840), de Pablo Montesino (1781-1849), i als cançoners de Claude Augé (1854-1924), Isidoro Hernández (1847-1888), Narcisca Freixas (1859-1926), Joan Llongueras (1880-1953), Joan B. Lambert (1884-1945), i altres obres de menys difusió.

Les peces seleccionades d'aquestes fonts són creacions de músics, poetes, mestres o pedagogs que les van idear perquè els infants les aprenguessin i les interpretessin en un entorn escolar. Aquest tipus de composicions, pels seus destinataris i per la seva intencionalitat educativa, sembla que haurien de tenir una lletra molt senzilla i bona d'entendre, però no sempre reuneixen aquestes condicions. Miquel Porcel i Riera, autor de la lletra de vint-i-tres cançons¹ i molt interessat en la difusió de la pràctica del cant a les escoles, escrivia l'any 1903: «Llevo adquiridas numerosas colecciones de cantos así españolas como extranjeras y en ellas he encontrado poco, muy poco aprovechable. En la mayoría de ellas letra y música son irreprochables, magníficas si se quiere... para hombres. Los que las compusie-

¹ Vegeu: PAYERAS COLL, Pere. *Miquel Porcel i Riera (1869-1933): vida i obra pedagògica*. Inca: Gràfiques Mallorca, 2010, pàg. 269-291. Hi trobareu la lletra de vint-i-dues cançons que Porcel va publicar amb el seu nom, amb les inicials M. P. o amb el pseudònim E. Guerra. En la relació de Payeras hi falta la cançó «Marcha militar» i hi sobra «A estudiar» que està extreta del llibre *El arte de educar*, de Julián López Catalán. La referència bibliogràfica completa d'aquestes cançons les trobareu al darrer volum, encara inèdit, de BOVER I PUJOL, Jaume; PARETS I SERRA, Joan. *Balearica: Música impresa: bibliografía de la música impresa de compositores baleares, de tema balear o editada a les Illes Balears*.

ron no habían pisado el campo de la pedagogía y no supieron compenetrarse con la movediza alma del niño, ni atendieron a que este es un incipiente a quien hay que cautivar con la facilidad de una música alegre y bien ritmada y con lo agradable de una letra que él entienda, que retenga sin esfuerzo y que hable de cosas que le seduzcan.»²

Aquesta crítica és relativament suau si la comparem amb la que feia Joan Llongueras l'any 1915, quan parlava de «les nomenades *cançons per infants* fetes d'encàrrec i expressament per ús de les escoles i amb vista a un negoci editorial...»³ o amb la del jesuïta Antonio Martínez quan, devers l'any 1933, sentenciava que els cants escolars eren «salvo raras excepciones, de lo peor que ha producido el arte musical. música y letra son ordinariamente detestables».⁴

Per al nostre propòsit actual compta molt poc la qualitat musical o literària de les cançons, tot i que no n'ignorem la gran importància en l'educació moral i estètica. I compta poc perquè volem centrar l'atenció en algunes metàfores que hi estan presents i que, tant si s'expressen en prosa com en versos maldestres, amb música o sense, tenen el poder de configurar la idea d'escola i d'orientar l'acció educadora. Els seus creadors volien, certament, canviar una realitat escolar que no els satisfieia del tot, però no cal esperar d'ells una crítica que vagi més enllà de la comparació entre «el ceño adusto de antigua escuela» i la nova escola alegre on sovintegen els jocs i les músiques.⁵ En les seves composicions no apareix una visió crítica de l'escola semblant a la que inspira les cançons juvenils «The Wall», de Pink Floyd; «L'escola de Ribera», d'Ovidi Montllor, o «Días de escuela», del grup *Asfalto*.

2. L'ESCOLA COM A LLAR

Abans que Montessori donés a les seves escoles el nom de *casa dei bambini*, ja estava prou estesa la idea que l'escola era o volia ser una segona llar i algunes cançons ho reflectien. Pablo Montesino, per exemple, ho deia clarament en una cançó publicada l'any 1840: «La escuela aquí está, / Segunda morada / Que el cielo nos da.»⁶

Una característica de l'escola nova era l'agrupació de l'alumnat en cases separades on una dotzena d'alumnes convivien en una atmosfera familiar⁷ que els diversos corrents de l'Educació Nova coincidien a voler generar en tots els nivells educatius. Miquel Porcel, el gran pedagog mallorquí, veia en aquesta atmosfera de pau familiar

² PORCEL I RIERA, Miguel. «Algo sobre cantos escolares». *El Magisterio Balear*, 3 (16-1-1902), pàg. 22-23.

³ LLONGUERAS, Joan. «Cançons per infants». *Quaderns d'estudi*, 11 (novembre 1915), pàg. 33.

⁴ MARTÍNEZ, Antonio. *Valor educativo del canto en los centros de enseñanza*. Madrid: Federación de Amigos de la Enseñanza, [s. a.], pàg. 6.

⁵ DAVIU, M. «Marcha infantil» (letra d'E. Guerra; música de M. Daviu). *El Magisterio Balear*, 51 (21-12-1901), pàg. 486.

⁶ LEDESMA, Mariano de. «La casa y la escuela». MONTESINO, Pablo. *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid: Imprenta Nacional, 1840, pàg. 270-271. La lletra, segurament de Montesino, és una de les catorze de les quals diu que «son imitaciones de otras inglesas que tienen el mismo objeto» (pàg. 273).

⁷ El *Bureau International des Écoles Nouvelles* va publicar una llista de 30 punts que pretenien establir les condicions que havia de tenir una escola perquè es pogués dir «nova». La llista està reproduïda a LUZURIAGA, Lorenzo. *Las Escuelas Nuevas*. Madrid: J. Cosano, 1923, pàg. 13.

un tret distintiu de la «escuela moderna»: «Escuela moderna / morada feliz / La paz la gobierna».⁸

Si l'escola és una família, aleshores tots els alumnes són germans, el mestre és com un pare i la mestra com una mare, als quals s'ha d'agrair tot el que fan per als fills. Hi ha un nombre considerable de cançons que conformen aquesta constel·lació d'imatges. El mestre Antoni Borí i Fontestà (1862-1912), per exemple, compara l'escola amb una mare,⁹ com també feia un mestre francès en aquests versos musicats per Claude Augé:

Comme une mère,
L'école austère
Aussi sourit et parle au coeur:
La joie y brille
C'est la famille
Où chacun s'aime avec bonheur.¹⁰

Aquestes cançons ens recorden que, fins fa relativament poc temps, s'anomenava «educació materna» i que encara avui s'empra el terme «escola maternal» per designar el primer cicle de l'educació infantil, també conegut com a «llar d'infants» i «escola bressol».¹¹

3. L'ESCOLA COM A TEMPLE

L'escola és la casa dels nens, però no és una casa qualsevol, com es podria deduir de la traducció anglesa de *casa dei bambini* amb les expressions *the house of childhood* o *the children's house*. La pedagoga italiana s'estimava més el terme «home», com va deixar clar en el discurs que va fer l'any 1907 amb motiu de la inauguració d'una de les seves escoles: «Se pensiamo all'idea dogmatica e poetica che ci siamo fatti della casa, elevata fino al significato quasi sacro della *home* inglese, il tempio chiuso dell'intimità inaccessibile a chi non è caro».¹²

Aquesta observació ens porta a explorar la imatge de l'escola com a temple que apareix en algunes cançons. En una es diu que l'escola és «templo de amor y paz»,¹³

⁸ MIRY, Karel. «Escuela moderna» (lletra d'E. Guerra; música de Ch. Miry), *El Magisterio Balear*, 41 (11-10-1902), pàg. 371.

⁹ LAMBERT, Joan B. «L'escola» (lletra d'A. Borí i Fontestà; música de Joan B. Lambert). LAMBERT, Joan B. *Cants escolars*. 3a ed., bilingüe, traducció castellana de P. Sellarés. Barcelona: Talleres gráficos J. Guardia, 1905, pàg. 11-13.

¹⁰ AUGÉ, Claude. «L'école» (lletra d'E. Claudinot; música de Claude Augé). AUGÉ, Claude. *Les chants de l'enfance*. 7a ed. París: Larousse, [s. a.], pàg. 36.

¹¹ TERMCAT, CENTRE DE TERMINOLOGIA. *Diccionari d'educació* [en línia]. Barcelona: TERMCAT, Centre de Terminologia, cop. 2011, <http://www.termcat.cat/ca/Diccionaris_En_Linia/126/>

¹² MONTESSORI, Maria. *La scoperta del bambino*. Milà: Garzanti, 1970, pàg. 361-369.

¹³ LEDESMA, Mariano de. «Dame un abrazo», MONTESINO, Pablo. *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid: Imprenta Nacional, 1840, pàg. 259-261.

en altres, que es «templo de felicidad»¹⁴ o «templo de la bondad».¹⁵ D'una manera més poètica ho expressa «L'escola» de Joan B. Lambert:

L'escola és l'arca vella
que sura a tots los vents
voleien sempre amb ella
cors d'àngels innocents:
L'escola és la capella
que empara sos creients.¹⁶

No ens pensem que la metàfora escola-temple només és pròpia d'una mentalitat religiosa. La trobem també en autors laics, per exemple, Ferdinand Buisson, que en alguna ocasió va qualificar l'escola de «humble sanctuaire de l'éducation».¹⁷ De fet, la història de l'escola i de l'escolarització ha pogut ser interpretada com una «història de la salvació» de signe secular «en la que los oficiantes, sacerdotes laicos, son los profesores y maestros, y las escuelas, templos del saber, de la cultura, de la modernidad y del progreso y, en ocasiones también, de la patria, del pueblo o de la humanidad».¹⁸

4. L'ESCOLA COM A TALLER

Un dels missatges més recurrents en les cançons analitzades és aquest que diu que a l'escola s'hi va a treballar. L'escola, per tant, és vista com un taller, un laboratori, una fàbrica, un camp agrícola o una oficina on l'alumnat va a fer «treballs». Utilitzant aquesta metàfora no només es vol fer un elogi moral del treball sinó també, i principalment, es vol presentar un model determinat d'educació: el model d'escola activa. És per això, que a la Institución Libre de la Enseñanza de Madrid es començava la jornada escolar amb aquests versos dels quals es desconeix l'autor:

A trabajar corramos
Sin cansarnos jamás.
Que el trabajar alegres
Felices nos hará.¹⁹

¹⁴ HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, Isidoro. «Al entrar en la escuela» (lletra i música d'Isidoro Hernández Hernández), HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, Isidoro. *Ecos infantiles*. Madrid: A. Romero, 1887, pàg. 10-11. Per iniciativa de Miquel Porcel va ser reproduïda a *El Magisterio Balear*, 3 (16-1-1903), pàg. 20.

¹⁵ COLMENAR, Felipe L. «Marcha de entrada en la escuela» (lletra d'Eugenio Bartolomé Mingo; música de Felipe L. Colmenar), BARTOLOMÉ Y MINGO, Eugenio; COLMENAR, Felipe L. *Cantos escolares a una o dos voces con acompañamiento de piano y nociones de teoría de solfeo*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando, 1905, pàg. 75.

¹⁶ LAMBERT, Joan B. «L'escola». *Op. cit.*

¹⁷ BUISSON, Ferdinand. *La foi laïque : extraits de discours et d'écrits (1878-1911)*. Paris: Hachette, 1918, 99.

¹⁸ VIÑAO FRAGO, Antonio. «La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la educación», MAINER, Juan (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Saragossa: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008, pàg. 37.

¹⁹ JIMÉNEZ-LANDI, Antonio. *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Tomo III «Período escolar 1881-1907». Madrid: Edit. Complutense, 1996, pàg. 77. L'autor diu que es cantava amb l'aire del zortzico «La del pañuelo rojo», d'Avelino de Aguirre Lizaola.

També a la Institución Libre de Enseñanza de Pollença, fundada l'any 1879 per Guillem Cifre de Colonya,²⁰ es començava la jornada amb la «Cançó del treball» de Mateu Obrador:²¹

De matí, de matinada
 comencem a treballar.
 Que el treball salut nos dóna,
 alegría i benestar.
 A tothom que faci feina
 Déu del cel beneirà (bis).
 Tot lo dia dins ca nostra
 feinejant i trafegant.
 La caseta tota neta
 resplendeix com un mirall.
 I tothom que se n'hi entra
 diu que hi fa molt bon estar.²²

Dins aquesta mateixa línia, Miquel Porcel, un altre dels iniciadors de l'activisme escolar a Mallorca,²³ va escriure la lletra de «A trabajar» on recorda que el treball és una llei divina que han de complir totes les criatures:

Un himno gigantesco
 entona la Creación
 y la ley suprema cumple
 que impuso el Creador:
 Con el sudor del rostro
 te ganarás el pan;
 el divino mandato
 cumplid y trabajad.²⁴

²⁰ SALAS VIVES, Pere. *Guillem Cifre de Colonya. Un sant que no anava a missa*. Pollença: El Gall, 1999.

²¹ Sobre el polifacètic Mateu Obrador Bennassar (Felanitx, 1852 - Palma, 1909) vegeu: ROSSELLÓ VAQUER, Ramon. *Mateu Obrador i Bennassar. Biografia i obra literària*. Ajuntament de Felanitx, 2009; PONS I PONS, «Mateu Obrador, una vida incerta, una obra frustrada», *Trajectes literaris: de Mateu Obrador a Baltasar Porcel*. Palma: Lleonard Muntaner, 2010, pàg. 11-38; COLOM CAÑELLAS, Antoni J.; DÍAZ DE CASTRO, Francesc (eds.). *Mateu Obrador. Obra pedagògica*. Palma de Mallorca: Conselleria de Cultura, Educació i Esports, 1988.

²² TORRENS BUSQUETS, Andreu. «Cançó del treball» (poesia de Mateu Obrador Bennassar; música del mestre Torrens. Partitura manuscrita conservada a l'Arxiu del mestre Miquel Deyà Palerm). En la transcripció hem optat per normalitzar la lletra que va ser reproduïda parcialment a CIFRE FORTEZA, Bernat. «Era músic don Guillem», *El Gall*, 7 (31-10-1979) 8, on es diu que és un fragment de la «Cansó del treball» [sic] composta de 49 versos distribuïts en set estrofes i destinada a «estudiants, conradors, menestrals, i tasques femenines». Hem intentat localitzar el poema complet però ha estat debades malgrat els intents de Bernat Cifre Forteza, Pere Salas Vives, Jaume Bover Pujol, Joan Parets Serra i Damià Pons Pons, a qui agraïm l'ajut.

²³ Vegeu: COLOM CAÑELLAS, Antoni J. *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Palma: Centre d'Estudis «Gabriel Alomar», 1984; PAYERAS COLL, Pedro. *Miquel Porcel i Riera (1869-1933): vida i obra pedagògica*. Op. cit. Del mateix autor: «El viaje pedagógico realizado por Miguel Porcel y Riera a Nääs (Sucia): los inicios de la renovación educativa en las Baleares», *Revista de Educación*, núm. 361 (maig-agost de 2013), pàg. 306-328.

²⁴ G. F. «A trabajar» (lletra d'E. Guerra; música de G. F.), *El Magisterio Balear*, 10 (8-3-1902), pàg. 99.

Aquesta incitació al treball està present en moltes cançons d'entrada que, a la inversa de les cançons de bressol, pretenen deixondir els infants i espavilar-los a fi que comencin la jornada escolar amb diligència.

5. L'ESCOLA COM A JOC

A primer cop d'ull resulta paradoxal o, si més no, xocant que s'associï l'escola al treball, ja que el terme del qual deriva (del grec σχολή) significa justament el contrari: oci, lleure i temps lliure. El filòleg, professor i poeta mallorquí Miquel Dolç i Dolç (1912-1944), fidel al sentit etimològic, va escriure l'himne de l'escola del seu poble natal, Santa Maria del Camí, on reconeixia ben clarament que «la llibertat ens governa / perquè l'escola és un joc».²⁵

Ara bé, els teòrics de l'activisme escolar han sabut conciliar dialècticament el treball i el joc. Fröbel, per exemple, un dels primers d'advertir que el desenvolupament físic i mental de l'infant només es podia produir a través del joc, observava també que «seria molt útil d'introduir en les hores d'instrucció que ja hi ha autèntiques hores de treball».²⁶ Kerschensteiner, el creador de l'Arbeitschule, tot i centrar l'activitat educativa en el treball, precisava que als parvularis i a l'escola primària «el joc dels infants és l'atmosfera vital de l'educació».²⁷ Més recentment, Freinet criticava la separació arbitrària del treball i el joc, i proposava que, tant a l'escola com a la vida, es lluités per aconseguir l'ideal del treball-joc en detriment de l'afany de diversió-joc que domina la vida contemporània.²⁸

L'oposició i la conciliació dialèctica entre el joc i el treball està ben present en moltes cançons. Miquel Porcel observava en una de les seves que «no es muy fácil saber jugar»²⁹ i que, d'alguna manera, també s'havia de treballar per executar bé aquells jocs d'equip que ell mateix havia ensenyat a les colònies escolars,³⁰ jocs que esmenta en aquesta cançó:

A todo hay que atender,
al estudio como al juego,
so pena de perder luego
en la salud o el saber,
en la salud o el saber.
Bien sea a lobo y pastor,
al asalto, a pabellones,

²⁵ BENNASSAR I BONET, Andreu. «Endavant? Que tot és poc!» (himne del Col·legi Públic d'EGB de Santa Maria del Camí, lletra de Miquel Dolç, música d'A. Bennassar), JUAN SALOM, Gabriel. *Música i tonades santamarieres*. Palma: Gràfiques Miramar, Ajuntament de Santa Maria del Camí, 1989, pàg. 49-51.

²⁶ FRÖBEL, Friedrich. *L'educació de l'home i el jardí d'infants*. Vic: Eumo, 1989, pàg. 31.

²⁷ KERSCHENSTEINER, Georg. *Concepto de la escuela del trabajo*. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1928, pàg. 94.

²⁸ FREINET, Célestin. *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.

²⁹ «Modulación de paso» (lletra d'E. Guerra; aire belga), *El Magisterio Balear*, 42 (19-10-1901), pàg. 399.

³⁰ JAUME I CAMPANER, Miquel. «Les colònies escolars al Port de Sóller (1893-1936)», *IV Jornades d'Estudis Locals a Sóller*: Ajuntament de Sóller: Sóller, 2010, pàg. 41-59.

laberinto o pelotones,
 al que hace tres, tejedor,
 al triquete, a fusilar,
 a ser caballo montado,
 hacerlo hundido o saltado
 nos gusta siempre jugar.
 [...]
 El juego debe servir
 para instruir deleitando
 sea corriendo o saltando
 algo hay que corregir.³¹

6. L'ESCOLA COM A JARDÍ

Fröbel és, si no el creador, el principal promotor de la imatge de l'escola com a jardí. Amb la institució dels Kindergärten (jardins d'infants) volia organitzar un espai on la relació educativa dels mestres amb els alumnes fos semblant a la que té un jardiner amb les seves plantes. La metàfora no era nova ni molt menys, ja que es remunta als clàssics que veien en el jardí una demostració evident del poder humà sobre la natura, poder que s'expressa precisament amb el terme «cultura», derivat del llatí *colere* (conrear, cultivar). El jardí, com el camp agrícola, és, fet i fet, un espai dominat, ordenat, domesticat i, podríem dir, «educat» per l'home. A més, el jardí és un símbol del paradís pràcticament en totes les cultures.³² No pot estranyar que hagi estat tema de moltes composicions poètiques i musicals. Pel que fa a les cançons infantils, n'hi ha un nombre considerable de dedicades a la vegetació o al món agrícola. Per posar-ne dos exemples, vegem les escrites per dos poetes de l'Escola Mallorquina.

La poetessa Maria A. Salvà i Ripoll (1869-1958) va compondre un himne perquè el cantassin els nins de les escoles que deia:

Flors nosaltres d'eixa terra

hem florit per a fruitá; (sic)
 amb la fe qui mai s'atterra
 esguardant el mes en-llà-
 Flors avui de nostra terra,
 prometença per demà.³³

³¹ MIRY, Karel. «El juego» (lletra d'E. Guerra; música de Ch. Miry), *El Magisterio Balear*, 10 (8-3-1902), pàg. 98.

³² Vegeu: CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dictionnaire des symboles*. 2a ed. París: Robert Laffont; Jupiter, 1982, pàg. 531-534.

³³ SALAS I SEGUÍ, Bernat. «Himne mallorquí (per cantar els nins de les escoles)» (música de Bernat Salas; lletra de Maria A. Salvà). Palma: Tipografia La Esperanza, [s. a.]. Es va publicar inicialment a la revista *Ca Nostra d'Inca* el juny de 1922, segons PEÑARRUBIA I VANRELL, que reproduïxen la lletra a PEÑARRUBIA, Isabel; ALOMAR I VANRELL, Maria Magdalena. «*De mi no en fan cas...*». *Vindicació de les poetes mallorquines* (1865-1936). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2010, pàg. 206.

El poeta Guillem Colom i Ferrà (1890-1979) va escriure un himne per al Grup Escolar de Son Espanyolet on deia que l'escola és «la saó on germina la llavor del demà»:

Cantem plegats l'escola
 dels nostros millors anys;
 l'escola ens agombola
 els més nobles afanys.
 Ella els senys adoctrina,
 munta els cors cels enllà,
 i és la saó on germina
 la llavor del demà.
 El món, l'odi, desola
 i es perd son fruit dispers:
 juntem-nos en l'escola
 i alçarem l'Univers!
 Cantem plegats l'escola
 i arborem l'estendard
 de la ciència i l'art
 sobre el fang que s'assola
 damunt el món mai fart!³⁴

La plasmació en la realitat de la metàfora de l'escola-jardí va ser un fet en moltes escoles noves. Especialment notables van ser les escoles a l'aire lliure creades per l'Ajuntament de Barcelona: l'Escola del Bosc de Montjuïc, inaugurada l'any 1914, l'Antiga Escola del Mar, l'Escola del Parc del Guinardó, el Grup Escolar de Sarrià i altres.³⁵

7. L'ESCOLA COM A LLUM

La llum i el seu contrari, la fosca, o l'ombra, la seva companya, és un d'aquells símbols, anomenats arquetípics, que té una significació idèntica o molt semblant per a gairebé tota la humanitat i que transcendeix els límits geogràfics i temporals.³⁶ La vigència persistent del simbolisme de la llum deriva del fet que produeix visibilitat i, per tant, proporciona una de les principals fonts de percepció de la realitat. D'aquesta manera, la llum esdevé la imatge primordial del coneixement, tot i que

³⁴ BATLE I PONS, Francesc. «Himne a l'escola» (lletra de Guillem Colom; música de Francesc Batle), [inèdita]. Arxiu de Miquel Deyà i Palerm. Van dedicar l'himne «A Miquel Deyà, espill de mestres», que era el director del Grup Escolar de Son Espanyolet des de 1940. La partitura és del 29 de setembre de 1973.

³⁵ AJUNTAMENT DE BARCELONA. *Escuelas al aire libre y servicios anejos*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1949; MAIRIE DE BARCELONE. *L'oeuvre d'enseignement de la municipalité de Barcelone*. Barcelona, 1932.

³⁶ Sobre el simbolisme de la llum vegeu: WHEELWRIGHT, Philip. *Metàfora y realidad*. Madrid: Espasa-Calpe, 1979; DURAND, Gilbert. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire: introduction à l'archétypologie générale*. París: Dunod, 1992.

el caràcter metafòric ha quedat ocult en moltes expressions que avui són moneda corrent en l'intercanvi lingüístic quotidià, com passa en els vocables *aclarir*, *elucidar*, *il·luminar*, *il·lustració*, *intuïció*, *brillant*, etc. D'acord amb aquesta simbologia, l'escola és vista des de temps immemorials com el lloc on es difon la llum del saber. Sembla que l'escola més antiga de la qual tenim notícia, la que fa més de quaranta segles que existia a Sippar, a l'antiga Mesopotàmia, portava inscrit en el llinard de la porta: «Resplendeixi com el Sol qui s'assegui on rau el saber!». ³⁷ D'aleshores ençà la imatge de l'escola ha estat associada reiteradament a la de la llum i algunes cançons escolars no fan més que ajuntar-se al cor de poetes, filòsofs i profetes que han cantat el seu poder que, cal no oblidar-ho, també és símbol de la divinitat o, en moltes religions, la divinitat mateixa. Vegem-ne tres exemples.

La imatge de la llum està present en cada vers de la primera estrofa d'aquesta cançó, composta pel professor i escriptor xilè José Victorino Lastarria (1817-1888):

La escuela primaria es el resplandor
de aurora que anuncia el triunfo del sol,
la escuela primaria es el resplandor
que alumbró la senda de la ilustración. ³⁸

La cançó titulada «L'escola» de Joan B. Lambert, ja citada més amunt, també és molt clara, ja que diu textualment que «l'escola és llum i vida»:

La ciència ens enllumena
i ens dóna direcció:
dels errors nos esmena
i ens mou la reflexió
la ciència ens treu la vena
dels ulls de la raó
La llum és llum i vida
pel cos i el pensament
com mare que ens hi crida
tinguem-li agraïment
lloem-la eternament. ³⁹

Una cançó de Miquel Porcel utilitza la llum del sol com a símbol del progrés:

Anima el aula - sol de progreso,
sol de otros tiempos, vívida luz;

³⁷ WHEELWRIGHT, Ph. *Metàfora y realidad*, pàg. 118.

³⁸ GÖHLER, Bernardo. «Canto de las escuelas» (letra de J. V. Lastarria; música de Göhler), GÖHLER, Bernardo. *Cien cantos escolares*. Cuaderno segundo. Leipzig: Impremta de F. A. Brockhaus, 1888, pàg. 3-5.

³⁹ LAMBERT, Joan B. «L'escola» (letra d'A. Borí i Fontestà; música de Joan B. Lambert). *Op. cit.*

todos hermanos - todos amigos
todos amamos - a la virtud.⁴⁰

8. L'ESCOLA COM A ALIMENT

Una de les imatges de l'escola prové del significat original, etimològic, de *educare* que en llatí significa «criar» o «alimentar». Si desenvolupem aquesta imatge, l'escola seria com una mena de cuina o menjador on els mestres-cuiners elaborarien els aliments-coneixements i els cambrers els servirien als alumnes-comensals. Dins aquesta línia argumental, la cançó «Les formigues» del poeta Francesc Sitjà i Pineda (1880-1940) compara les lletres de l'alfabet amb grans de blat que un dia es transformaran en pa de saviesa:

Les hores de l'escola
no'ns han de doldrer, no;
són grans de blat les lletres
que hi aprendrem de cor.
Són grans de blat qu'un dia
en pa's tornaran tots,
en pa de saviesa
que n'és el pa millor!

9. L'ESCOLA COM A CASERNA

La majoria de cançons infantils que esmenten l'escola en presenten una imatge amable exagerant el seu poder d'emancipació i oblidant que també és un instrument disciplinari de submissió. N'hi ha algunes, però, que la representen d'una manera més severa comparant-la obertament amb una caserna o un camp de batalla. Com a mostra vegem la «Marcha militar», de Miquel Porcel, que va publicar en un dels seus manuals:

Al soldado imitad
cuando vais a clase
al soldado imitad
resueltos marchad.
[...]
Como los soldados sed
cuando estéis en clase,
como los soldados sed
callad y obedeced.
[...]
También a nuestra edad,

⁴⁰ DAVIU, M. «Marcha infantil». *Op. cit.*

soldados de escuela,
también a nuestra edad
al premio aspirad.⁴¹

Com aquesta no és difícil trobar-ne d'altres en els cançoners escolars, especialment en els alemanys, francesos i espanyols de finals del segle XIX i principis del XX. Generalment compostes amb ritme de marxa, eren un ingredient essencial en les activitats dels «batallons infantils» que s'havien creat per potenciar un nacionalisme de caràcter conservador amb el suport de l'Exèrcit i d'un sector de l'Església.⁴²

10. L'ESCOLA COM A TRESOR

«Educació: hi ha un tresor amagat a dins» proclamava el títol de l'informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI coordinat per Jacques Delors.⁴³ Vegem algunes cançons que utilitzen aquesta metàfora.

La primera cançó recorda que, abans, la instrucció era un tresor només accessible a una minoria:

Naguère on a pu dire:
Hélas! Comment s'instruire?
C'est un trésor que le savoir:
On le cherchait et sans l'avoir.⁴⁴

En una altra cançó francesa es proposa als infants acumular un fons de saviesa:

On vous propose un fonds dont la propriété
Donne un produit immense et d'une rare espèce.
Vous pouvez l'acquérir en toute sûreté;
On ne vous trompe pas
On ne vous trompe pas
On ne vous trompe pas
On ne vous trompe pas
Ce fonds c'est la sagesse,
C'est la sagesse.⁴⁵

⁴¹ DANHAUSER, Adolphe-Léopold. «Marcha militar» (lletres de M. P.; música de Danhauser), PORCEL I RIERA, Miquel. *Dibujo: grado preparatorio*. 4a ed. Palma de Mallorca: Tipografía d'A. Rotger, 1914, [s. p.].

⁴² POZO ANDRÉS, María del Mar. *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, pàg. 249-261.

⁴³ DELORS, Jacques (coord.). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996.

⁴⁴ NÄGELI, Hans Georg. «L'école» (lletres d'Arrenaud; música d'Il. C. Noegeli), SENTENAC, A. et M. *L'Éducation morale à l'École par le chant. Livre de l'élève*. París: Librairie Nony et Cie., 1903, pàg. 67. L'autor del llibre la recull de DANHAUSER, Adolphe-Léopold. *Chants pour les écoles*. París: Hachette, 1881.

⁴⁵ WILHEM, B. (pseudònim de Guillaume-Louis Bocquillon). «On vous propose» (lletres de Morel de Vindé; música de B. Wilhem), WILHEM, B. *Manuel musical à l'usage des lycées, des collèges, des institutions, des écoles et des*

Una altra cançó, també francesa, diu que l'escola proporciona una riquesa més valuosa que l'or i la plata.⁴⁶ El vertader tresor de l'escola, però, s'amaga dins el cor dels infants, com es cantava en l'himne de l'escola de Consell (Mallorca) durant la Segona República:

Baix d'aquest cel, on la llum vibra
 el nostro goig és innocent
 i amb el cartell, el plec i el llibre
 ja tenim tasca a bastament.
 Valents i ardits, no mos retrem
 si som petits ja creixerem.
 El nostro cor, amics, el nostro cor
 amaga ric tresor.
 Estimam l'hora de l'escola
 a on el nostro enteniment
 s'alça com un aucell que vola
 de cara sempre a l'orient.
 Obedients a l'ensenyança
 qu'els tendres cors sab educar
 alimentam la confiança
 de ser els homos de demà
 Per l'ideal, que a tots mos crida,
 atresorem força i salut
 informant bé la nostra vida
 de la més alta rectitud.
 La Pàtria ho vol. Plens de coratge
 i units amb dolça germanor
 cerquem del sebre l'avantatge
 guiats pel lema de l'amor.⁴⁷

11. A MANERA DE CONCLUSIÓ

Les cançons estudiades en aquesta comunicació no descriuen, ni ho pretenien, la institució escolar tal com es concretava en la realitat històrica del temps en què varen ser escrites. Són, més aviat, unes composicions sorgides de la voluntat dels seus creadors per canviar una realitat escolar que no els satisfieia i per presentar una imatge agradable de l'escola per tal de fer-la estimar als infants o, si més no, d'aconseguir

cours de chant. 7a ed. París: Perrotin, Editeur; Hachette, Libraire, 1849, pàg. 43.

⁴⁶ «Pendant le travail», COMITÉ DES LIVRES RELIGIEUX. *Recueil de chants à deux voix pour les enfants*. Lausanne: Ducloux, 1840, pàg. 9.

⁴⁷ «Himne escolar» (lletra de Bartomeu Guasp Gelabert), Consell, 19 (novembre 1935) [s. p.]. Sobre les circumstàncies de la composició i difusió d'aquest himne vegeu: JAUME I CAMPANER, Miquel. *Freinet a Mallorca. Miquel Deyà Palerm i l'escola de Consell (1930-1940)*. Palma (Mallorca): Leonard Muntaner, 2001, pàg. 86-87.

que deixés de ser allò que diuen que deia Comenius de les escoles convencionals del seu temps: el terror dels infants i l'escorxador de les intel·ligències. Tot i el desprestigi d'aquest tipus de cançons per a infants, sovint ben justificat, hem volgut rescatar unes metàfores que s'hi troben amagades, com diamants enmig del fang, i que encara avui tenen prou potència per ajudar a redefinir el valor de l'escola.

«Che cosa hai fatto a scuola?» La rappresentazione
del tempo a scuola nel cinema italiano

«*What did you do at school*» *The representation
of the time at school in the Italian cinema*

Fabio Pruneri

pruneri@uniss.it

Università degli studi di Sassari (Itàlia)

RESUM

L'escola és el lloc essencial de la formació de nens i adolescents. El cinema italià ha representat en moltes formes diferents, en els últims trenta anys, el que va passar a les aules italianes: la successió de classes durant l'any, els subjectes, l'exploració del dia. Les pel·lícules de ficció van reflectir un ambient escolar molt diferent del que esperen les famílies. Un context de socialització, de trobada, d'identificació. La meua comunicació pretén obligar, sobre la base d'una història artística i educativa, a la reflexió sobre la realitat de l'educació pública italiana des de 1980 fins als nostres dies. La clàssica pregunta: «Què has fet a escola?» dels pares als nens quan arriben a casa, produeix, des del punt de vista dels directors de cinema i actors, rèpliques del tot inesperades, que reflecteixen l'ànima interior, de vegades inconscient, d'un país desorientat i en transformació.

PARAULES CLAU: cinema, temps, adolescència, història de l'escola.

ABSTRACT

School is the essential place for the education of children and adolescents and time is a crucial aspect of this process. The Italian cinema has represented in many different forms, over the past thirty years, what happened in Italian classrooms: the succession of lessons

during the year, the alternation of subjects, the transition of the days. Films describe a very different school environment from that expected by the families. A context of socialization, encounter, identification. My paper seeks to bind the reality of the Italian public education from the Seventies to the present day. The classic question: «What did you do at school?» addressed to children by parents produces, from the point of view of filmmakers and actors, unexpected answers. These replies reflect the inner soul, sometimes unconscious, of a country disoriented and in transformation.

KEY WORDS: Cinema, Time, Teenagers, History of school.

ASTRATTO

La scuola è il luogo essenziale della formazione dei bambini e degli adolescenti. Essa è però anche, e soprattutto, un tempo. Il cinema italiano ha rappresentato in forme molto diverse, negli ultimi trent'anni, ciò che è avvenuto nelle aule scolastiche italiane: il succedersi delle lezioni nel corso dell'anno, l'avvicendamento delle materie, la scansione del giornata. La finzione cinematografica ha restituito un ambiente scolastico molto diverso da quello atteso dalle famiglie. Un contesto di socializzazione, di incontro, di identificazione. La mia relazione cerca di legare, sulla base di una riflessione storico educativa, racconto artistico e realtà della pubblica istruzione italiana dal 1980 ai giorni nostri. La classica domanda: «Che cosa hai fatto a scuola?» rivolta dai genitori ai figli che rientrano a casa produce, secondo il punto di vista di registi e attori repliche del tutto inattese che però riflettono l'anima profonda, talvolta inconscia di un paese disorientato e in trasformazione.

PAROLE CHIAVE: Cinema, Tempo, Adolescenza, Storia della scuola.

1. PREMESSA

Il presente testo nasce da una riflessione sul tema del tempo e del suo uso nella storia dell'educazione. Negli ultimi anni si è assistito ad un fiorire di studi e ricerche sugli aspetti materiali della scuola, con una attenta considerazione dei fattori «oggettivi» che hanno determinato il diffondersi dell'istruzione fino a livelli sconosciuti in tutta la storia dell'umanità. Le tecnologie dell'istruzione sono state così indagate da molti punti di vista, anche perché tra XX e XXI secolo si è affermata una -per certi versi tumultuosa- nuova alfabetizzazione: quella legata alla rivoluzione digitale.¹

Se sullo spazio e sulla «fisicità» degli strumenti della didattica (aule, banchi, edilizia scolastica) molto si sta scrivendo, meno indagata è invece la dimensio-

¹ SIMONE, Raffaele. *Presi nella rete: La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti, 2012; CARR, Nicholas G. *The Shallows: How the Internet Is Changing the Way We Think, Read and Remember*. London: Atlantic Books, 2011. Tr. it. *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Cortina Raffaello, 2011.

ne temporale: eppure l'educazione è strettamente correlata con il succedersi del tempo, l'invecchiare e il mutare.² La stessa scolarizzazione, nel momento che si definisce formalmente con regole e programmi, si lega intrinsecamente al calendario. In buona sostanza potremmo far corrispondere l'idea moderna di scuola ad una organizzazione in cui si perseguono determinati obiettivi entro un arco di tempo predefinito, con una modalità strutturata. Da quel momento l'istruzione si misura non solo in rapporto ai luoghi: l'aver studiato in un certo istituto o in una determinata città, ma soprattutto in relazione al tempo: la durata di permanenza in un ordine di studi, le ore spese nella frequenza di certe lezioni, la quantità di discipline seguite.³

L'analisi del tempo in rapporto all'educazione richiede un approccio molto rigoroso a fonti disparate: orari scolastici, programmi di studio e riforme ministeriali, curricula e teorie pedagogiche. In epoca contemporanea possono essere molto produttive altre fonti come quelle della stampa quotidiana e, in generale, della produzione mediale (tv, cinema e altro).

In questo caso, volendo parlare all'interno di un convegno che ha per tema *L'immagine della scuola e l'immagine dell'educazione*, ho voluto approfondire il modo con cui il tempo speso a scuola è stato rappresentato nel cinema. Preliminarmente occorre però chiarire i confini entro cui svolgerò la mia analisi. Com'è evidente, il mezzo audiovisivo, nella sua espressione filmica, ma anche in quella documentaristica, ha un rapporto del tutto particolare con la realtà, trattandosi appunto di rappresentazione. In questo caso non ho inteso utilizzare il film alla stregua di un archivio storico, cioè per ricavare una «verità» in grado di descrivere la scuola quale è o è stata, ma semmai come pretesto per leggere il modo con cui la scuola (nello specifico il tempo speso a scuola) sono stati affidati all'immaginario collettivo, tramite la finzione cinematografica.⁴ Nel presente testo si è decisa una periodizzazione che va dalla metà degli anni Settanta ai primi anni Duemila, perché è in questo lasso di tempo che si ha, dal punto di vista sociale, una rivoluzione nel costume che segue e accompagna la tumultuosa trasformazione dell'Italia da paese agricolo e provinciale a paese industriale e urbano. Un altro criterio adottato è quello di scegliere film che hanno parlato di scuola secondaria in Italia, ci interessa infatti mettere in luce gli esiti del tentativo di immaginare il tempo vissuto dentro e fuori dalle aule degli adolescenti della penisola. Ovviamente, quello che segue è la disamina di un piccolo

² CHÂTELET, Anne-Marie. «L'architecture des écoles au xxe siècle», *Histoire de l'éducation*, no. 102 (2004), pp. 7-37, doi:10.4000/histoire-education.696; HAUT DE; KOZLOVSKY, Roy. «The Architecture of Educare: Motion and Emotion in Postwar Educational Spaces», *History of Education* 39/6 (2010), pp. 695-712, doi:10.1080/0046760X.2010.514295; BRASTER, Sjaak; Ian Grosvenor; DEL POZO ANDRÉS, Maria del Mar. *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. Peter Lang Pub Incorporated, 2011.

³ PRUNERI, Fabio. «Tempo e Aprendizado. O modelo de Ratio Studiorum do século ao XVI ao XIX Time and learning. The model of Ratio Studiorum from the XVI to the XIX century», *Contrapontos* 13 (2013), pp. 226-237, doi:http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.

⁴ POLENGHI, Simonetta. «Immagini per la memoria: il cinema come fonte storica educativa», *Cinema, pratiche formative, educazione* [ed. Pierluigi Malavasi, Pier Cesare Rivoltella, and Simonetta Polenghi]. Milano: Vita e Pensiero, 2005, pag. 19-52; In generale sul cinema italiano del dopoguerra si veda BRIZIO-SKOV, «Introduction», *Popular Italian Cinema: Culture and Politics in a Postwar Society* [ed. Flavia Brizio-Skov]. London, New York: I. B. Tauris, 2011, pp. 2-17.

campionario di film, i limiti imposti dalla pubblicazione mi hanno costretto ad operare delle scelte che sono del tutto soggettive.

2. GLI ANNI SETTANTA: DA FELLINI ALLA COMMEDIA EROTICA DI AMBIENTAZIONE SCOLASTICA

Un elemento importante che accompagnò quel mutamento della società italiana nel dopoguerra è stata la scuola, divenuta rapidamente esperienza di massa, con tutte le problematiche che, la massificazione di una istituzione per secoli selettiva comportò. Nello stesso arco temporale in cui l'istruzione secondaria si offrì ad ampi strati della popolazione, si sviluppò un nuovo genere, forse meglio un sottogenere, della fortunata tradizione cinematografica definita come «commedia all'italiana», costituita da film con ambientazione scolastica o comunque inerenti alla scuola. Si tratta di un filone con molteplici sfaccettature che quindi si presta a differenti letture. Quella che intendo proporre si limita all'immagine che i registi e gli attori hanno rappresentato del consumo della giornata scolastica e dei tempi di vita degli studenti.⁵

Utilizzare il cinema di Fellini come punto di svolta per descrivere lo spaesamento di fronte alla modernità può essere molto produttivo. In particolare per il riconosciuto prestigio del regista nel raccontare, quasi in forma onirica, la gamma di emozioni e ricordi legati all'infanzia e alla giovinezza. Il suo *Amarcord*, girato nel 1974, contiene una narrazione della scuola che esalta la dimensione bozzettistica del liceo in epoca fascista. La classe è, come sovente accade nel cinema di ambientazione scolastica, uno spaccato di tipi adolescenziali, destinati a diventare una volta cresciuti, tipi umani, non diversi dagli adulti bizzarri e surreali che popolano la Rimini in cui si dipanano i ricordi del regista. La scuola di Fellini è, soprattutto, quella dei professori, ognuno col suo modo di comunicare originale e mal riuscito se rapportato ad un'idea di normalità borghese. Il tempo della lezione, nella forma in cui viene proposta allo spettatore, è essenzialmente occupato dalla spiegazione e dall'interrogazione degli studenti, ma l'accento è posto sui tic, le inflessioni dialettali, le nevrosi professionali degli insegnanti. Questi improbabili custodi di una classicità presente in tutte le discipline, ma decadente. I professori appaiono perciò stantii, tanto incapaci di *appeal* nella trasmissione del sapere agli alunni (che a loro volta sono svagati, in fuga, presi da atti goliardici) quanto disarmonici nella loro sconcertante estetica *démodé*. Lo sguardo del cineasta è ad un'Italia consenziente al regime, Paese contadino e dalle forti connotazioni cattoliche. Un universo di valori, quello della tradizione cattolica e rurale, che viene messo in crisi dallo stile di vita degli anni Settanta. Di scuola in questi anni si parla, e anche molto, attraverso una particolare lente che è quella della commedia erotica di ambientazione scolastica in cui i luoghi principe dell'apprendimento: l'aula e la scuola, vengono profanati e impiegati strumentalmente per lo svolgersi della trama. Il *plot* di questo tipo di

⁵ BAYMAN, Louis and RIGOLETTO, Sergio. *Popular Italian Cinema*. Palgrave Macmillan, 2013, pp. 102.

pellicola, di chiara impostazione commerciale, destinate ad un pubblico maschile di età compresa tra i 16 e i 35 anni, è estremamente prevedibile, costruito su *gag* e avventure più o meno scurrili. La parolaccia e lo schiaffo condiscono soggetti spesso banali, dove le risate, emozioni, eccitazioni «laughter, thrill, titillation», per dirla all'inglese, sembrano farla da padroni.⁶ È tuttavia interessante notare che la commedia sexy era, nelle circostanze e situazioni narrate, strettamente nazionale, legata cioè ad una idea precisa di italianità e a un discorso di genere stereotipato dove prevaleva l'identità del maschio, soprattutto meridionale, il quale doveva sfoggiare la sua capacità di seduzione verso figure femminili incarnate da donne che, per via della professione da loro esercitate (professoressa, poliziotta, dottoressa, soldatessa), apparivano inviolabili e perciò adatte a personificare le fantasie trasgressive latine.

Per ciò che attiene la scuola, le procaci insegnanti non hanno più nulla delle arcigne figure docenti felliniane e diventano oggetto, talvolta involontarie, del gioco di seduzione degli allievi. La funzione di queste figure docenti non è tanto quello di trasmettere contenuti, ma di surrogato della madre per consentire al protagonista, spesso un adolescente alla scoperta della sua sessualità, di passare alla vita adulta, vincendo paure e superando le inibizioni. Nonostante l'apparente centratura sulla scuola, evidente nelle titolazioni delle pellicole, i riferimenti alla sua funzione sono quasi assenti. Non migliore è il destino della famiglia vista l'inconsistenza delle figure paterne e l'iperprotezionismo della madri, presenti nelle pellicole.

Il filone della commedia erotica di ambientazione scolastica comprende decine e decine di film. Esso venne ampiamente sfruttato soprattutto in ragione dei vantaggi economici e del buon riscontro di pubblico. La spiegazione della sua fioritura è da ascrivere al calo degli spettatori in sala e alla necessità dei produttori di rivolgersi, con una certa aggressività, alle giovani generazioni, dato che quelle più anziane mostravano di preferire la fruizione dell'intrattenimento televisivo domestico. Così la scuola rappresentata si presenta ad una platea di studenti o ex studenti, nel suo carattere boccaccesco e, certamente, irrealista. Per ciò che attiene all'ambientazione e allo svolgimento delle attività didattiche il *set* della stragrande maggioranza dei film è costituito da licei dell'Italia centro meridionale, in genere istituti puliti, ordinanti, con aule, palestre e laboratori attrezzati; anche l'utenza che vi appare si connota per la sua estrazione borghese e piccolo borghese. Nonostante gli eventi si svolgano sul finire degli anni Settanta, ricchi di inquietudini sociali, di accese discussioni, di segnali della crisi economica e politica, perfino della diffusione della violenza e del terrorismo, non nel cinema erotico scolastico rimandi a quelle tensioni sociali della cronaca. Si assiste, così, ad una vera fuga dalla politica, dall'ideologia, dalle inquietudini collettive. L'attività degli studenti è connotata da un forte dose di goliardia cameratesca senza mescolanze di genere, maschi con maschi, femmine con femmine.

Il tempo scolastico descritto da queste pellicole è più che altro tempo della risata, dell'adescamento e della tentazione, mentre è assente il compito e lo studio. La giornata, dentro e fuori l'aula è soprattutto spesa per allestire scherzi di cattivo gusto,

⁶ ZACCAGNINI, Edoardo. *I «mostri» al lavoro! contadini, operai, commendatori ed impiegati nella commedia all'italiana*. Roma: Sovera Edizioni, 2009, pp. 150-152.

improbabili relazioni e occasioni d'incontro.⁷ Rispetto alla narrazione felliniana questo tipo di film riduce la distanza tra studenti e professoressa e tra insegnanti e studentessa. Maestri e allievi vengono spiati e spogliati, non solo in senso figurato, inscenando perfino rapporti intimi. Il risultato è la demitizzazione, almeno a livello immaginario, della figura docente, divenuta nella trasposizione cinematografica seduttiva ed erotica, perfino nel momento della comunicazione didattica. Non più ostile un'insegnante lontana, ma desiderabile, non certamente per il suo valore intellettuale, ma per l'avvenenza esteriore e fisica.

TABELLA 1. ELENCO DI FILM DELLA COMMEDIA EROTICO SCOLASTICA ITALIANA DEGLI ANNI SETTANTA

TITOLO	REGISTA	ANNO
L'insegnante	Nando Cicero	1975
La liceale	Michele Massimo Tarantini	1975
La supplente	Guido Leoni	1975
Classe mista	Mariano Laurenti	1976
La professoressa di lingue	Demofilo Fidani	1976
La professoressa di scienze naturali	Michele Massimo Tarantini	1976
La compagna di banco	Mariano Laurenti	1977
L'insegnante va in collegio	Mariano Laurenti	1978
L'insegnante viene a casa	Michele Massimo Tarantini	1978
La liceale nella classe dei ripetenti	Mariano Laurenti	1978
L'insegnante balla... con tutta la classe	Giuliano Carnimeo	1979
La liceale, il diavolo e l'acquasanta	Nando Cicero	1979
La liceale seduce i professori	Mariano Laurenti	1979
L'insegnante al mare con tutta la classe	Michele Massimo Tarantini	1980
La liceale al mare con l'amica di papà	Marino Girolami	1980
La ripetente fa l'occhietto al preside	Mariano Laurenti	1980
Mia moglie torna a scuola	Giuliano Carnimeo	1981

Di altro genere e con altri scopi il film, tratto dal libro oggetto di censura e scandalo di Lidia Ravera e Marco Lombardo Radice *Porci con le ali*, diretto dal regista Paolo Pietrangeli nel 1977. Anche in questo caso i due protagonisti sono liceali, ma il loro anno scolastico, che si svolge in un istituto romano, è speso tra contestazione al sistema e scoperta della sessualità. Il tempo scuola si confonde così totalmente nel tempo della lotta e gli studenti sono ripresi mentre distribuiscono volantini, incita-

⁷ AULENTI, Lino. *Storia del cinema italiano*. Padova: libreriauniversitaria.it ed., 2011, pp. 133-139.

no alla lotta di classe, partecipano alle riunioni. Il linguaggio è per *slogan*. Anche in questo caso, nonostante l'ambientazione scolastica, non vi sono richiami allo studio. Le aule, la palestra sono occupati da assemblee, raduni, cori; così scompaiono banchi e cattedre, invece sempre presenti nei film girati a scuola. La figura del docente, che è soprattutto leader politico, più che educatore, è ambigua. Egli divide, fino alla relazione carnale, la sua vita e il suo tempo con gli studenti; si mischia a loro, ma è comunque maschio e dominatore quindi «altro» in quanto adulto e insegnante.⁸

3. GLI ANNI OTTANTA-NOVANTA: UN NUOVO MODO DI PARLARE DI SCUOLA

Nei primi anni Ottanta, la larga diffusione delle tv commerciali e la graduale penetrazione della filmografia più spinta causò il rapido declino della stagione della filmografia erotica di ambientazione scolastica. Ciò non pose termine al cinema scolastico che anzi, prenderà vigore soprattutto negli anni Novanta, con nuovi e interessanti prodotti, non più destinati ad un pubblico delle seconde visioni e dei piccoli centri. Si trattò di opere premiate da riconoscimenti e anche dal riscontro della critica. Del tutto peculiari sono i due film di Nanni Moretti *Ecce Bombo* del 1978 e *Bianca* del 1984. Nel primo caso Michele, un inconcludente giovane della generazione post sessantottina, aiuta alcuni ragazzi liceali a prepararsi all'esame di maturità. La pellicola ci mostra, cosa rara –nella filmografia del genere– dei diciottenni intenti a studiare. Lo fanno svogliatamente, oppressi dal caldo dell'estate romana. La fatica dello studio è accompagnata dalle parole di conforto, dalle ramanzina e dalle tecniche di rilassamento del loro mentore: Michele, interpretato dallo stesso regista. Memorabile è la prova di maturità: la ricostruzione è quasi documentaristica, le stesse domande della commissione sono credibili e il clima, a detta dei membri del collegio docenti vuole essere disteso: «esame non tradizionale, colloquio, scambio d'idee». Le risposte degli allievi mettono lo spettatore a contatto con una scuola che rifiuta ogni nozionismo. Per esempio un esaminando propone la discussione della poetica di un autore ignoto ai docenti, non si tratta di un classico, ma di un amico dello stesso candidato. Ancora, in storia un giovane presenta, in forma tautologica, «i trent'anni di malgoverno democristiano», senza sforzarsi di argomentare l'affermazione e, anzi, sorprendendosi che i commissari possano pensarla diversamente. Ciononostante si leva una protesta, è quella dell' «allenatore» Michele ostile alla tortura di un esame che, per la verità, appare invece allo spettatore odierno del tutto abbordabile, ma non lo era per la generazione sconclusionata post-contestazione che non poteva tollerare ogni forma di valutazione e selezione meritocratica. La stessa prova di maturità diviene oggetto, cinema nel cinema, delle riprese condotte da un attore che simula la figura del giornalista ansioso di comprendere e trasformare in spettacolo il mondo degli adolescenti e le loro paure in un momento chiave della loro esistenza.

È tuttavia con *Bianca*, del 1984, una commedia sulla scuola, oltre che un giallo, che è possibile dilungarsi di più sul tema dell'uso del tempo. Nanni Moretti,

⁸ ROCCO E ANTONIA. *Porci con le ali: diario sesso-politico di due adolescenti, con un dialogo a posteriori di Giaime Pintor e Annalisa Usai*. Roma: Savelli, 1976.

che conosce bene la scuola -i suoi genitori erano stati entrambi professori- colloca la vicenda presso l'istituto Marlin Monroe. Un plesso sperimentale, animato da un'impostazione post-sessantottina, leggera e disimpegnata, che non vuole formare, ma informare. Nella classe non c'è infatti la foto del presidente, ma quella di Zoff, portiere della nazionale di calcio, che regge la coppa del mondo. Il preside esalta la cultura frivola che ha preceduto il '68 quella di Claudia Cardinale, della Ferrari, della Juve di Sivori, di James Bond. Il programma di storia non ha alcuna aderenza con le vicende politiche dell'Italia ed è sostituita da una approfondita disamina di una canzone di Gino Paoli. Chi è in difficoltà in questo collegio surreale è il professore di matematica, sfidato da alunni bravissimi e incapace di gestire i conflitti che si ingenerano con essi.

I film di Nanni Moretti, più che spiegare la scuola opera una sorta di introspezione autobiografica, al contempo egli rende bene l'immagine dello spaesamento dell'educatore incerto nel definire valori e principi, in assenza di solidi punti di riferimento etico. Sembra dire allo spettatore che la crisi delle ideologie significa anche un profondo ripensamento dei contenuti e delle modalità di trasmettere il sapere. L'orizzonte è però coerente con una scuola che si presenta, anche nel suo volto esteriore, solida, pulita, strutturata, governata, dove cioè cambiano i contenuti, ma non i tempi e le forme della trasmissione didattica.⁹

Questa connotazione scompare in altri film degli anni Novanta come: *La scuola* (1995) di Daniele Lucchetti, e *Auguri professore* (1997) di Riccardo Milani, liberamente tratti dai romanzi di Domenico Starnone.¹⁰ Nel primo caso l'istituto tecnico, si noti bene per la prima volta non un liceo, della periferia romana in cui si svolge la storia è fatiscente. Lo stesso crollo del soffitto della biblioteca scolastica rimanda metaforicamente ad una scuola in cui la cultura viene schiacciata dal peso dell'incuria, della trasandatezza e del taglio delle risorse. Altrettanto vacillanti sembrano le conoscenze degli alunni, nonostante l'impegno missionario del loro docente di Italiano e di un corpo docente ai limiti dell'esaurimento nervoso. Le deficienze della scuola, pur mostrate in chiave di commedia, ci sono tutte: gli studenti manifestano un'enorme ignoranza, ma vivono la scuola come grande occasione di socializzazione, di amicizia, di divertimento e i docenti sono presi da mille problemi esistenziali così che si ritagliano un orario su misura per le loro misere esigenze personali. Il film riprende l'ultimo anno scolastico della «IV A» concentrandosi soprattutto sugli scrutini finali, ma offre spaccati su vari momenti della vita della classe. Rispetto agli altri film oggetto di analisi qui si evidenzia come lo sforzo di modernizzazione dei programmi abbia portato, con limiti e contraddizioni, ad inserire nel curriculum contenuti nuovi. I risultati sono però insoddisfacenti, al punto che bastano poche frasi smozzicate, per far gioire il professore: «Lo vedete che siete una bella classetta [...] quando ci impegniamo le cose le riusciamo a dire». La prospettiva multidisciplinare, che mira ad ampliare il menù didattico, si scontra però ancora con vecchie

⁹ MAZIERSKA, Ewa; RASCAROLI, Laura. *Il cinema di Nanni Moretti: sogni e diari*. Roma: Gremese Editore, 2006, pp. 115-116.

¹⁰ STARNONE, Domenico. *Ex cattedra*. Milano: Feltrinelli Editore, 1992; STARNONE, Domenico. *Sottobanco*. Roma: Ed. e/o, 1992.

concezioni della scuola basate su idee classiste e autoritarie, estremizzando le due posizioni. Il tempo in questo film sembra essere nemico dei docenti più che degli alunni. «A noi professori – afferma una insegnante prossima alla pensione - capita una cosa spaventosa: i nostri ragazzi non invecchiano mai, vengono qui giovani e se ne vanno che sono ancora giovani, noi invecchiamo al posto loro». Oppure le parole dell'insegnante di francese: «Qualcuno avrebbe dovuto avvisarmi e io non ci sarei proprio andato a scuola, avrei lasciato perdere e invece nessuno mi ha detto niente ... e mi hanno fatto prigioniero a sei anni: una creatura! e non mi hanno rilasciato più!». Sulla stessa linea l'inflessibile professore Speroni che sconcolato afferma: «la verità è che i veri ripetenti siamo noi, io faccio da 12 anni un programma idiota, è come essere bocciati tutta la vita». I ragazzi, invece, sembrano in perfetta simbiosi con il luogo dove trascorrono la maggior parte del loro tempo, al punto da non sapersene allontanare e da restare nel piazzale della scuola anche nella lunghissima giornata degli scrutini finali, quando oramai l'estate è alle porte e i ragazzi potrebbero finalmente trascorrere liberi le loro giornate.

Con *Auguri professore* del 1997 è la scuola di ieri a scontrarsi con quella di oggi, attraverso i ricordi e l'esperienza sul campo, ma dall'altra parte della barricata, del prof. Lipari, un insegnante che, a costo di grandissimi sacrifici, suoi e della sua modesta famiglia, si è fatto da sé. Se per lui apprendere aveva significato imparare a stare in silenzio, abituare il corpo all'immobilità, pensare solo a ciò che la scuola consentiva di pensare e parlare se interrogato, per i ragazzi che frequentano le sue lezioni pare contare esclusivamente «la discoteca, alcol, fumo, una 'pasticchetta' e donne sulla spiaggia». Pensare, riflettere bene, coltivare grandi domande, sembrano essere obiettivi irraggiungibili sia dagli alunni sia dalle famiglie. Non è di grande aiuto neppure il preside che chiede ai membri del collegio docente di consegnare il piano didattico, così da risolvere le noie burocratiche. La forma e non la sostanza dell'educazione costituiscono la preoccupazione dei funzionari ministeriali.

4. LA SCUOLA DESTRUTTURATA DEL NUOVO SECOLO

Ne *La scuola è finita* di Valerio Jalongo del 2010, siamo ad un'ultima, estrema, modalità di immaginare la scuola. L'istituto in cui si svolge la storia, un edificio circolare su più piani, dall'aspetto architettonico ardito, è ormai in rovina, tant'è che è divenuto un luogo di spaccio e di traffici illeciti. Le classi sono deturpate, i muri sporchi, i banchi graffiati. Il tempo dei ragazzi è schizofrenico, da una parte nelle aule ci sono le lezioni, ma c'è poi un tempo parallelo, speso, che si svolge nei bagni, nei corridoi, tra le fratture delle pareti e gli interstizi scolastici; comunque in luoghi lontani dallo sguardo adulto. Anche il lavoro dei professori è snaturato e irriconoscibile, anche se siamo in una scuola romana e non nelle *favelas* o in qualche *slums* o *barrios* di città ad alto tasso delinquenziale. La dimensione educativa si gioca su un piano emotivo ed empatico, fino quasi alla mescolanza delle crisi esistenziali degli alunni con quelle dei docenti. Non per nulla l'insegnante più credibile, è quella che ci viene mostrata mentre gestisce il Centro d'ascolto della scuola e in questo modo sostiene, spesso al di là del dovuto, il recupero psicologico degli alunni più

problematici. Un senso di vuoto e di noia affligge studenti e professori, ci sono però elementi di contatto: la musica per esempio. Perfino gli insegnanti partecipano al grande concerto, trasgressivo, tenuto dagli alunni sul tetto della scuola. La riconquista dello spazio scolastico e forse educativo, avviene all'insegna della complicità tra adulti e adolescenti piuttosto che su un piano di conflitto.

Meno cupo e più propositivo *Scialla! (Stai sereno)*, un film di Francesco Bruni del 2011. Il regista riesce a mettere a fuoco il comportamento di un adolescente recalcitrante, Luca, apparentemente, impermeabile a ogni stimolo scolastico, al punto che, appena può, scappa dall'edificio scolastico. L'insofferenza verso gli insegnanti, per altro corrisposta, non è, però, come scopriremo nel corso del film, rifiuto verso adulti che possano essere guide o riferimenti sicuri, come si vede nell'attaccamento del protagonista verso il bidello e ancor di più verso un amico della madre, uno scrittore depresso, che si prenderà cura di lui, rilevandosi poi come suo padre naturale. L'incapacità di Luca di stare nelle regole, per esempio di essere presente alle prime ore di lezione e di ascoltare gli insegnanti non significa, però, ed è questo l'aspetto positivo del film, esclusione della possibilità che i contenuti più alti della cultura classica, abilmente mediati, si mostrino ancora capaci di parlare anche ad un bullo di periferia. Il regista rende bene proprio il rovesciamento di valori di un giovane liceale che ha ormai linguaggio e soprattutto atteggiamenti da piccolo teppista, ma che alla fine, grazie all'incontro con adulti significativi, si convertirà. Illuminanti, relativamente al nostro tema, sono alcune scene in cui il protagonista, messo alle strette dal padre, sarà costretto a dare una regola al tempo della sua vita, registrandola sui ritmi di un «normale» studente: sveglia al mattino, frequenza regolare a scuola, piccola pausa e poi studio intenso (tre ore) cena e riposo... Lo sconvolgimento appare al di sopra della portata del protagonista che però, alla fine, tra cadute e riprese, riesce a mettersi all'altezza della scuola e degli insegnanti che avevano già deciso per lui la bocciatura. Il tempo dello studio diventa quindi un tempo prezioso proprio per un lavoro di riscoperta di sé.

Possiamo chiudere questa rapida rassegna del cinema scolastico del XXI sec. citando un ultimo film, *Il rosso e il blu*, di Giuseppe Piccioni (2012), tratto dal romanzo di Marco Lodoli.¹¹ La voce narrante è quella del professor Fiorito che, com'egli afferma, ha trascorso gran parte dei suoi ultimi anni scolastici in disonorato servizio, invecchiando e «facendo tutto per non nascondere». Gli alunni, come spesso accade nei film di ambientazione scolastica, sono svogliati e fundamentalmente ignoranti «odiano tutto in eguale misura» arte, matematica, poesia. Per questo «meriterebbero di essere bocciati e presi a calcio nel sedere, uno per uno!». Sono ragazzi che «non possono capire niente del senso», ma al tempo stesso sorprendentemente porosi e disponibili ad apprendere se presi per il giusto verso. Siamo nel momento più duro per la scuola pubblica, quello in cui, a seguito dei tagli, sono finiti i soldi degli sportelli di supporto psicologico, sono terminate persino le sedie e la carta igienica. Sono fallite le tecnologie che, per quanto attuali, sono sempre un passo in ritardo rispetto a quelle in possesso dei ragazzi. In crisi è anche il prestigio degli insegnanti che con

¹¹ LODOLI, Marco. *Il rosso e il blu*. Torino: Einaudi, 2010.

il loro misero stipendio si prestano ad essere dileggiati da genitori incolti, ma con il portafoglio pieno. Eppure si torna a fare scuola, con pochi supporti e con tanta buona volontà. Il tempo scolastico si riempie così di significati profondi e perfino delle poesie, imparate a memoria. È una scuola che aiuta i ragazzi a riflettere sulla propria vita e che continua ad avere una funzione grazie alla capacità dei migliori docenti nel creare stupore verso il miracolo della cultura. «Qui è tutto un disastro -afferma la dirigente scolastica- noi facciamo tutto quello che possiamo», così finalmente eccheggiano i versi imparati a memoria di Ugo Foscolo di Giacomo Leopardi e le lezioni sul romanticismo. Quando la campanella dell'ultima ora dell'ultimo giorno suona i ragazzi si lancino fuori dalla scuola. L'aula può restare vuota e il regista indugia sui banchi ora «disabitati». Il tempo trascorso lì è stato tempo ben speso perché nella sventura generale gli educatori sanno di aver compiuto tutto quello che potevano per fare diventare adulti i loro alunni.

5. CONCLUSIONI

L'ipotesi che ha guidato questo articolo è che il modello di educazione descritto dai registi e dagli autori non è solo una fotocopia, magari abilmente contraffatta, della realtà, ma è esso stesso produttivo di un nuovo e diverso modo di esistere di quella.¹² Il cinema cioè, prova a recepire l'ambiente scolastica, lo mette in scena, ma allo stesso tempo produce nuovi comportamenti e nuove idee che diventano narrazione nella vita quotidiana di una società. Questo è particolarmente vero nell'Italia dell'ultimo ventennio in cui, come è stato fatto notare, gli slittamenti tra la semantica della narrazione cinematografica, e ancora di più televisiva, e il dibattito culturale/ideologico sono stati frequenti.¹³ Ancora oggi la politica italiana, quindi la dimensione più concreta della convivenza civile, è occupata da due leader - il primo, il magnate dei media (Silvio Berlusconi), il secondo un comico «creato» dalla televisione (Beppe Grillo) - espressioni, volenti o nolenti, del mondo dello spettacolo.

Così non deve stupire che negli ultimi trent'anni gli operatori scolastici si siano confrontati con atteggiamenti del tutto nuovi di genitori e alunni. Si tratta di comportamenti assimilabili a quelli del pubblico di fronte alla tv, comparabili cioè a quelli della platea in attesa di essere divertita ed informata. Una comunità fedele, ma anche solerte a protestare quando le loro richieste non vengono corrisposte o i risultati non emergono immediatamente. Non è solo questione di «genitocrazia» (*parentocracy*), per dirla con Brown, cioè dell'influenza che il desiderio dei genitori produce sull'istruzione dei figli, indipendentemente dalle doti e dagli sforzi di questi ultimi. In questo caso si tratta della consuetudine degli alunni e delle loro

¹² POLENGHI. «Immagini per la memoria: il cinema come fonte storica educativa», GENOVESI, Giovanni. *Scienza dell'educazione e film: una lettura incrociata dell'immagine di scuola nel cinema italiano, 1995-2004*. Azzano San Paolo: Junior, 2006; CORTELLAZZO, Sara; QUAGLIA, Massimo. *Il cinema tra i banchi di scuola*. Torino: Celid, 2006.

¹³ Si vedano gli utili, per quanto divulgativi volumi di: SEVERGNINI, Beppe. *La pancia degli italiani: Berlusconi spiegato ai posteri*. Milano: BUR, 2011; SANTORO, Giuliano. *Un Grillo qualunque. Il Movimento 5 Stelle e il populismo digitale nella crisi dei partiti italiani*. Roma: Castelvecchi, 2012.

famiglia a concepirsi, prima di tutto come consumatori, esattamente come accade nei contesti di fruizione dei programmi televisivi.¹⁴ Sull'altro versante, quello della produzione cinematografica, abbiamo assistito ad una rappresentazione «leggera» della scuola. Luogo di parcheggio, svago, socializzazione, raramente di crescita. C'è in tutta la filmografia proposta una grande assenza, quella di un mondo adulto, in primo luogo di genitori, che chieda conto del tempo impiegato a scuola, senza altre ambizioni che non siano quelle di mostrare interesse per una vita che sta prendendo forma. «Che cosa hai fatto oggi?» Non è quindi la domanda retorica del papà e della mamma in attesa di conoscere il risultato di un'interrogazione o di un test, la richiesta vuole essere, semmai, una segno di attenzione che cinema e tv sembrano avere dimenticato.

¹⁴ BROWN, Phillip. «The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy», *British Journal of Sociology of Education*, 11/1 (January 1, 1990), pp. 65-85, doi:10.2307/1392913. Come scrive il sociologo inglese: «What is distinct about the 'third wave' is the move towards a system whereby the education a child receives must conform to the wealth and wishes of parents rather than the abilities and efforts of pupils» 65. Occorre precisare che anche l'atteggiamento della fruizione del mezzo televisivo è mutato dato che nella prima fase la tv nazionale aveva assunto una funzione pedagogica molto esplicita. La Tv di Stato, che agiva in un regime di monopolio si rivolgevano agli italiani con la serietà che si riconosceva all'autorità costituita. La nascita delle tv private laicizzò, per così dire, la comunicazione rendendo lo spettatore più smaliziato, ma al tempo stesso lo trasformò da utente a consumatore. L'*audience*, una variabile non necessariamente in relazione alla qualità dei programmi, diventò il primo criterio dell'industria dello spettacolo televisivo.

L'ESCOLA RECORDADA

Educar en llibertat.
L'Escola Blat a Eivissa (1970-1977)
Educationg in Freedom.
Blat School in Eivissa (1970-1977)

Benet Albertí Genovart
benet66@hotmail.com
IES Politècnic de Palma (Illes Balears, Espanya)

RESUM

Entre 1970 i 1977 a Eivissa funcionà una escola privada que va adoptar un sistema d'ensenyança alternatiu en l'escola predominant de l'època, durant l'etapa final de la dictadura franquista i l'inici de la Transició democràtica. Aprofitant les possibilitats de la nova llei d'educació de 1970, dos universitaris valencians creen un projecte experimental i innovador, tant pels seus mètodes d'ensenyament com pel tractament igualitari entre l'alumnat i professorat. El seu sosteniment provenia de les aportacions econòmiques dels pares, molts dels quals procedien de multitud de països, però va haver de tancar per falta de viabilitat econòmica.

PARAULES CLAU: coeducació, contracultura, autoavaluació, pati-amfiteatre.

ABSTRACT

Between 1970 and 1977 there was in Eivissa a private school which adopted an alternative education system to the hegemonic schooling at the time, the last stage of the francoist dictatorship and the beginning of the democratic Transition period. Taking advantage of the new Education law from 1970, two university students from Valencia set up an innovative and experimental project as refers its methodology as well as the egalitarian treatment betwe-

en schoolchildren and teachers. Funding for it came from parents' contributions, who came from many different countries. The school, however, was forced to close down on account of a lack of economic viability.

KEY WORDS: Co-education, Counter-culture, Self-evaluation, Schoolyard-amphitheatre

Entre els darrers anys de la dictadura franquista i els primers de la Transició democràtica funcionà a Eivissa una escola de primera ensenyança de caràcter privat que, per les seves característiques, es pot considerar com un centre pioner en la renovació pedagògica a l'Estat espanyol. Els seus mètodes educatius diferien completament de la pràctica dominant en les escoles coetànies, per exemple, de l'aprenentatge memorístic i, lluny de l'autoritarisme imperant, s'hi fomentava una relació igualitària entre l'alumnat i professorat. A més a més, l'ensenyança i la pràctica de valors absent a la resta de centres, com la celebració d'assemblees comunes entre professorat i alumnat, on es parlamentava i es prenien decisions democràticament en l'anomenat pati-amfiteatre, la coeducació i el foment de la pau i la no-violència, permeten considerar l'Escola Blat com un centre alternatiu antisistema. A partir de l'escassa documentació bibliogràfica i, sobretot, a partir dels testimonis i records proporcionats per professors i alumnes, s'ha intentat fer una aproximació al que fou la realitat de L'Escola Blat.¹

Els seus plantejaments avançats no cridaren excessivament l'atenció d'una societat com l'eivissenca que, malgrat el conservadorisme predominant, estava avesada a conuiu en un notable ambient contracultural. Al moviment *hippy* de finals dels seixanta i principis dels setanta i a l'existència d'una nombrosa colònia estrangera que arribà a l'illa atreta per la seva fama mundial com a espai de llibertat cultural i artística, s'hi incorporà Bla, que, des del camp educatiu, formà part d'aquest corrent contracultural.² Es pot dir que l'escola respongué a les necessitats d'un sector de la

¹ COLOM, Antoni Joan; MELICH, Joan Carles. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, 1994, pàg. 36-39; ROZEMBERG, Danielle. *Ibiza, una isla para otra vida*. Madrid: CIS, 1990, pàg. 68-69 i CIRER COSTA, Felip (dir.). *Enciclopèdia d'Eivissa i Formentera*. Eivissa: Consell Insular d'Eivissa i Formentera. Vol. v, 2001, pàg. 259. Quant als testimonis recollits, agraeixo la col·laboració del grup Escuela Blat de la xarxa social Facebook, en concret els comentaris que em feren arribar Beatrice Debreczeny, Maurici Cuesta Labernia, Marta Tur, Vicent Torres, Tania Birgitta Lechte, Toni Manonelles, Bhagavat Purana Das (Breton Morse) i Jordi Juan, i per les comunicacions rebudes per correu electrònic de Teresa Orduña Martí, Lucía Barranco i Joan Cardona Torres i a les entrevistes Alice Morse, Cristina Tur i la seva mare Catalina Ferrer, que em proporcionaren diversos documents i materials de l'Escola Blat.

² Sobre la ideologia contracultural i les aportacions pedagògiques entre les quals s'inclou l'Escola Blat, vegeu COLOM, Antoni Joan; MELICH, Joan Carles. *Op. cit.* pàg. 19-39. Sobre la vinguda d'estrangers a Eivissa, un exemple il·lustratiu és l'experiència que ens contà Alice Morse, de pares nord-americans: «mis padres llegaron en los años sesenta, mi madre era abogada y mi padre era pintor. Mi madre estaba embarazada de mí de siete meses y con mis dos hermanos decidieron ir a Ibiza porque todo el mundo iba a México y a Estados Unidos, y en Ibiza ya conocían escritores y amigos pintores extranjeros que decían, bueno, que Ibiza era un lugar tranquilo y que aunque era pequeño, había un movimiento cultural y político muy interesante y dijeron: bueno, vamos para allá. Y ahí nací yo, en Dalt Vila». Tampoc es pot dir que l'Escola Blat fos fruit de la cultura *hippy*. Segons Vicent Torres: «certament tenia una aura d'ambient *hippy* però jo no el recordo, més aviat, en tot cas, hi havia molt d'estranger (comparat amb

població –la colònia d'estrangers i famílies d'eivissencs més progressistes–, descontenta amb l'educació franquista, que veié l'Escola Blat com un lloc on educar els seus fills més adient als seus ideals.

Dos universitaris valencians vinculats a Eivissa, Alfonso Gil Montesinos llicenciat en Pedagogia, i Teresa Orduña Martí, llicenciada en Filosofia, veient les possibilitats que la nova Llei d'educació de 1970 obria a la modernització educativa, posaren en marxa la creació d'una nova escola que fos innovadora en matèria d'ensenyança. El model d'escola implantat podria haver estat influït per l'escola antiautoritària de Summerhill, però els fundadors es decantaren per una via pròpia quant a la pràctica de l'ensenyança. Teresa Orduña diu que amb la creació de l'escola: «lo único que queríamos era experimentar y compartir (unas vivencias) con los alumnos y alumnas, basándonos en un modo de comunicación de profesor o profesora con alumno o alumna inspirado en el *team teaching* americano. Summerhill sonaba mucho en la época. Personalmente siempre me pareció un proyecto elitista.» Així mateix, Joan Cardona Torres, que fou director de l'escola en el darrer any, considera l'Escola Blat com un focus de llibertat aïllat en una societat immersa en una dictadura. El setembre de 1970 començà a funcionar l'escola, que tingué el suport immediat d'un grup de pares, i inicià les seves activitats el primer any en un pis llogat a Cap Martinet, no gaire lluny de la ciutat d'Eivissa.³ Per part dels pares i mares, va destacar la participació en el procés de creació del centre el matrimoni format per Joan Tur Ramis i Catalina Ferrer Tur, crítics amb l'educació franquista del moment. A més, van ser els fundadors del Partit Socialista Popular a Eivissa, raó per la qual tingueren un paper destacat en la lluita antifranquista dels darrers anys de la dictadura, així com durant la Transició a la democràcia a les Pitiüses.⁴ A més a més, Joan Tur Ramis impulsà la creació de l'Associació de Pares de l'Escola Blat, probablement la primera de l'illa, els estatuts de la qual estaven firmats per 14 membres i tenien la data de 5 de juny de 1973.

Per acabar d'exposar les circumstàncies inicials de l'escola, Maurici Cuesta Domínguez, vicepresident de l'Escola Blat, indicava en una carta publicada al *Diario*

altres escoles) però *hippies* pocs, costava molts de sous.» Per part seva, Toni Manonelles diu: «més que *hippies*, el que hi havia molt eren fills d'estrangers (com jo mateix a mitges).»

³ Sobre la fundació de l'Escola Blat, Teresa Orduña explica el següent: «en 1969 Alfonso se licenció en Pedagogía y yo en Filosofía por la Universidad de Valencia. Yo comencé a trabajar de inmediato en el Departamento de Lógica de la Facultad de Filosofía (curso 1969-70). Durante ese curso, Alfonso no consiguió trabajo en enseñanza. Llevábamos ya varios años de relación y entre nuestros proyectos ya estaba la idea de crear una escuela. Desde 1964 conocíamos la isla debido a diversas estancias prolongadas. También estábamos al tanto de la inminente reforma educativa (Villar Palasí) que se planteaba como aperturista: coeducación, mayor libertad en los métodos, materias enfocadas de modo más experimental... Todo sobre el papel ¡claro! Sabíamos que la aplicación de la ley se vería demorada por las circunstancias políticas, lo cual nos corroboró el, por entonces, inspector de enseñanza de Baleares que, casualmente vivía en Valencia, y con quien nos entrevistamos repetidas veces. No puso trabas a nuestro proyecto pero tampoco lo apoyó abiertamente. "Pueden contar con que yo no les haré ninguna visita", dijo. Así pues, en julio de 1970 nos desplazamos a Ibiza, alquilamos un apartamento de cuatro habitaciones, baño, cocina y terraza en Cap Martinet y a primeros de septiembre pusimos un anuncio en el *Diario de Ibiza*. En respuesta a ese anuncio llegaron los primeros alumnos. La Escuela Blat comenzó a funcionar el 15 de septiembre de 1970 en régimen de enseñanza doméstica.»

⁴ Poc després de la mort de Franco, el 10 de gener de 1976, Joan Tur Ramis participà en la primera manifestació de l'oposició a la ciutat d'Eivissa i, una vegada finalitzada, entregà un manifest al batle d'Eivissa demanant l'amnistia per als presos polítics.

de Ibiza el 1977 els motius de la creació del centre: «la falta de plazas escolares y una enseñanza más digna y acorde a nuestros días fueron las promotoras de la idea inicial, pensando también en solucionar el problema que representaba escolarizar a los hijos de españoles llegados a Ibiza, y a los hijos de extranjeros residentes y de paso en nuestra isla, ya que a éstos últimos, sobre todo, les es muy difícil escolarizar a sus hijos en centros estatales semigratuitos».

L'alumnat que s'incorporà al projecte d'Alfonso Gil Montesinos, que en fou director, i Teresa Orduña Martí, procedia principalment del jardí d'infants regentat per l'holandesa Marlik, aleshores l'únic que existia a l'illa, i que havia estat creat per acollir els fills de la comunitat estrangera.⁵ Així doncs, a més de l'alumnat d'origen peninsular i autòcton eivissenc hi havia nord-americans, anglesos, francesos, italians, belgues, holandesos, argentins, xilens, alemanys, escandinaus, etc. que no eren més que un reflex de l'elevat grau multicultural i cosmopolita de l'illa en els anys setanta. Molts dels pares i mares tenien ocupacions com a artistes, artesans, empleats, empresaris, pescadors, professionals o rendistes.⁶ L'any següent, amb l'augment de la matrícula escolar, i gràcies a les gestions de Joan Tur Ramis, l'Escola Blat es va traslladar a unes dependències de l'Aliança Francesa del carrer Lluís Salvador de la ciutat d'Eivissa, on compartí locals i espai amb l'escola internacional en llengua anglesa. Allà s'intercanviaren els professors per a l'ensenyança de l'anglès i de l'espanyol. Com que el centre es trobava vora la necròpolis del Puig des Molins, un dels principals entreteniments de l'alumnat era visitar els hipogeu d'època púnica que hi havia en gran nombre. El 10 de maig de 1971 el centre va ser autoritzat per al seu funcionament legal i es va dur a terme un gran esforç perquè, en el segon any d'existència, tingués la primera etapa de l'EGB segons la nova llei d'educació, fet que significava una escola graduada amb cinc nivells amb alumnat de 6 a 11 anys. Posteriorment, la compra d'uns terrenys al quilòmetre 4 de la carretera d'Eivissa a Sant Antoni possibilità, cap al 1975, la construcció d'un local propi, dissenyat per l'arquitecte català Raimon Torres, on funcionà en un entorn rural fins a la seva dissolució el 1977.

El centre es finançava amb recursos propis aportats pels pares, generalment identificats amb els principis de l'escola, de la qual eren propietaris. Es feia una aportació inicial de 25 mil pessetes i després un abonament mensual. Però la falta d'ajudes oficials, la necessitat d'un nombre més gran d'alumnes per rebre subvencions i l'augment de les despeses que suposà la construcció del nou centre a les quals no es va poder fer front, feren inviable econòmicament la continuïtat de l'escola.⁷

⁵ L'autora Danielle Rozemberg ens diu que: «es una mujer holandesa, Marlik, la que crea el primer jardín de infancia extranjero. Varios centenares de niños, de todas las nacionalidades, desfilaron por allí hasta 1975». També ens dóna a conèixer altres centres com el jardí d'infància francoespanyol, l'escola anglesa o Can Arnau Shool, fundada el 1971, amb alumnes estrangers i amb un funcionament i pràctica educativa molt semblant a l'Escola Blat. Vegeu ROZEMBERG, Danielle. *Op. cit.*, pàg. 67-69.

⁶ Entrevista a Teresa Orduña. Segons Maurici Cuesta Domínguez, la població escolar estava formada de la manera següent: «hijos de padres ibicencos, 23 por ciento. Hijos de padres ibicencos y peninsulares, 5 por ciento. Hijos de padres ibicencos y extranjeros, 9 por ciento. Hijos de padres peninsulares, 23 por ciento. Hijos de padres extranjeros, 29 por ciento. Hijos de padres peninsulares y extranjeros, 11 por ciento». *Diario de Ibiza* (22 de gener de 1977), pàg. 8.

⁷ Joan Cardona Torres ens donà la informació següent sobre el finançament de l'escola: «record que arribaren uns pares que, en explicar-los el sistema, abonaren un milió de pessetes de fons inicial. Personalment, crec que mai

Segons uns fulls mecanografiats, sens dubte redactats per promocionar les virtuts de l'escola entre els pares i mares, es destacava, en primer lloc, com a signe distintiu de l'Escola Blat, la coeducació, de la manera següent: «si una de las funciones de la escuela es preparar para la vida, separar los sexos es romper la convivencia social futura. Separar a los hombres y mujeres que trabajarán y vivirán juntos es incapacitar-los para enseñarles a convivir. Continuaremos haciendo coeducación. Es imprescindible que crezcan juntas las personas que más tarde van a vivir juntas».

Quant al professorat titular, a més dels ja esmentats Alfonso Gil Montesinos i Teresa Orduña Martí, hi havia Neus Mestre Marí, llicenciada en Filosofia i Lletres per la Universitat de Barcelona; Assumpció Serra Valls, mestra de primera ensenyança, llicenciada en Psicologia per la Universitat de Barcelona, i Anneliese Witt, llicenciada en Pedagogia de l'Art a Berlín.⁸ Respecte de les matèries, es varen organitzar els continguts en dues àrees: les àrees d'expressió i les d'experiència. Dintre de les d'expressió hi havia llenguatge, anglès, matemàtiques, expressió plàstica i expressió dinàmica. En les àrees d'experiència, s'hi incloïen l'àrea social i natural i la de formació religiosa. El plantejament pedagògic que feia l'Escola Blat per a cada una era diametralment oposat a l'aprenentatge memorístic, repetitiu, no significatiu que caracteritzava l'escola del moment, i hi introduïa nombroses innovacions. Per exemple, respecte de l'anglès, malgrat que la llei de 1970 l'implantava a partir del segon cicle d'EGB, a causa de l'ambient internacional de l'escola amb múltiples nacionalitats, començava a ensenyar-se des del primer curs. L'aprenentatge significatiu quedava palès en els objectius, per exemple, en l'àrea de matemàtiques, en què es volia dirigir l'alumnat cap al pensament lògic i l'ús de les matemàtiques en el quefer quotidià, i en l'àrea social i natural, en què es pretenia introduir els alumnes en els continguts bàsics de geografia, física, història, ciències naturals, però tractant de fugir de la teoria per prendre contacte de la manera més directa possible amb l'entorn i amb els objectes a estudiar. De l'àrea d'expressió plàstica, es valorava la creixent cultura visual del moment –cinema, televisió, fotografia, còmics. Es pretenia estimular l'espontaneïtat i creativitat infantil, amb la qual cosa hi havia programades una àmplia varietat d'activitats artístiques amb tota casta de materials. Pel que fa a l'àrea d'expressió dinàmica, es volia que aquesta no es reduís a una simple educació física sinó que s'hi introduïen jocs de ritme, moviment corporal amb cançons populars i audicions de música clàssica descriptiva.⁹ Finalment, en l'àrea de formació religiosa i malgrat l'aconfessionalitat evident de l'Escola Blat, es proporcionaven els recursos adients perquè els alumnes que ho desitgessin poguessin aconseguir una vivència religiosa.¹⁰

no es va estudiar bé la viabilitat econòmica de l'escola: adquisició de terrenys (uns 10.000 metres), construcció de l'edifici, manteniment, sou i assegurança (mai va existir aquesta segona) del professorat... Aquí rau tal vegada un dels pilars de la utopia [...].

⁸ Anneliese Witt, a més a més, era ceramista i esposa del pintor eivissenc Rafel Tur Costa, Gabrielelet.

⁹ De fet, també s'hi feien classes de ioga, almenys per a les al·lotes. Entrevista amb Alice Morse.

¹⁰ Marta Tur indica que a l'inici: «sent tan pocs com érem, i molts no catòlics, ens havíem d'ajuntar de diversos cursos per sa classe de religió». Sobre els mètodes educatius de l'Escola Blat, ROSEMBERG, Danielle. *Op. cit.*, pàg. 69, diu el següent: «la escuela era mixta a imagen de la vida misma. Innova audazmente con relación al medio circundante: cursos de sexualidad, lectura comentada de prensa local, aprendizaje de autogestión, tuteo generalizado... Se pone una atención extrema en oír a los niños para respetar, lo más posible, su personalidad. Blat es

A més de l'avaluació de cada una de les àrees, l'Escola Blat introduí una altra innovació respecte de la resta de centres, que era l'autoavaluació. Seguint els butlletins de qualificacions escolars, veiem com a partir del curs 1973-74, a més de qualificar-se cada una de les àrees, aparegué un apartat on cada alumne havia d'autoavaluar-se redactant unes notes sobre el seu comportament i sobre com li havia anat el curs al llarg de l'avaluació.¹¹

Com a avantatge enfront d'altres centres escolars, s'assenyalava que les classes estaven formades per grups reduïts d'alumnes. De fet, la massificació de les aules a Eivissa sobrepassava tots els límits possibles. Això permetia una ensenyança individualitzada, de respecte a la personalitat i la llibertat de cada alumne, que desenvolupava les seves facultats i no tenia afany autoritari.¹² El tractament era de familiaritat entre professors i alumnes, en contraposició al temor que havia existit a l'escola franquista. Així mateix, Teresa Orduña explica que: «nuestro objetivo se definía más por la experimentación que por la explicación». I informa que tenien cinc hores lectives més de les estipulades per la llei. Un altre dels fets distintius de l'Escola Blat i que cal destacar dins del context de falta de llibertats democràtiques, eren les assemblees entre professors i alumnes. En l'anomenat pati-amfiteatre, es reunien setmanalment per discutir temes com les qüestions disciplinàries, les qualificacions o la convocatòria d'exàmens sorpresa, on els alumnes podien dir la seva, es dialogava i es prenién decisions conjuntament. Per aquest motiu l'arquitecte Raimon Torres, que tenia dues filles matriculades a l'escola, a la nova escola construïda per ell enmig del camp va incorporar un pati amb graons al voltant a manera d'amfiteatre, entorn del qual hi havia la resta de dependències escolars, coneixedor com era d'aquesta pràctica. Les reunions es produïen els divendres a la tarda i en hora lectiva, amb la qual cosa l'assistència d'alumnes i professorat estava assegurada. El director solia moderar els debats i qualsevol dels presents, a mà alçada, fos membre de l'alumnat o del professorat, tenia l'opció de manifestar-se, cosa que feia que els alumnes se sentissin més implicats en el funcionament de l'escola. Una de les qüestions de què es parlava eren els problemes de disciplina que podien sorgir, que eren tractats per consens, mirant de reconduir la situació.¹³

un lugar de convivencia donde se trabaja en pequeños grupos y, cada niño, según su propio ritmo. A las disciplinas impuestas por el programa escolar se añaden múltiples actividades: música, pintura, teatro, deporte, excursiones... dirigidas a estimular las facultades de observación de los escolares, su sentido estético, su espíritu de solidaridad».

¹¹ Butlletins dels cursos 1971-72 i 1976-77 de Cristina Tur Ferrer.

¹² Sobre els principis educatius de l'Escola Blat vegeu COLOM, Antoni Joan; MÈLICH, Joan Carles. *Op. cit.*, pàg. 37-38. Beatrice Debreczeny sobre l'ensenyança a l'Escola Blat ens diu el següent: «su pedagogía era hacernos aprender jugando (los más pequeños); las clases no eran aburridas, todo lo contrario, y muchas veces se hacían fuera del aula... Teníamos todas las materias que correspondía tener. La única diferencia: los profesores nos lo enseñaban con cualquier método con tal que todos hubieran entendido y aprendido.» Maurici Cuesta Labernia explica que «als professors els parlaves de tu i pel seu nom i, els alumnes que no volíem religió, teníem una hora lliure i podíem anar al pati. Tot això, els anys 1974, 1975 o 1976 era impensable en qualsevol escola».

¹³ Segons Beatrice Debreczeny, algunes d'aquestes malifetes de l'alumnat eren les següents: «íbamos a comer los guisantes del payés de al lado... Pobre hombre, cuánto ha tenido que soportarnos... Le destruíamos sus cultivos, nos divertíamos corriendo detrás de sus gallinas o detrás de sus ovejas. Los chicos se divertían espionando a la payesa y burlándose de ella. Guerras infinitas de algarrobas, donde a veces uno salía con la marca en la cara. Cuando alguien rompía un vidrio, la reunión en el patio-anfiteatro era para saber quién era. Me acuerdo que alguien había roto todos los grifos del baño y se había anegado todo, lógicamente los profes no sabían quién había sido. Entonces en

L'aspecte multicultural que presentava l'alumnat, més la presència de professorat estranger, va permetre donar una gran importància a l'àrea lingüística. La llengua oficial del centre era el castellà, però també es feien classes d'anglès o francès, i en menor mesura de català. Així i tot, en un moment donat, es podia recórrer a altres llengües com l'alemany o el llenguatge de signes. Però una de les àrees de més rellevància era l'expressió i la creativitat artística. Tenia dues hores lectives seguides i era l'única matèria en què es disposava de dos professors, com ho foren Anneliese Witt i Cis Lenaerts, aquest darrer pintor, arquitecte i escultor belga que arribà a Eivissa el 1969. També molts pares es movien en un entorn artístic i bohemi. Això possibilitava una pràctica escolar de creativitat artística que es tractava de fomentar i inculcar als alumnes. Cada any es feien exposicions amb els treballs plàstics elaborats pels alumnes en galeries d'art.¹⁴ En algunes, els dibuixos exposats eren posats a la venda amb la finalitat de recaptar diners per finançar les obres del nou centre. Dintre d'aquest àmbit creatiu, cal destacar la presència de l'autora i directora teatral Merche Chapí Orrico, que representà amb els alumnes les obres *El león engañado* i *El león enamorado*, de Laura Olmo, i *La cabeza del dragón*, de Ramón María Valle-Inclán.

La presència d'una revista escolar a l'Escola Blat ens permet constatar l'elevat grau d'implicació crítica dels alumnes amb la realitat social de l'època. Hi havia escrits sobre la guerra del Vietnam i a favor de la pau. Altres versaven sobre la violència, la censura a les pel·lícules que es projectaven a l'Estat espanyol, el mal estat de les carreteres d'Eivissa i, fins i tot, encara que tangencialment, sobre la repressió a la Guerra Civil Espanyola. Es publicaven nombroses narracions de temàtica variada (descripció d'un company, d'un viatge), comentaris dels documentals visionats a les sessions de cinema de l'Escola Blat o dels campionats d'escacs celebrats a l'escola.¹⁵ D'altra banda, una matèria que estava completament vedada en la resta de centres en aquella època, però que era impartida amb absoluta normalitat, era l'educació sexual.

L'etapa final de l'Escola Blat va transcórrer a l'edifici propi construït a la carretera de Sant Antoni en unes modernes instal·lacions, on els alumnes, fins i tot, podien gaudir de classes a l'aire lliure, com es féu bastant sovint. El 1976 entrà una nova direcció a l'Escola Blat, encapçalada per Joan Cardona Torres, que intentà reconduir l'ensenyança canviant de sistema, basant-se en conceptes no tan experimentals però si igualment innovadors, atès que va seguir els criteris de l'escola de mestres Rosa Sensat. Així, s'establiren relacions amb la pedagoga Marta Mata, es feren cursos de formació i es visitaren escoles de Barcelona que seguien aquest moviment.¹⁶ Però com ja hem

la reunión nos informaban que si no salía el o los culpables, todos los alumnos iban a pagar la reparación entre todos. ¡Mis padres me hicieron pagar de mi hucha!» Sobre el tractament disciplinari, Teresa Orduña diu el següent: «por supuesto que, a veces, teníamos que hacer frente a algún episodio violento. La estrategia era separar a los contentientes, razonar con ellos y siempre reforzar nuestros argumentos con las opiniones de sus compañeros».

¹⁴ *Diario de Ibiza* (2 de desembre de 1976), pàg. 11.

¹⁵ Lucía Barranco, professora d'anglès el darrer any de l'Escola Blat, conta l'anècdota següent: «Joan des Pou –Joan Cardona Torres– que en aquella època era el director, organizaba partidas de ajedrez “humanas” y un niño negro que había ¡siempre quería hacer de Rey Blanco!»

¹⁶ Comunicació de Joan Cardona Torres.

dit, els problemes derivats de la compra dels terrenys i el pagament de les obres del nou centre aviat feren inviable econòmicament la continuació de l'escola. El deute pendent es va anar fent insostenible i les aportacions de pares i mares eren insuficients per mantenir l'escola, malgrat que tenia una matrícula molt cara —alguns d'aquests pares estaven cansats de pagar sumes tan elevades. La situació va arribar fins al punt que els professors es van aturar tres dies per falta de pagament de les nòmimes.¹⁷ El *Diario de Ibiza*, de tendència conservadora i contrària als postulats de l'Escola Blat, es féu ressò d'aquests problemes i la qualificava com la més cara de l'illa a més d'acusar-la falsament de ser un centre nascut «específicament para la educación de los niños ricos de Ibiza».¹⁸ En una altra carta, Maurici Cuesta Domínguez manifestava la funció social de primer ordre de l'escola, distinta de la resta de centres, a causa de les múltiples nacionalitats i llengües que es parlaven a l'Escola Blat.¹⁹ L'Administració educativa no va oferir cap tipus d'ajuda per permetre la supervivència del centre, ja que des del Ministeri d'Educació s'exigia la xifra de 240 alumnes per tenir una concertació, amb la qual cosa a l'Escola Blat n'hi faltaven una seixantena. La delegada d'educació a Eivissa manifestà en una entrevista que l'Escola Blat no podia obtenir ajudes perquè no complia els requisits que la normativa legal establia.²⁰

Així doncs, l'Escola Blat hagué de tancar les portes en un moment clau de la història a l'Estat espanyol, l'adveniment de la democràcia.²¹ La majoria dels mestres i alumnes es repartiren entre les escoles públiques de Can Misses i Puig d'en Valls. En el canvi de centre, els alumnes hagueren de passar per un procés de readaptació a la nova realitat escolar, no exempt de dificultats, molt diferent de la que havien viscut. Beatrice Debreczeny i Alice Morse indiquen com passaren de ser considerades persones a convertir-se en un número i ser cridades pel llinatge. Toni Manonelles descriu les dificultats per reconvertir la seva escriptura amb lletra separada, que havien après a l'Escola Blat, a l'escriptura amb lletra lligada que ara els exigia el mestre amb crits i bescollades. Jordi Juan explica que descobrí que escriure amb la mà esquerra com feia ell era considerat un defecte, mentre que Cristina Tur va haver de repetir curs en el seu ingrés a l'institut de secundària per la falta d'hàbits de memorització, d'estudi i de fer deures.

Com s'ha dit, l'Escola Blat féu una pràctica escolar caracteritzada per una sèrie d'innovacions que potser per separat no representaven gaires elements originals, però que en conjunt constituïren una vertadera concepció contracultural de l'ensenyança.²² Representà una experiència escolar única, pionera i creativa a l'Estat espanyol, que tal vegada sols es podia haver produït en un lloc i en un moment determinat, que fou l'Eivissa dels anys setanta.

¹⁷ *Diario de Ibiza* (21 de gener de 1977), pàg. 7.

¹⁸ *Diario de Ibiza* (20 de gener de 1977), pàg. 9.

¹⁹ *Diario de Ibiza* (22 de gener de 1977), pàg. 8.

²⁰ *Revista UC* (17 de setembre de 1977), pàg. 22.

²¹ Beatrice Debreczeny diu el següent sobre el darrer dia de l'escola: «estábamos todos en el famoso patio anfiteatro, donde con mucha tristeza los directores y profesores nos anunciaron el cierre del colegio. Todos y digo todos los alumnos junto a los profesores lloramos muchísimo».

²² COLOM, Antoni Joan; MELICH, Joan Carles. *Op. cit.*, pàg. 38-39.

«Mi historia»: diaris escolars durant la Guerra Civil a l'illa de Menorca¹

«*Mi Historia*»: *School Diaries during the Civil War in Menorca*

Pere Alzina Seguí
pere.alzina@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

L'Escola Graduada d'Alaior inicià devers els anys trenta un conjunt de tasques innovadores aplicant propostes de Freinet, a través del mestre Andreu Bosch, i del mestre Llorenç Palliser, que en fou director. La revista escolar *Nuestra Escuela* fou un exemple d'aquestes propostes innovadores. L'altra gran experiència foren els quaderns «Mi historia». Durant els anys de la Guerra Civil, Menorca restà fidel al Govern republicà i organitzà els centres educatius a imitació del CENU català (Consell de l'Escola Nova Unificada). El Consell de l'Escola Nova Unificada centralitzà tot l'ensenyament en les escoles públiques i tancà les escoles privades. Tots els fillets i les filletes s'incorporaren a les escoles públiques. El mestre Andreu Bosch proposava als seus alumnes més grans fer un diari per explicar els successos del dia a dia durant la Guerra Civil: bombardejos, escassetat de productes bàsics, pressions i incidents, patiment... L'anàlisi d'aquests impressionants testimonis inèdits esdevé el nucli de la nostra comunicació.

PARAULES CLAU: escola graduada, tècniques Freinet, diari escolar, Guerra Civil.

¹ L'autor d'aquest text és membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB), que ha rebut el patrocini de la comunitat autònoma de les Illes Balears i concretament de la Direcció General d'Universitats de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats i el cofinançament amb el Fons Europeu de Desenvolupament Regional (FEDER).

ABSTRACT

The Escuela Graduada in Alaior which began in the 1930's, used a combination of innovative teaching methods, based on Freinet's techniques which were applied by the teacher, Andreu Bosch and Llorenç Palliser who was previously the head teacher and also a teacher at this school. The school magazine *Nuestra Escuela* was an example of these innovative techniques; the other significant technique utilized was seen in the «Mi historia» diary extracts. During the Civil War, Menorca was loyal to the Republican Government and set up schools which imitated the Catalan Education System, (CENU). The Consejo de Cultura de la Escuela Nueva Unificada (The Organization of the New Unified School System) unified the public education system and closed the private schools. The teacher Andreu Bosch suggested that his older pupils wrote diary extracts explaining daily occurrences during the Civil War: bombings, rationing of basic products, threats from the community, pressures and suffering... Our study centers on the analysis of these incredible, unedited testimonies.

KEY WORDS: Graduate School, Freinet's techniques, school diary extracts, Civil War.

1. INTRODUCCIÓ

El municipi d'Alaior ha esdevingut un cas paradigmàtic de la lluita pel control de l'educació durant les quatre primeres dècades del segle XX. Hi coexistiren tres models d'escoles que representaven tres models de societat: una experiència escolar de signe obrerista, coneguda com l'Escola Laica,² amb una bona base social; el col·legi La Salle,³ que s'instal·là al municipi durant el mateix període del creixement i consolidació de l'Escola Laica, i les escoles públiques de fillets i de filletes. En aquestes últimes treballà Gabriel Comas i Ribas, que desenvolupà una important tasca social, consolidant un moviment de caràcter cooperatiu i associatiu amb la creació de la primera societat de socors mutus, El Porvenir de la Vejez, que a la vegada que ofería protecció en cas de malaltia, incapacitat, atur o mort, reivindicà, des dels seus inicis, la instauració al municipi d'una escola graduada.⁴

Els tres centres educatius representaven tres models i tres formes d'entendre la realitat. Tot plegat generà una important consciència sobre la necessitat i la importància d'oferir la millor formació als fills.

La proclamació de la Segona República impulsà notablement la innovació educativa introduint els mètodes de l'escola nova europea i els principis pedagògics

² Vegeu ALZINA, Pere. *La Escuela Libre de Alaior (1906-1939)*. Maó: Editorial Menorca [Publicación núm. 1 del Seminario Didáctico de Geografía e Historia, Instituto Nacional de Bachillerato de Mahón] 1980, 128 pàg.

³ Vegeu RUBÍ DARDER, Sebastián. *La Salle Alaior 1908-1978*. Paterna (València): La Salle Baleares, Distrito de Valencia-Palma [Primera parte. Apuntes históricos, número 14], 1980, 403 pàg.

⁴ L'associació ben prest va aconseguir mobilitzacions per aconseguir els seus objectius: el dimarts 9 d'abril de 1901, *El Liberal*, el diari d'Unió Republicana, publica la ressenya d'una manifestació sense precedents a Alaior en demanda d'una escola graduada. S'ha de tenir en compte que moltes capitals de província no en tenien.

de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid. Dos mestres destinats a l'Escola Graduada d'Alaior, Andreu Bosch i Llorenç Palliser, foren els artífexs d'importants innovacions i es guanyaren el prestigi i el reconeixement de la població. Ambdós mestres eren persones compromeses amb l'educació que deixaren una empremta en la societat. Andreu Bosch conservà les línies directrius del seu projecte durant el període de la Guerra Civil. Per la seva part, el mestre Llorenç Palliser⁵ va portar a terme una acció divulgadora a través de la participació en associacions amb finalitats clarament educatives i socials.⁶

L'escola desenvolupà una intensa activitat de projecció social: participava activament en les festes i celebracions del municipi (Darrers Dies de carnaval, Estudiantina, la revista *Nuestra Escuela...*). L'Escola Graduada de fillets d'Alaior havia esdevingut un model de l'educació republicana més pura: una educació científica, acurada, reflexiva, propera i de qualitat.⁷

Una de les innovacions portada a terme per Andreu Bosch consistí a fer escriure un diari personal a cada alumne (breu i en castellà) a partir del qual podem reconstruir bona part de la vida quotidiana dels anys trenta. Aquesta activitat continuà durant el període de la Guerra Civil i esdevé un document excepcional.

2. EL PERÍODE DE LA GUERRA CIVIL

El període republicà es va desenvolupar entre la quotidianitat i les tensions socials i polítiques en una illa tranquil·la però amb un gran teixit associatiu. Els primers mesos després del cop d'estat foren molt convulsos a l'illa. Menorca es mantingué fidel al govern democràtic republicà i inicià un període d'escassetat, penúries, bombardejos i assassinats sense precedents. Els primers mesos foren d'anarquia total i es produïren molts aldarulls, atemptats i assassinats contra persones lligades als col·lectius conservadors i, fins i tot, contra els republicans més moderats fins a l'arribada d'un governador militar, José Brandaris, que aconseguí imposar l'ordre.⁸ Al llarg de la guerra, l'administració local fou exercida principalment per dirigents de l'obrerisme militant menorquí. Dins la seva gestió –caracteritzada pel voluntarisme i la inexperiència–, no impulsaren cap acció realment revolucionària, atesos els limitadíssims efectes de les municipalitzacions, el control obrer de les indústries i la pseudocol·lectivització de finques rústiques.

El 1936 es constitueix el Consell de Cultura de l'Escola Nova Unificada de l'illa de Menorca seguint el model del CENU de la Generalitat de Catalunya. Això implica el tancament de tots els centres privats i religiosos. Tots els alumnes són agrupats a les escoles públiques i s'imposa la coeducació. S'amplien les experiències de colònies

⁵ Vegeu PALLISER, Llorenç. «Por la Enseñanza», *La Voz de Menorca* [Maó] (13 de setembre de 1931), pàg. 1.

⁶ Vegeu ALZINA SEGUÍ, Pere; CARRERAS JAUME, Francesc. *El Casino 17 de Gener. Una part de la nostra història*. Ciutadella: Casino 17 de Gener, IME, Ajuntament de Ciutadella, Fundació Sa Nostra i Banca March, 2002.

⁷ Vegeu l'article «CORRESPONSAL DE ALAYOR: Crónica de Alayor. Hermosa iniciativa de la Escuela Graduada de niños», *La Voz de Menorca* [Maó] (4 de març de 1935), pàg. 4.

⁸ Vegeu CASASNOVAS CAMPS, Miquel Àngel. *Història de les Illes Balears*. Mallorca: Editorial Moll [Col·lecció *Els treballs i els dies*, 44], 1998, pàg. 380.

escolars arreu de l'illa; es decomissen algunes finques rústiques per portar-hi l'experiència de colònies escolars... Aquest és el context de la present comunicació.

3. LA VIDA QUOTIDIANA EN TEMPS DE GUERRA A TRAVÉS DE «MI HISTORIA»

La proposta pedagògica «Mi historia» fou una de les experiències innovadores més rellevants en un context de guerra.

Quan es proclamà la Segona República, les escoles religioses foren obligades a adaptar-se a la nova constitució republicana i moltes tancaren o reobriren amb altres noms i altres titulars. Aquest va ser el cas d'Alaior, on hi havia La Salle des de 1909. Aquest centre, a l'inici de la República, fou reconvertit i anomenat Centre Barçola. El govern civil de Menorca, ordenà el tancament de totes les escoles privades i la concentració de tot l'alumnat a les escoles públiques, en distribuï el professorat i procurà, a corre-cuita, ajudants educatius per poder cobrir tota la demanda. Els mestres de la graduada aconseguiren apoderar-se del control i la gestió de l'escola i l'organitzaren segons les seves pròpies directrius. Per aquest motiu, moltes de les innovacions iniciades en l'època republicana continuaren durant el període de guerra, entre les quals, els relats «Mi historia».

L'estat de guerra a l'illa produí molts canvis que afectaven la vida quotidiana de tots els ciutadans, fossin del bàndol que fossin. Menorca no fou exactament un camp de batalla però foren molts els problemes que s'arribaren a acumular que trasbalsaren la vida d'una comunitat dividida, que patí dos moments d'extrema violència, inexplicables en un lloc com l'illa de Menorca: l'assassinat del capellà Huguet i de molts de presos del vaixell presó *Atlante* per part d'incontrolats republicans i els posteriors assassinats (teòricament jutjats) durant la repressió, una vegada acabada la guerra, que marcaren tràgicament la vida de milers de persones.

Entre els problemes de la vida quotidiana, hi havia el dels subministraments bàsics en una illa totalment aïllada —ja que la gent disposava dels subministraments propis a través de la Junta Local d'Abastaments—, talls en el subministrament elèctric, escassetat de moneda i contínues amenaces d'alarmes aèries.

4. ELS DIARIS PERSONALS «MI HISTORIA»

4.1. El problema dels subministraments via marítima i l'aïllament de l'illa

Un dels problemes més recurrents al llarg del període de la Guerra Civil són els subministraments bàsics. Els productes bàsics escassegen sovint, ja que l'illa pateix un important bloqueig sistemàtic de les forces nacionals i l'aviació italiana que tenia la base a Mallorca. Els subministraments eren la gran preocupació de carrer i de moltes famílies que expressaven les seves queixes a les autoritats. Especialment aque-

lles famílies que mantenien persones malaltes feien palès el seu malestar. «Domingo 13-12-36. El domingo cuando iba a ver cómo hacían la instrucción me dijeron que el sábado en Mahón había llegado un submarino grandísimo y llevaba azúcar y tres jefes. Enseguida yo pensé “bien va” porque, si no hubiese venido, nos hubiera ido muy mal, pues las provisiones se acaban. Me dijeron también que había traído medicinas pues ya se acababan y de aquella manera sí que nos hubiera ido mal. Cuando estuve allí los hombres formaron los grupos y las filas de tres en tres, y el sargento al haber hecho esto, vino hacia las escaleras y dijo a nosotros, niños, y hombres, y nos dijo si queríamos hacer el favor de marcharnos, pues si viniese un aparato verían a demasiada gente. Nosotros nos marchamos y aún no estábamos en Alayor y ya tocaron la sirena. Por la tarde no pudieron hacer la instrucción en el campo de *football* y la hicieron dentro de la Iglesia. Por la tarde también llovió un poco».

Les discussions sobre els subministraments eren contínues: que si havien portat sucre, que si havien portat oli. El problema era greu, tot i que mai no s'arribà a patir fam generalitzada: «Lunes 28-12-36. Hace algunos días que el diario *La voz de Menorca* anunciaba que había llegado al Puerto de Mahón un barco con carga de víveres. Algunas mujeres ya comentaban si había llevado azúcar, arroz o otros víveres. Como es natural unas decían: azúcar hubiera de haber llevado, y las otras: aceite, las otras: arroz. En Alayor han llevado medio saco de azúcar para los enfermos. Dicen si han hecho lo mismo en cada pueblo de llevar medio saco de azúcar». Els subministraments havien d'arribar via submarins o per vaixells cuirassats per protegir-los dels continus atacs de les llanxes nacionals situades a Mallorca o de l'aviació italiana situada a la mateixa illa. «Martes 5-1-37. El martes por la mañana en el puerto de Mahón llegó un barco acompañado de cuatro acorazados, el cual llevó 600 toneladas de carga. Los acorazados por la tarde se marcharon y se llevaron como ya habían dicho todos los sargentos y oficiales que habían aumentado los galones en este tiempo. El vapor que llevó la carga se ha de marchar el miércoles con carga de Menorca. Miércoles 6-1-37. Ayer un servidor y mi padre nos fuimos a la Iglesia del Hospital y de allí llevamos a mi casa los siguientes géneros: arroz, azúcar, garbanzos, café y patatas. Todos los géneros menos las patatas se ha de dar con vales, y las patatas de cada 2 o 3 personas 1 kg, etc., etc. Estos géneros irán muy bien porque así podremos comer lo que queramos».

Quan arribaven suficients subministraments, tothom feia llargues cues per aconseguir els productes bàsics. Els centres de repartiment dels subministraments eren les esglésies, ja que foren desnonades pels ajuntaments per ser utilitzades com a tot tipus de magatzem públic, cosa que va doldre molt a la gran majoria de creients. «Sábado 20-1-37. Desde que no viene barco también escasea muchísimo el tabaco y el paper de fumar. La última vez que vino el barco en los dos estancos repartieron tabaco, una poquetilla a cada uno. Hay hombres que dicen que al haber acabado el tabaco que tienen no fumarán más porque no quieren fumar pota. Algunos lo dicen al revés».

El repartiment de correspondència també era un problema. Si no arribaven els vaixells, no arribaven les cartes. Eren moltes les famílies que tenien la seva família a Mallorca o, majoritàriament, a Catalunya. Les cartes eren esperades ansiosament per centenars de famílies que patien pels coneguts.

4.2. Gestionar els béns propis

Si els subministraments bàsics no arribaven a la població, no era fàcil gestionar els productes propis que tenia la gent, per exemple, productes del camp o animals. Normalment, tothom havia de passar per l'oficina d'abastaments i deixar una part de la seva collita o dels seus animals morts per contribuir a l'alimentació de tota la població. Aquesta oficina d'abastament era objecte de contínues crítiques i els que la gestionaven solien ser persones de fermes conviccions que generaven problemes. «Miércoles 16-12-36. Hoy miércoles me he levantado a les seis y media y me he ido al matadero y hemos muerto un cerdo que pesaba 102 kilos. A los abastos han muerto seis de muy pequeños, y a otra casa tres que pesaban cada uno 60 kg. A una carnicería han muerto una vaca y muchos cerdos. Dicen si a los abastos han de fundir la chua y así habrá más grasa. En mi casa había mucha prisa en vender la chua y la grasa».

Els diners tampoc estan assegurats en temps de guerra, ni a casa ni als bancs; la gent tenia molta por i cercava moltes fórmules per amagar els diners en múltiples amagatalls. Els dirigents republicans volien controlar els diners que tenien els estalviadors als bancs, per si calia fer front a alguna eventualitat, però la gent no se'n fiava.

La matança del porc, de què sempre s'havia de compartir certa part, era sempre un esdeveniment especial i en temps d'escassetat d'aliments encara més: «Viernes 8-1-37. Ayer cuando llegué a mi casa que venía de la escuela mi madre me dijo: “Juanito, tienes que ir a llevar el vale para poder tener los géneros que necesitamos para nuestro alimento y avisar que mañana hemos de matar un cerdo. Yo enseguida le dije: ¡Sí, mamá! ¿El cerdo es muy grande? Sí, pesa unos 120 kg. Yo fui allí y al regresar vi que por las paredes había muchos carteles».

El que tenia un hort o vivia al camp, disposava d'un cert marge de subministraments a diferència de la gent que vivia als pobles, tot i que hi havia dies en què els pagesos havien de portar la seva producció als punts d'abastament. De vegades, hi havia escassetat de menjars diversos i s'havien de menjar més productes autòctons i casolans: «Martes 9-2-37. La naranja es una fruta muy sabrosa. Nunca había comido tantas naranjas como en este tiempo: la primera causa es que hay muchas y la otra que no hay nada más que comer. Mi padre el otro día fue a llevar más de 3.000 naranjas y son muy buenas».

Com hem dit, no s'arribà a patir fam però els problemes amb certs productes eren greus.

4.3. La Junta Local d'Abastaments

Tots els subministraments eren concentrats en la Junta Local d'Abastaments, que concentrava tots els productes bàsics, rebia els productes de la Junta Central de Maó i recollia els productes que es produïen al municipi. Era un centre neuràlgic de l'estat de guerra. La Junta Local d'Abastaments controlava tota la producció i el subministrament de les necessitats bàsiques a la població. Per tant, tenia molt poder i regulava bona part de l'activitat econòmica del municipi. Els diaris dels

fillets en van plens de les decisions derivades de la Junta d'Abastaments: «Lunes 11-1-37. El lunes hicieron un pregón diciendo: la junta central de abastos ha acordado que los precios de los géneros de los cerdos debían ser estos: sobrasada a 4,80 el kg. El seso o servell 1,10 etc. etc. Dijo también que estos precios los debían tener en un cartel. Los infractores y contraventores de esta orden serán castigados como se debe. Los tenderos no estaban contentos, claro está, porque les rebajan el precio. Y los clientes sí. Los payeses tampoco no estaban porque tal vez tendrían que rebajarles los cerdos».

Però no només la Junta recollia i recaptava productes bàsics, també l'Ajuntament participava activament en la recollida d'elements bàsics per a la supervivència de les persones més desfavorides i les repartia. La pobresa anava augmentant progressivament. Un dels problemes que més polèmica causà fou la prohibició per part de la Junta Local d'Abastaments de pastar pa a les cases particulars: «Sábado 16-1-37. El viernes y el sábado cuando ibas por las calles no veías sino mujeres que hablaban de pan. Decían: ¿esto no puede ser! Si el pobre que amasa el pan para economizarse una peseta, dos, tres y cuatro ahora ¿se les han de quitarles? Había una que decía: mi marido ha trabajado un año entero para poder tener trigo, y ahora lo tendrá que vender muy barato que tal vez pierda mucho y aun tendremos que comprar el pan. Que nos den la harina tachada si no quieren que comamos pan».

El problema mobilitzà tota la població, que s'organitzà en una assemblea per protestar i aconseguir la retirada de l'ordre. Però el problema del pa no minvà i continuà generant polèmica entre la població i la Junta General d'Abastaments. Per una banda, s'intentava assegurar l'accés al pa a tota la població sota un control centralitzat i, per l'altra, s'intentava prohibir el costum ancestral de moltes famílies del municipi de fer el seu propi pa i portar-lo a coure a un dels forns del municipi o al forn propi. No era només un enfrontament polític, que ho era sens dubte, també s'enfrontaven dues formes de concebre l'economia.

L'escassetat de béns de primera necessitat també afectava els transports, per la manca de subministrament de benzina: «Miércoles 13-1-37. El miércoles publicaron que por falta de benzina el coche auto correo "Miguel Escunum" no saldría y en su reemplazo saldrá un coche de caballería. Por la mañana saldrá a las ocho y volverá a la una. Por la tarde a las dos y volverá a las seis y media. El jueves no ocurrió nada. Lo que decir es que hizo día de muchas nieblas, tanto que parecía que llovería, pero no llovió».

Ens consta que hi havia persones que anaven d'Alaior a Maó, al Mercadal o al Migjorn a peu. Les distàncies entre aquests municipis eren d'entre 7 i 10 km. Aquesta manca de benzina també provocà continus talls en el subministrament elèctric que també solia desconnectar-se durant les alarmes per bombardejos. «Jueves 7-1-37. Ayer el pregonero publicó lo siguiente: por orden de la eléctrica de Mahón se hace saber al público que los días 7, 8 y 9 del actual, de las 7 de la mañana hasta las cuatro de la tarde no habrá luz porque ponen bien la maquinaria. Estos días por la noche hay luz por las calles y al menos se puede andar un poco bien». Aquests talls afectaren de manera important tota la població. Aquest aïllament col·lapsà l'economia i els diners tampoc corrien i s'acabaven, cosa que provocava que els comerços inventessin sistemes alternatius de moneda per tornar canvi: «Martes 19-1-37. En

este tiempo la moneda va muy escasa. Todas las tiendas se ven apuradas de cambiar papel. Todas las madres de soldados traen muchos porque los hijos cobran con papel. En Ciudadela de tan apurados que están han hecho papeles de veinte pesetas para la ciudad sola».

Aquesta escassetat de moneda arribà a l'encunyament de moneda a la Menorca republicana, moneda que en acabar la Guerra Civil no tingué cap valor, però que intentà donar sortida a l'escassetat de moneda circulant. El problema de la moneda provocà molta alarma social i generà tot tipus de picaresca.

4.4. Les contínues amenaces d'alarmes aèries

Les alarmes aèries s'arribaren a convertir en quelcom que formà part de la quotidianitat. Moltes vegades eren falses alarmes. Sovint eren maniobres de l'artilleria antiaèria de la costa o els avions passaven a gran altura sense llançar les bombes. Foren molts els bombardejos que patí especialment la ciutat de Maó, però també foren moltes les falses alarmes. A vegades, els avions italians, conscients de les defenses antiaèries de la costa menorquina, volaven alt i llançaven les bombes sobre el mar i tornaven a Mallorca. «Jueves 17-12-36. Hoy ha hecho un día espléndido. Hacía muchos días que no gozábamos de este sol que tanto agrada en invierno. A las doce y media yo jugaba con mis amigos y enseguida oímos tres cañonazos, y nos pusimos a correr hacia nuestras casas. Al cabo de un rato tocaron la sirena. Cuando vino el auto de la una dijeron si había tirado unas bombas en Mahón». Les alarmes aèries obligaven la població a refugiar-se en els túnels o soterranis habilitats per les autoritats. Les alarmes foren moltes i arribaren a formar part de la quotidianitat. Els danys, en les poblacions interiors foren pocs: «Miércoles 23-12-36. Hoy cuando me he levantado me han dicho que el avión de ayer a Biniancolla lo habían herido y muchas personas de Mahón lo han visto que se quemaba y cuando vió que se quemaba se tiró al mar. Después han dicho que se había alzado. Hoy también han hecho un pregón diciendo: en este día por la noche no habrá luz, pues la eléctrica está parada. A las cinco ha venido mi tía de Mahón y ha dicho: "en Mahón han tirado 4 bombas. Y también pasean una puerta de avión herido por Biniancolla"».

No ens consta documentalment que l'avió hagués caigut sobre terra i menys que la porta hagués estat passejada per terra. De totes maneres, la història fou contada, però no documentada.

La població jove fou reclutada, especialment per fer guàrdia a les costes i els llocs oficials. En aquesta reflexió, l'autor ens fa entristir en veure aquest al·lot vigilant una oficina amb la bayoneta calada: «Martes 23-3-37. Hoy cuando hemos salido de clase he ido a la plaza y he visto a un pobrecito soldado que iba de parte a parte de la oficina con la bayoneta calada muy serio. ¡Pobrecito! ¡Que triste para el pobre soldado que ha de pasarse de parte a parte con la bayoneta! ¡Y que más triste para el que ha de ir a la guerra!» Els efectes en la vida quotidiana es feren palesos en tots els àmbits, tot i que també existien moments d'oci i de celebració de certes festivitats vistes des de la perspectiva de l'autoritat republicana. El futbol ocupava bona part del temps d'oci i les festivitats religioses foren substituïdes per altres commemoracions civils.

4.5. El paper rellevant de l'escola

Aquest diari és una bona mostra del paper tan important que jugà l'escola en la societat, atès que no deixà en cap moment de funcionar i educar de la millor manera possible tots els fillets i filletes de la població concentrats en les escoles públiques. Entre tot aquest ambient social i crispat de la població, ens trobem amb una institució també centralitzada però que compleix perfectament la seva tasca, dóna aixopluc als dissidents, per una banda, i ofereix la possibilitat d'accedir als estudis superiors, per l'altra. Això, en un permanent estat de guerra. El director del centre, tot i ser una persona conservadora, ho aconseguí perquè s'havia guanyat la confiança per ser un bon mestre i un gran pedagog amb totes les innovacions que havia portat a terme a l'Escola Graduada. L'escola continua ocupant un paper rellevant en la vida dels adolescents de l'Escola Graduada d'Alaior durant la Guerra Civil. L'escola era un lloc de trobada, d'arribada de notícies, un lloc de coneixement, un lloc de refugi, un lloc d'aprenentatge on tothom estava obligat a conèixer, al·lots que des del seu naixement havien assistit a tres models totalment diferents d'escoles: La Salle, l'Escola Laica o l'Escola Graduada. L'escola, a pesar de totes les dificultats, creiem que cobrí amb escreix els objectius. L'escola no descuidà l'educació física, les projeccions cinematogràfiques, les sortides i excursions: «Sábado 6-2-37. Era una tarde deliciosa. Después de habernos reunidos todos los excursionistas a casa del señor maestro partimos en dirección a Binixems. Por el camino encontramos unos pocos hombres y pasamos por muchos encinares. Al ver una esparraguera nos parábamos y si había espárragos los cortábamos y los poníamos dentro de la costa. Después de ver cosas muy bonitas y haber charlado un poco llegamos a Binixems y allí pedimos un instrumento de campo y nos fuimos a coger regaliz. De allí al lago a coger eucalipto. Al haber hecho todo esto partimos a Alayor contentos y alegres». I les lliçons d'ètica i moralitat els dissabtes al matí: «Lunes 15-2-37. Todos los sábados como de costumbre tenemos urbanidad. Los sábados anteriores leía sobre el bastón y el paraguas. El último sábado decimos que hay que tener respeto a los padres y ancianos. Cuando se va a la cama hay que abrazar fuertemente a sus padres y abuelitos, si tienes, pues aquello es muestra de cariño y amor».

L'escola, contractant ajudants entre els partidaris del front popular, sota la direcció del mestre Bosch i dels consells del mestre Palliser, aconseguí oferir caliu, rigor i qualitat acadèmica sense caure en alligonsaments polítics concrets, cosa que haguera estat molt fàcil. L'Escola Graduada va saber escoltar el batec del cor de la ciutat, en un context en guerra, oferint un espai de pau, que era el seu deure.

5. REFLEXIONS FINALS

Les experiències educatives que hem explicat aquí ens aportem llum sobre un període fosc i ens apropem al valor de l'escola quan aquesta obeeix a uns plantejaments democràtics i innovadors. L'experiència d'ensenyar a escriure a partir de la revista *Nuestra Escuela* o a partir de la narració del dia a dia ens demostra el valor i la importància de la tasca innovadora, de la introducció dels nous mètodes d'ense-

nyament i aprenentatge per aconseguir millorar la motivació i el desig d'aprendre de tots i cadascun dels alumnes. La professionalitat i el bon fer pedagògic per sobre de tarannàs i ideologies esdevenen clau per aconseguir generar confiança en la institució educativa. I aquesta professionalitat i bon fer s'aconsegueixen des de la reflexió a partir de la pràctica. Es tracta d'una reflexió guiada i sistemàtica, pensada, anotada i revisada per aprendre. Les experiències innovadores augmenten la confiança de les famílies, ja que poden comprovar que els seus fills van a classe i aprenen amb gust i desig, tot i que amb esforç i constància. La innovació ens permet respondre adequadament als reptes que contínuament ens planteja la societat i apropar l'escola a la realitat social és un deure i una necessitat per aconseguir aprenentatges més sòlids.

Aquesta petita gran història ens porta a assenyalar algunes constants que avui en dia continuen tenint presència: la formació del professorat, permanent i de qualitat; els processos d'innovació, que han de ser de caràcter científic, i la contribució de l'escola a la pau social, possible en un estat de guerra.

Potser no és possible abstroure lliçons dels fets narrats en aquest estudi per a l'actualitat. Moltes de les qüestions plantejades són, avui, una realitat. Però creiem que hi ha un rerefons força interessant que ens permet aprendre del passat, per entendre millor el present i projectar el nostre futur: ens referim a la necessitat de la renovació educativa, a la necessitat de la innovació per donar sortida als reptes que ens planteja, dia rere dia, la societat. El mestre Andreu Bosch i el mestre Palliser, en un temps convuls i difícil, van aportar una lliçó de professionalitat: el seu exemple ens ha de servir per seguir reivindicant el paper de les ciències de l'educació, el paper de la innovació i el paper de la recerca com a únics camins vàlids per situar el paper de l'escola i del sistema educatiu al lloc que els correspon. La conservació d'aquests diaris per part de molts alumnes ens ha aportat una nova perspectiva sobre la Guerra Civil i sobre el paper de l'escola. Potser aquests diaris no són únics, però ben segur que esdevenen un descobriment molt rellevant, sobre el qual encara hi ha molt per estudiar i esperem poder-ho fer en breu.

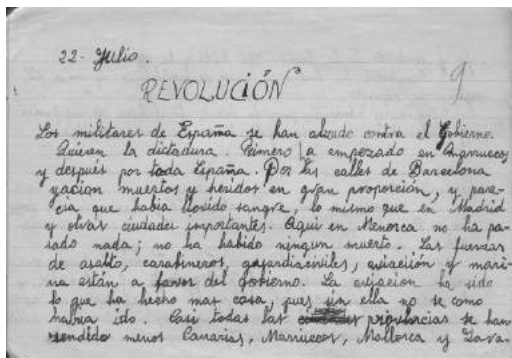


Fig. 1. Diari d'Arcadio Gomila (22 de juliol de 1936)

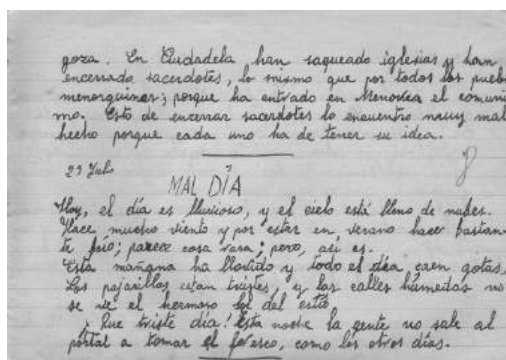


Fig. 2. Diari d'Arcadio Gomila (23 de juliol de 1936)



Fig. 3. Diari de Gaspar Timoner (1 de desembre de 1936)

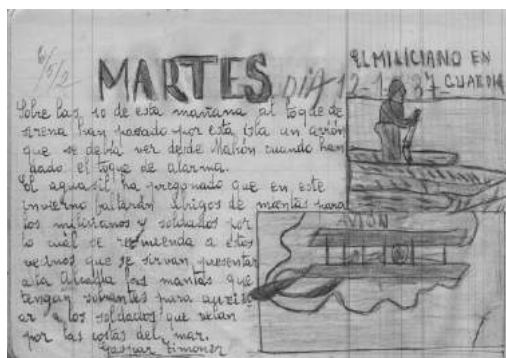


Fig. 4. Diari de Gaspar Timoner (12 de gener de 1937)

La escuela en Mallorca durante el franquismo,
una aproximación a través de las memorias
de prácticas del «Fondo Romero Marín»¹

*The Majorcan school during Francoism,
an approach through intership reports
of the «Fondo Romero Marín»*

Gabriel Barceló Bauzà

gabriel.barcelo@uib.cat

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Teresa Rabazas Romero

rabarom@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (Madrid, Espanya)

RESUM

Les memòries de pràctiques escolars constitueixen una de les fonts de gran valor etnogràfic, com han posat de manifest les noves tendències historiogràfiques. Amb la finalitat de posar èmfasi en el potencial d'aquestes, volem presentar una sèrie de memòries procedents del Fons Romero Marín, localitzat al Museu/Laboratori d'Història de l'Educació Manuel Bartolomé Cossío (Universitat Complutense de Madrid), que ens descriuen alguns cen-

¹ Comunicació elaborada en el marc del projecte de investigació «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, con financiación del Ministerio de Ciencia y Innovación en el marco del Plan Nacional de I+D+I. Uno de los autores de este texto es miembro del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB) que ha recibido el patrocinio de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares y concretamente de la Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades y cofinanciación con fondos FEDER.

tres escolars de municipis mallorquins. En aquest fons es conserva una àmplia col·lecció de memòries de pràctiques pedagògiques elaborades per estudiants de la Universitat Complutense entre 1950 i 1973, procedents de tota la geografia espanyola. El patrimoni documental rep el nom d'un dels primers catedràtics de la Secció de Pedagogia de l'etapa franquista, Anselmo Romero Marín. L'objecte d'interès d'aquest treball és donar a conèixer a la comunitat científica alguns exemples de la cultura escolar mallorquina a través de l'enfocament etnogràfic desenvolupat en aquestes memòries, que fan de la col·lecció una inestimable font per a la Història de l'Educació a Espanya.

PARAULES CLAU: memòries, escoles, Fons Romero Marín, Mallorca.

ABSTRACT

Internship reports constitute a source of great ethnographic value, as the new historiographical trends have revealed. In order to emphasize their potential, we present a series of reports from the «Romero Marín Fund», located at the History of Education «Manuel Bartolomé Cossío» (Complutense University of Madrid) Lab/Museum, which describe some schools from Majorcan municipalities. This fund preserves an extensive collection of pedagogical internship reports developed by students from the Complutense University between 1950 and 1973, from all the Spanish geography. The documentary archive is named after one of the first professors of the Pedagogy Section during Francoism, Anselmo Romero Marín. The object of interest of this work is to provide the scientific community with some examples of the Majorcan school culture through the ethnographic approach developed in these memories that make the collection an invaluable source for the history of education in Spain.

KEYWORDS: Reports, Schools, Romero Marín Fund, Majorca.

RESUMEN

Las memorias de prácticas escolares constituyen una de las fuentes de gran valor etnográfico, como lo han puesto de manifiesto las nuevas tendencias historiográficas. Con el fin de poner énfasis en el potencial de las mismas, queremos presentar una serie de memorias procedentes del «Fondo Romero Marín», localizado en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» (Universidad Complutense de Madrid), que nos describen algunos centros escolares de municipios mallorquines. En este fondo se conserva una amplia colección de memorias de prácticas pedagógicas elaboradas por estudiantes de la Universidad Complutense entre 1950 y 1973, procedentes de toda la geografía española. El acervo documental recibe el nombre de uno de los primeros catedráticos de la Sección de Pedagogía de la etapa franquista, Anselmo Romero Marín. El objeto de interés de este trabajo, es dar a conocer a la comunidad científica algunos ejemplos de la cultura escolar mallorquina a través del enfoque etnográfico desarrollado en estas memorias y que hacen de la colección una inestimable fuente para la Historia de la Educación en España.

PALABRAS CLAVE: Memorias, Escuelas, Fondo Romero Marín, Mallorca.

1. LAS MEMORIAS DEL «FONDO ROMERO MARÍN»

Las nuevas posibilidades metodológicas que comienzan a proliferar con la nueva historia de la cultura escolar,² nos ofrecen otros enfoques y fuentes que nos permiten la reconstrucción de la intrahistoria de la escuela. Es en este contexto de dar a conocer nuevas fuentes que nos permitan comprender la escuela del pasado, tema en el que se encuadra nuestro trabajo. Bajo el nombre de «Fondo Romero Marín» se conserva una colección de gran valor histórico-pedagógico, pues está constituido por cerca de un millar de memorias de prácticas que realizaron los estudiantes matriculados en la Sección de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, entre las décadas de los años cincuenta y setenta. Este acervo documental recibe el nombre de uno de los catedráticos de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, Anselmo Romero Marín, que se encargó de dirigir las prácticas pedagógicas desde el año 1949 hasta mediados de los años setenta. El interés que tiene este fondo reside en su carácter etnográfico para dar a conocer la realidad educativa de España durante el franquismo, como lo han puesto de manifiesto algunos trabajos publicados ya hace años,³ y otros más recientes.⁴

Las memorias de prácticas tenían como finalidad la elaboración de un trabajo monográfico que describiese, de la forma más completa y objetiva posible, una realidad escolar concreta. Podemos considerarlas como unas fuentes de gran valor debido a

² ESCOLANO BENITO, Agustín. «La historia de la educación después de la modernidad», RUIZ BERRIO, Julio (ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, pp. 297-323.

³ Quisiéramos mencionar algunos trabajos que han utilizado este tipo de fuentes con distinta finalidad: como el del profesor Anastasio MARTÍNEZ (1997) con motivo de un Seminario que impartió en la Facultad de Educación: *Un seminario sobre fuentes históricas en el Museo de Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense*, que se puede consultar en la *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº 1, pp. 305-318. Este artículo, publicado entre varios estudiantes bajo la tutela de MARTÍNEZ NAVARRO, recoge un informe de los resultados obtenidos en un seminario de investigación histórico-educativa que él mismo dirigió y en donde se consultaron una pequeña parte de los trabajos conservados dentro del llamado «Fondo Romero Marín» y, concretamente, sobre las memorias presentadas entre los 50 y 60 acerca de las escuelas rurales. En dicho informe, se exponen los trabajos y conclusiones a los que llegaron en un seminario celebrado durante el curso académico de 1995 a 1996, sobre el uso de fuentes escritas para el conocimiento de la historia escolar del franquismo, haciendo uso para ello de una muestra de las numerosas prácticas de estudiantes de la cátedra de Pedagogía, que venía impartiendo el catedrático Anselmo Romero Marín desde 1949. Por otra parte, la publicación de un artículo publicado en 2010 por las profesoras M^a del Mar DEL POZO y Teresa RABAZAS en el número monográfico dedicado a la *Fotografía i història de l'educació* en la revista catalana de *Educació i Història* que lleva por título: «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», 15 (enero-junio, 2010), pp. 165-194, se centra en el análisis iconográfico a partir de las fotos de algunas memorias que los propios estudiantes incluían en sus trabajos.

⁴ Nos gustaría reseñar los trabajos presentados recientemente en el *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico* y las *V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo* (SEPHE), celebradas en Murcia entre el 21 y el 23 de noviembre de 2012. En este evento, algunos de los miembros del grupo de investigación *Historia y presente de la cultura escolar: género e identidades*, presentaron investigaciones vinculadas directamente a este acervo documental. Bajo el título común «El «Fondo Romero Marín» del Museo Manuel B. Cossío» se presentaron cuatro trabajos: «Análisis de las memorias de las prácticas de Pedagogía» (por María POVEDA y Teresa RABAZAS); «Documentos sobre las prácticas escolares: la labor pedagógica de la ciudad de los muchachos de Vallecas» (por Francisco Javier PERICACHO GÓMEZ); «Labor pedagógica de los Hogares de Auxilio Social» (por Sara RAMOS ZAMORA); y «Memorias sobre las prácticas escolares: la educación infantil» (por Carmen COLMENAR). Así como el artículo publicado en el número monográfico coordinado por la profesora M^a del Mar DEL POZO sobre «El sistema educativo español: viejos problemas, nuevas miradas. Conmemoración de un bicentenario (1813-2013)»: DEL POZO ANDRÉS, M^a del Mar; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas», *Bordón*, 65, nº 4 (2013), pp. 119-133.

las posibilidades que nos ofrecen y la información que contienen recogida de diversas instituciones escolares procedentes de gran parte de la geografía española, documentadas con numerosas fotografías que retratan diversos aspectos de las escuelas.

2. LA ESCUELA EN MALLORCA DURANTE EL FRANQUISMO

Las escuelas existentes en Mallorca durante el franquismo, al igual que en el resto de España, se caracterizaron por el nacionalcatolicismo como principal eje a través del cual giraba todo tipo de actividad educativa. Durante éste período, la nueva cultura escolar se rigió por la drástica ruptura con los postulados pedagógicos impulsados durante la II República. Se adoptarán como elementos representativos de la nueva escuela, los símbolos extraídos de la estética fascista y militarista, así como los de carácter religioso.⁵ Otro de los elementos que ayudarán a la configuración de una nueva cultura escolar, será la modificación de los nombres de las escuelas. Durante el franquismo, muchas escuelas cambiaron los nombres que tenían durante la República por otros relacionados con personalidades relevantes del nuevo régimen (General Franco, José Antonio Primo de Rivera, etc.), o bien por otros ligados a la tradición religiosa (Reyes Católicos, Santa Isabel, etc.).⁶ La escuela graduada de niños de Sa Pobla pasó a llamarse «J. A. Primo de Rivera». Y en el caso de Campos, todas sus escuelas públicas cambiaron de denominación. La escuela rural de «Ca n'Estela» o «Son Catlar», pasó a llamarse del «Beato Ramón Llull». Y la otra escuela rural existente en el municipio, «Es Palmer», pasó a llamarse «J. A. Primo de Rivera». Por lo que respecta a la escuela graduada de niños y de niñas, la primera de ellas se denominó «Generalísimo Franco» y la segunda «Isabel la Católica».⁷

Por otra parte, cabe resaltar el hecho que los contenidos curriculares también serán otra de las principales herramientas para el fomento y exaltación del nacionalismo y el sentimiento religioso. Ambos aspectos, se introducirán transversalmente a lo largo de las diferentes materias que conformaron el currículum escolar durante la época franquista. Por último, queremos señalar que para la instauración de ésta nueva cultura escolar impulsada por el nuevo régimen, será crucial sin lugar a dudas, la depuración del magisterio que se produjo en todo el Estado español. En el caso de Baleares, y más concretamente Mallorca, resulta interesante el estudio realizado por Santiago Miró, respecto a la depuración del magisterio balear durante el período bélico.⁸

⁵ Véase: SUREDA GARCIA, Bernat. «L'educació a Mallorca a l'època de la Guerra Civil: els canvis a la cultura escolar», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, 12 (julio-diciembre, 2008), pp. 65-90.

⁶ Para más información respecto a la «Escolenimia» y la «Cultura Escolenímica» en España (términos que se refieren al ámbito de estudio de los nombres de los centros escolares), véase: PÉREZ MORENO, Heliodoro M. «La Cultura escolenímica en España. Propuestas para el estudio etnohistórico de los nombres de las escuelas», *Revista Cabàs*, 7 (2012), pp. 1-14.

⁷ Para más información véase: ROIG ADROVER, Miquel. «Edificació de l'escola rural de "Ca n'Estela", com també la del Palmer», *Programa de festes de la Mare de Déu d'Agost*. Campos: Ayuntamiento de Campos, 1994. AMCP [Archivo Municipal de Campos].

⁸ Véase: MIRÓ FERNÁNDEZ, Santiago. *Maestro depurados en Baleares durante la Guerra Civil*. Palma: Lleonard Muntaner editor, 1998.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA CULTURA ESCOLAR MALLORQUINA

Para analizar e interpretar la cultura escolar existente durante el franquismo en la isla de Mallorca, el «Fondo Romero Marín» nos aporta tres memorias de prácticas, de estudiantes que cursaron la carrera de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid.⁹ Las memorias antes citadas, nos ofrecen información sobre la situación escolar en tres localidades mallorquinas. Los municipios a los que se alude, son Palma de Mallorca, Alaró y Deyá. A través de las memorias pedagógicas realizadas por los estudiantes, podremos conocer de primera mano algunos aspectos de la cultura escolar que rigió durante el franquismo en Mallorca. Sin lugar a duda, dichos elementos serían de difícil conocimiento por parte del investigador, sin la existencia de fuentes de tipo etnográfico como son las memorias de prácticas.

En el «Fondo Romero Marín» se han localizado tres memorias que hacen referencia a distintas escuelas de Mallorca. La primera de ellas, está constituida por dos tomos y fue realizada por el estudiante Antonio Enseñat Lázaro durante el curso académico 1951-1952. Esta memoria,¹⁰ contiene un análisis a nivel general del centro dónde realizó sus prácticas (escuela nacional de «Son Españolet»). Esta memoria presenta un segundo tomo en forma de anexo,¹¹ en el que se amplía el contenido de los apartados que tratan sobre la educación intelectual, moral y física. En dicho anexo también encontramos un análisis del problema del analfabetismo en Baleares desde 1910 hasta 1950. Además, nos gustaría señalar que el director de la escuela graduada de «Son Españolet» era el insigne maestro mallorquín, Miquel Deyá Palerm.¹²

La segunda memoria se centra en otra realidad educativa del municipio mallorquín de Deyá y fue realizada por Francisca Arrom Aloy,¹³ durante el curso 1955-1956. Dicha alumna realizó sus prácticas pedagógicas observando la realidad educativa del municipio mallorquín antes mencionado. La tercera memoria hace referencia a las prácticas pedagógicas que realizó el estudiante Bartolomé Rotger Amengual en la escuela graduada de Alaró.¹⁴ Su trabajo se centra en analizar la evolución de la

⁹ Hasta 1954 que se crea la sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (Decreto de 16 de junio 1954), la carrera de Pedagogía únicamente se podía estudiar en la Universidad de Madrid.

¹⁰ *Trabajo monográfico correspondiente a la asignatura de Pedagogía Racional correspondiente al curso 1951-52 presentado por el alumno de enseñanza no oficial de la Facultad de Pedagogía. Antonio Enseñat Lázaro.* Mecanografiado y manuscrito, 107 páginas, Universidad de Madrid (curso 1951-1952), firmado por Antonio Enseñat Lázaro. Fondo Romero Marín (FRM). 261.

¹¹ *Apéndice que al trabajo monográfico correspondiente a la asignatura de Pedagogía Racional presenta el alumno de la Facultad de Filosofía y Letras especialidad Pedagogía. Antonio Enseñat Lázaro.* Mecanografiado y manuscrito, 12 páginas, Universidad de Madrid (curso 1951-1952), firmado por Antonio Enseñat Lázaro. FRM. 261 bis.

¹² Miquel Deyá Palerm destacó por su labor en la escuela unitaria de niños de Consell (1930-1940), utilizando técnicas freinetistas como la imprenta escolar. Su segundo destino (con carácter definitivo) fue el grupo escolar de Son Españolet (nombrado director provisional el 10 de noviembre de 1940 y con carácter definitivo el 1942, después de sacar el número uno de las oposiciones que realizó a director de graduada en el Rectorado de Barcelona). Fue condecorado con la Orden de Alfonso X «El Sabio».

¹³ *La enseñanza en Deyá (Baleares).* Mecanografiado y manuscrito, 65 páginas, Universidad de Madrid (curso 1955-1956), firmado por Francisca Arrom Aloy. FRM. 447.

¹⁴ *Matricula y asistencia escolar en la escuela graduada de Alaró (Mallorca).* Mecanografiado y manuscrito, 46 páginas, Universidad de Madrid (curso 1962-1963), firmado por Bartolomé Rotger Amengual. FRM. 503.

matrícula escolar de la escuela graduada entre el curso 1945-1946 y el curso 1960-1961. La memoria fue realizada en el curso 1962-1963. A modo de anécdota, señalamos que el director de la graduada en el momento en que se redactó la memoria, era el padre del alumno, autor de la memoria.

A continuación, pasaremos a detallar los diferentes puntos sobre los que tratan las memorias localizadas en el «Fondo Romero Marín». A través de dicho análisis, podremos realizar una aproximación a algunas de las características de la cultura escolar de la época.

3.1 Construcciones escolares

Los inicios de la escuela graduada de «Son Españolet» (centro donde realizó las prácticas el alumno Antonio Enseñat), se remontan a 1927. En ese año, el centro escolar que acogía la población infantil de la zona de «Son Españolet», era una escuela unitaria de niños ubicada en un piso alquilado por el Ayuntamiento de Palma de Mallorca, concretamente en la calle Oliver nº1. Existía también una escuela unitaria de niñas ubicada en una casa particular adaptada con posterioridad para el desarrollo de la labor educativa. La unitaria de niñas se ubicaba en la calle Montserrat nº5. No obstante, en el proyecto general de construcciones escolares del Ayuntamiento de Palma (1931), se proyectó la construcción de una escuela graduada de 8 secciones. Dicho proyecto fue una realidad constatable el 14 de abril de 1934, cuando se inauguró por parte del alcalde republicano Emili Darder y el gobernador civil Joan Manent, el grupo escolar mixto de «Son Españolet».¹⁵ No obstante, una vez iniciada la guerra en 1936 y debido a la carencia de refugio antiaéreo en el edificio escolar, la graduada de «Son Españolet» quedó sin actividad alguna. Las secciones de niños se ubicaron en un teatro de la barriada, y la escuela de niñas por su parte, se reemplazó en una casa particular. Posteriormente los niños de ambas graduadas fueron trasladados al grupo escolar Jaime I, dicho traslado tuvo una mínima duración, ya que en muy poco tiempo el grupo escolar de Jaime I fue destinado a cuartel militar. Por su parte, el nuevo edificio de «Son Españolet» (construido en 1934 por el Ayuntamiento republicano) sufrió de primera mano las consecuencias de los bombardeos de la aviación «roja» quedando totalmente abandonado. Después de una serie de reformas el edificio recobró la normalidad y los escolares volvieron a sus aulas. Durante el período de reformas, las clases (tanto a niños como niñas) se impartieron en el salón de actos de la Parroquia de la Asunción, la cual sí contaba con un refugio antiaéreo a diferencia del nuevo edificio.

En el caso del municipio de Deyá, los edificios con destino a escuela no habían sido construidos para el desarrollo de la labor educativa (eran casas particulares cedidas, o bien alquiladas por el Ayuntamiento). Existían durante el curso 1955-1956 dos centros públicos, una escuela unitaria de niñas y una de niños. Eran regentadas por una maestra interina y un maestro propietario. Además de las escuelas públicas,

¹⁵ Véase: CARRIÓ VILLALONGA, Pere J.; DOMÈNECH BESTARD, Manel V.; RAMIS CALDENTÉY, Antoni. *Les escoles de Palma en temps de la II República*. Calvià (Palmanova): Edicions Talaiot SL, 2013.

existía un colegio que pertenecía a la Hermandad de las Religiosas Franciscanas. En éste, existían tres grados, más el grado de maternal y el de párvulos.

En el caso de Alaró, el autor del trabajo nos relata los edificios que precedieron a la actual escuela graduada construida por la República en 1933. Para conocer dicha información, realizó una entrevista a un antiguo maestro que ejerció en Alaró, Miquel Homar. A través la entrevista realizada, explica como la escuela unitaria de niños alaronense en el año 1920 estaba ubicada en un piso de la calle Tugores. Al principio únicamente se usaba una habitación para dar clase, luego se habilitaron otras habitaciones del piso. Posteriormente, en 1925 «se cambió de edificio pasando a uno de la calle Barbut cedido gratuitamente por una señora rica y bondadosa». ¹⁶ Éste sería el último edificio que acogería la escuela unitaria de niños, ya que el 3 de octubre de 1933 se inauguró oficialmente la nueva escuela graduada de Alaró. En el momento en que el estudiante realizó la memoria (curso 1962-1963), nos cuenta que la escuela cumplía el vigesimonoveno aniversario y se estaba pensando en añadir un grado más, debido al mayor número de matriculados que existía.

3.2 Mobiliario y material escolar

Respecto al grupo escolar de «Son Espanyollet», las mesas de clase que acogían a los diferentes estudiantes, tenían unas dimensiones apropiadas para 8 escolares. No obstante, debido al exceso de alumnos en según que grados, se llegaban a colocar 12 niños/as en una misma mesa. Además, existían en todas las aulas las sillas para los alumnos y el sillón del profesor/a. Las aulas contaban con una pequeña estantería y otros elementos como el encerado, escuadra, cartabón, etc. Dicha descripción del mobiliario, queda perfectamente reflejada algunas de las fotografías adjuntas en la memoria del estudiante Antonio Enseñat Lázaro (véase fotografía 1 y 2).

Algunas de las interpretaciones que podríamos extraer del análisis de las imágenes que contiene la memoria, respecto al mobiliario y espacio escolar, es la ausencia de simbología religiosa y patriótica en las paredes del aula tan características en las escuelas públicas durante el régimen franquista. No se aprecia ningún tipo de decoración, a excepción del material escolar descrito anteriormente, como es la pizarra o el material de dibujo colgado en la pared. Por otra parte, la distribución del mobiliario en grandes mesas rectangulares rodeadas por un gran número de sillas (entre 8 y 10 sillas) de madera, no responde a la distribución espacial tradicional de la escuela franquista. Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, esta escuela fue creada en el periodo republicano y parece conservar el mobiliario original. Las mesas grandes favorecen los agrupamientos de los alumnos por secciones y también nos desvelan formas de organización y metodología escolar, como puede ser el aprendizaje basado en el trabajo cooperativo. Esta última consideración podría tener su explicación en la innovación pedagógica introducida por uno de los últimos maestros que estuvo al frente de la escuela. Nos referimos al maestro y director de la escuela de «Son Espanyollet» Miquel Deyá Palerm, gran difusor de las técnicas frei-

¹⁶ *Matriculación y asistencia escolar en la escuela graduada de Alaró...* Op. cit., p. 6.

netianas en Mallorca, que utilizó la imprenta escolar durante el período republicano y a inicios del franquismo, como un elemento innovador para la enseñanza en las escuelas mallorquinas.¹⁷

Del material escolar, utilizado durante el curso 1951-1952 en la escuela de «Son Espanolet» en la memoria se explica la existencia de unas fichas en las se recogía el número de expediente del escolar, curso y sección, nombre, apellidos, fecha de ingreso en la escuela, procedencia, nombre de los padres y profesiones, etc. (véase fotografía 3).

En el caso de Deyá, la estudiante que nos describe la situación educativa, únicamente comenta que el material utilizado para la enseñanza de la lectura eran «libros anticuados y faltos de interés [...]».¹⁸

Por lo que respecta a la graduada de Alaró, el mobiliario era más abundante en cantidad que en calidad. La principal novedad, era una máquina de escribir que había sido donada por el Ministerio. En cuanto al material escolar existente, reproducimos la siguiente cita del autor de la memoria, Bartolomé Rotger: «casi todo el material procede de la misma escuela, comprado con dinero de los niños y donativos familiares o bien contruidos por ellos mismos. Cada niño, si quiere, pues es completamente voluntario, paga mensualmente una insignificante cantidad que se destina a la compra de material. Los padres contribuyen encantados porque saben que es beneficioso para sus hijos [...] De esta manera se ha podido conseguir un material escolar que difícilmente se hubiera logrado».¹⁹ A través de dichas contribuciones, se destaca la adquisición de un microscopio para el centro escolar.

3.3 Organización escolar

En el caso de la escuela de «Son Espanolet» la escuela estaba organizada en base a tres grados para niños, tres para niñas y uno para párvulos. En dicha escuela debemos resaltar un sistema a través del cual se pretendía fomentar la participación del alumnado en la vida comunitaria de la escuela. Nos referimos al llamado sistema de participación de la vida comunitaria de la escuela.²⁰ Éste consistía en asignar cargos de responsabilidad a los diferentes alumnos. A través del citado sistema, se preten-

¹⁷ Véase: JAUME CAMPANER, Miquel. *Freinet a Mallorca: Miquel Deyá Palerm i l'escola de Consell (1930-1940)*. Palma: Leonard Muntaner editor, 2001. Para un mayor análisis de la influencia freinetiana a nivel estatal, resulta interesante HERNÁNDEZ HUERTA, José L. *Freinet en España (1926-1939)*. *Escuela popular, historia y pedagogía*. Valladolid: Castilla Ediciones, 2012.

¹⁸ *La enseñanza en Deyá (Baleares)*. Op. cit. p. 42.

¹⁹ *Matricula y asistencia escolar en la escuela graduada de Alaró...* Op. cit. p. 33.

²⁰ Para más información de dicho sistema, consúltese el artículo de O. Terrassa que aparece en el periódico «Baleares» (17 septiembre, 1969, pág.8). En dicho artículo, se realiza una entrevista a Miquel Deyá Palerm, donde se explica de forma más exhaustiva el sistema de participación en la vida comunitaria en la escuela, desarrollado por el director de la escuela graduada de «Son Espanolet». Además resulta interesante añadir que Miquel Deyá, al ser un maestro formado durante el período republicano (de clara orientación freinetista) intentará impregnar a los escolares de los valores impulsados por la pedagogía freinetiana. Dicho sistema de organización tiene una clara voluntad de no separar acción pedagógica y vida, es decir, toda actividad educativa debe ir encaminada a formar al educando para afrontar la vida adulta. Se trataba de formar una comunidad cooperativa dentro del centro escolar, para así preparar al niño/a para el futuro que le esperaba fuera de la escuela.

día impregnar a los escolares de los sentimientos de responsabilidad, cooperación y solidaridad, para así mejorar la formación de carácter social que todo niño debe aprender en la escuela. Los cargos en los que se dividía la graduada para desarrollar dicho sistema era el siguiente. Había un primer grupo que eran los denominados cargos generales (secretario general –cargo de mayor importancia y que tenía contacto directo con la dirección del centro–, jefes de clase, jefe de higiene y jefe de jardines), luego estaban los cargos de clase (jefes de grupo, inspector de higiene y inspector de jardines). El segundo grupo son los denominados cargos por capacitación. Existían a nivel general (bibliotecario, cronista –era el encargado de recoger la historia de la escuela–, jefe de juegos y jefe de material) y también a nivel de clase (bibliotecario de clase, cronista de clase, inspector de juegos e inspector de material).²¹ Esta forma de organizar la enseñanza nos permite detectar ciertas continuidades con los planteamientos pedagógicos anteriores al franquismo y con las metodologías renovadoras de los años treinta, tal y como se ha puesto de manifiesto en un trabajo anterior. Donde se llegó a la conclusión que, gracias a este tipo de fuentes, podemos observar que «la historia de la escuela se va construyendo con la cultura escolar empírica que desarrollan los docentes y no se aprecian saltos significativos, a pesar de los giros ideológicos que pueda tener la política educativa».²²

Por otra parte, como ya se ha descrito anteriormente, los centros educativos que se ubicaban en Deyá eran dos escuelas unitarias (una de niñas y una de niños). En dichos centros, el alumnado se organizaba en un mismo espacio a pesar de los diferentes niveles de conocimiento y capacidad de cada uno de ellos. Éste era un hecho que sucedía en la mayoría de escuelas unitarias de la isla, a pesar de ello, en muchas de ellas terminaban funcionando por secciones. Por otra parte, el colegio religioso deenés, estaba compuesto por tres grados –no se cita si eran de niños, de niñas o mixtos–, más un grado de maternal y uno de párvulos. En el caso de la escuela graduada de Alaró, encontramos que en la primera planta de la escuela se ubicaba un grado de niñas (dividido en 5 secciones). Estaba a cargo de una maestra que era a la vez directora de la misma. En el caso de los niños, se ubicaban en el primer piso, y existían un total de 5 grados: párvulos, elemental, perfeccionamiento 1º, perfeccionamiento 2º e iniciación profesional.

3.4 Matrícula y horario escolar

Las tres memorias analizadas, contienen datos relativos a la matrícula escolar registrada en los diferentes centros, así como el horario escolar seguido en la mayoría de ellas. En el caso de «Son Españalet», se adjuntan unos gráficos con la evolución

²¹ El sistema de participación en la vida comunitaria en la escuela, en ningún caso se basaba en el sorteo o designación a dedo. Es decir, nunca se dejaba al azar que alumno debía ocupar un cargo determinado. En dicho sistema, todo cargo de responsabilidad era ocupado por el alumno/a con mayores aptitudes y conocimientos. En los casos en que no había un alumno claramente capacitado, sí que se acudía a la elección del cargo por parte de sus compañeros.

²² DEL POZO ANDRÉS, M^a del Mar; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas», Op. cit., p. 119.

de la matrícula en el centro desde el curso 1940-1941 (año en que tomó posesión el equipo directivo) al curso 1951-1952, detallando los niveles de matrícula mensuales. El horario seguido en dicho centro, se desconoce al no haber información sobre ello. En el caso de Deyá, el horario escolar era de 9 a 12 de la mañana y de 15 a 17 por la tarde. El horario no se modificaba en ninguna época del año. Respeto al nivel de matrícula en Deyá, se hace una comparativa de la matrícula existente en los tres centros escolares que había en la localidad. Dicho análisis engloba el período existente entre los años académicos 1943-1944 y 1953-1954. En el caso del estudiante que analiza la escuela graduada de niños de Alaró, realiza un estudio minucioso de la matrícula existente en dicho centro durante los cursos académicos que van desde 1945-1946 a 1960-1961. Además de un análisis cuantitativo del nivel de matrícula, también realiza un estudio de tipo cualitativo, a través del cual explica los principales motivos de los descensos o aumentos de matrícula. En dicha memoria, también se hace referencia a la «competencia» existente entre la escuela parroquial y la escuela graduada de niños de Alaró. Y es que tal y como se recoge en la memoria de Bartolomé Rotger, existía una clara rivalidad entre la escuela graduada y la parroquial a la hora de tener un mayor número de matriculados en sus respectivos centros. Observándose un claro ejemplo de la histórica competencia entre Iglesia y Estado, para ejercer un mayor control sobre la educación. Tal era el nivel de rivalidad entre ambas escuelas que «frecuentemente se disputaban partidos de fútbol entre la Parroquial y nuestra escuela».²³ El horario seguido en la graduada de niños de Alaró era el mismo que en el caso de Deyá, de 9 a 12 de la mañana y de 15 a 17 por la tarde. Cabe añadir que en los diferentes centros analizados («Son Español», Deyá y Alaró), se hace referencia constantemente a la influencia de las épocas de recolección agrícola, en el nivel de matrícula que registraban los diferentes centros. Éste aspecto era especialmente relevante en los municipios de Alaró y Deyá, al ser pueblos eminentemente agrícolas.

3.5 Problemáticas relevantes

En este punto queremos señalar las problemáticas más relevantes que se presentan en las diferentes memorias. A través de éstas, podemos aproximarnos a las relaciones que existían entre escuela y entorno de la misma (familia, barrio en el que se encuentra el centro, etc.). Una de las cuestiones más polémicas que se cita en la memoria de «Son Español», la hemos transcrito a continuación: «al hacerse cargo la actual dirección del Grupo Escolar citado se impuso el deber de lograr un mayor sentido de la disciplina en su alumnado. Esta idea fue mal comprendida por los padres de los escolares quienes creyeron se iba a forzar demasiado a sus hijos [...]».²⁴ Y es que tal como cuenta Enseñat, la rigidez de la dirección del centro respecto a la asistencia del alumnado, provocó que muchos padres decidieran cambiar a sus hijos de centro educativo. Muchos de los niños/as que dejaron de ir al colegio de

²³ *Matrícula y asistencia escolar en la escuela graduada de Alaró...* Op. cit., p. 36.

²⁴ *Trabajo monográfico correspondiente a la asignatura de Pedagogía Racional...* Op. cit., p. 12.

«Son Españollet» se fueron a colegios privados o particulares, al encontrarse el grupo escolar rodeado de éstos (P.P. Carmelitas, Sagrado Corazón, Padres Franciscanos, Colegio Hispano, etc.). Tal como se cuenta en la memoria, en dichos centros era menor el grado exigencia respecto al nivel de asistencia por parte del alumnado. Éste hecho, el absentismo escolar y la falta de rigidez familiar a la hora de que sus hijos asistieran al colegio, fue una constante a lo largo del período que analizamos en la presente comunicación. En la memoria de Alaró, también vemos reflejada la misma problemática: «existen en la escuela muchos alumnos que, por desidia o despreocupación de los padres, les es bueno cualquier motivo y circunstancia para no ir a clase. O bien porque hace mal tiempo, o porque la abuela celebra el Santo, o se hacen “matanzas” [...]».²⁵

Otro de los problemas más acuciantes reflejados en las memorias está relacionado con el absentismo de los alumnos durante los meses de recolección agrícola (septiembre, octubre, mayo y junio). Dicha problemática la vemos expuesta principalmente en las memorias de Deyá y Alaró, al ser pueblos donde el principal modo de subsistencia familiar eran las tareas del campo. En las memorias que nos hablan de ello, nos ejemplifican como el trabajo agrícola incidía directamente en el bajo nivel de matrícula escolar registrado durante los meses de recolección. Otra cuestión a la que se alude, es la relativa al papel que otorgaban los padres a la educación que sus hijos/as recibían en el colegio. Y es que en la mayoría de las familias (especialmente las de clase humilde), el principal objetivo que perseguían con la escolarización de sus vástagos era el de que supieran leer, escribir y hacer cuentas «para poder ellos mismos comprobar los resultados de sus compraventas».²⁶ En este caso, podemos comprobar el carácter puramente instrumentalista otorgado por las familias a la institución escolar.

4. CONCLUSIONES

Para concluir esta breve aproximación a la escuela en Mallorca durante el franquismo, queremos resaltar la importancia de las fuentes de tipo etnográfico, como es el caso de las memorias de prácticas. Éste tipo de fuentes (memorias de prácticas, fuentes orales, cuadernos escolares, fotografías, cuadernos de rotación, etc.), están más que nunca al orden del día en el campo histórico educativo y nos permiten reconstruir el hecho educativo de un determinado momento o época histórica. A través de las fuentes etnográficas, podemos reconstruir una realidad determinada desde diferentes puntos de vista. Asimismo, también son excelentes recursos para conocer la intrahistoria escolar. Se trata por tanto, de conocer la historia desde el punto de vista de los participantes. También cabe señalar, que las memorias de prácticas (fuente etnográfica utilizada para la presente comunicación) se caracterizan por la combinación de informaciones de tipo subjetivo (ya que nos dan una valoración

²⁵ *Matrícula y asistencia escolar en la escuela graduada de Alaró...* Op. cit., p. 43.

²⁶ *La enseñanza en Deyá (Balears)*. Op. cit., p. 39.

del hecho educativo des de la visión que tiene el alumno/a que elabora la memoria en sí), con otras más objetivas y de más difícil manipulación por parte del autor de la misma (matrícula, horario escolar, asignaturas, etc.).

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, esta comunicación pretende ser una pequeña muestra del potencial que ofrecen al historiador/a las fuentes de tipo etnográfico. En éste caso, nos hemos centrado en las memorias de prácticas de los estudiantes que cursaron la carrera de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid. A través de las tres memorias del «Fondo Romero Marín», las cuáles nos hablan de tres realidades educativas existentes en Mallorca durante el franquismo, nos hemos aproximado a diferentes aspectos que caracterizaron la cultura escolar mallorquina en un período histórico determinado, como es el franquismo. A través de las memorias, hemos podido conocer informaciones que difícilmente podrían ser descifradas (horarios, matrícula escolar, mobiliario, construcciones escolares, problemáticas existentes, etc.) si únicamente nos hubiésemos basado en la documentación de tipo oficialista, prensa, legislación, etc. (las conocidas como «fuentes clásicas»). Llegando a corroborar algunas de las conclusiones afirmadas en anteriores trabajos,²⁷ relacionadas con la pervivencia o continuidades de culturas escolares iniciadas en periodos anteriores, sobre todo cuando al frente de estas escuelas se encuentran los mismos maestros que iniciaron innovaciones pedagógicas de gran relevancia en la cultura escolar mallorquina durante los años treinta. Podríamos afirmar que gracias a este tipo de fuentes, podemos desvelar algunos de los silencios de la gramática de la escuela, donde se puede demostrar que las prácticas docentes realizadas por algunos maestros, confirmados en su cargo tras la Guerra Civil, son las que imperaron, a pesar de los cambios políticos impuestos en el franquismo.

²⁷ DEL POZO ANDRÉS, M^a del Mar; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas». Op. cit.



Fig. 1. Fotografía extraída de: *Trabajo monográfico correspondiente a la asignatura de Pedagogía Racional correspondiente al curso 1951-52 presentado por el alumno de enseñanza no oficial de la Facultad de Pedagogía. Antonio Enseñat Lázaro*. Mecanografiado y manuscrito, 107 páginas, Universidad de Madrid (curso 1951-1952), firmado por Antonio Enseñat Lázaro. Fondo Romero Marín (FRM). 261. Fotografía adjunta entre páginas 3-4. Autor: Antonio Enseñat Lázaro. Curso: 1951-1952.



Fig. 2. Fotografía extraída de: *Trabajo monográfico correspondiente a la asignatura de Pedagogía Racional correspondiente al curso 1951-52 presentado por el alumno de enseñanza no oficial de la Facultad de Pedagogía. Antonio Enseñat Lázaro*. Mecanografiado y manuscrito, 107 páginas, Universidad de Madrid (curso 1951-1952), firmado por Antonio Enseñat Lázaro. Fondo Romero Marín (FRM). 261. Fotografía adjunta entre páginas 3-4. Autor: Antonio Enseñat Lázaro. Curso: 1951-1952.

GOVPO ES
COLAB. DE
SUS ESCUELAS

Ficha general del alumno
Expediente núm. _____

Apellidos _____ Nombre _____

Fecha de ingreso en la Escuela: día _____ de _____ de 19____

FIJACION _____ DOMICILIO _____ de 19____

	PERMANENCIA	
	Susos	Excecion
Naturaleza _____ Calle _____ n.º _____		
Provincia _____ de 19____		
Nombre del padre: _____ de 19____		
Profesion de padre: _____		
Nombre de la madre: _____		
Profesion de la madre: _____		
Observaciones: _____		

Fig. 3. Fotografía extraída de: *Trabajo monográfico correspondiente a la asignatura de Pedagogía Racional correspondiente al curso 1951-52 presentado por el alumno de enseñanza no oficial de la Facultad de Pedagogía. Antonio Enseñat Lázaro*. Mecanografiado y manuscrito, 107 páginas, Universidad de Madrid (curso 1951-1952), firmado por Antonio Enseñat Lázaro. Fondo Romero Marín (FRM). 261. Fotografía adjunta entre páginas 11-12. Autor: Antonio Enseñat Lázaro. Curso: 1951-1952.

Memorias filmadas: vigencia de una escuela cinematográfica en Víctor Erice

Filmed reminiscences: validating a cinematographic school on Víctor Erice's movies

Manuel A. Broullón Lozano

mbroullon@us.es

Universidad de Sevilla (Sevilla, Espanya)

RESUM

Les tecnologies del nou cinema digital fan possible una experiència unificada del temps, de la memòria i del cinema a través de l'autoconsciència del procés creatiu. És a dir, el cineasta es pregunta qui és i quin lloc ocupa en les moltes trames de la memòria visual. Si bé Víctor Erice sempre ha manifestat un gran interès pel paper de les pel·lícules en la forja de l'imaginari infantil (*El espíritu de la colmena*, 1973; *El Sur*, 1983), al segle XXI i en disposició de les noves eines i els nous fluxos de treball digitals, explora la seva pròpia memòria individual al migmetratge *La morte rouge* (2006). Aquesta indagació es proposa practicar una anàlisi fílmica d'aquesta pel·lícula i les seves relacions intertextuals amb altres obres del mateix autor que abordin, precisament, aquesta mateixa qüestió. En últim terme, es tracta d'extreure algunes conclusions més o menys provisionals, més o menys definitives, sobre el discurs cinematogràfic com a extensió ideològica, intel·lectual i afectiva en el procés de formació de l'artista audiovisual del segle XXI.

PARAULES CLAU: Víctor Erice, *La morte rouge*, *El espíritu de la colmena*, novel·la de formació d'artista, film de formació d'artista.

ABSTRACT

The new digital technologies offer a unified experience of time, memory and cinema through self-conscience of the creative process. Nowadays some filmmakers ask who they

are and which place do they take in the different plots of visual memory. As Víctor Erice's movies has been always focused on childrens growing-up and education (*El Espíritu de la Colmena*, 1973; *El Sur*, 1983), at the beginning the XXI century and taking the digital set of tools, he explores his own individual memories in the short film *La morte rouge* (2006). This essay analyzes this movie on its intertextual links with other works by the same author. Besides this essay proposes a new view of the cinematographic speech as an extension of the filmmaker on the creative process.

KEYWORDS: Víctor Erice, *La morte rouge*, *El Espíritu de la Colmena*, Künstlerroman, Künstlerroman on movies.

RESUMEN

Las tecnologías del nuevo cine digital hacen posible una experiencia unificada del tiempo, de la memoria y del cine a través de la autoconciencia del proceso creativo. Esto es: el cineasta se pregunta quién es y qué lugar ocupa en las muchas tramas de la memoria visual. Si bien Víctor Erice siempre ha manifestado un gran interés por el papel de las películas en la forja del imaginario infantil (*El espíritu de la colmena*, 1973; *El Sur*, 1983), en el siglo XXI y en disposición de las nuevas herramientas y flujos de trabajo digitales, explora su propia memoria individual en el medimetro *La morte rouge* (2006). Esta indagación se propone practicar un análisis fílmico de dicha película y sus relaciones intertextuales con otras obras del mismo autor que aborden, precisamente, esta misma cuestión. El último término se trata de extraer algunas conclusiones más o menos provisionales, más o menos definitivas, sobre el discurso cinematográfico como extensión ideológica, intelectual y afectiva en el proceso de formación del artista audiovisual del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Víctor Erice, *La morte rouge*, *El Espíritu de la Colmena*, Novela de formación de artista, Film de formación de artista.

1. INTRODUCCIÓN

«El cine para la gente de mi generación era el lugar de la revelación. Era una ventana abierta al mundo en una época en que España era un país siniestro y cerrado. Te permitía ser ciudadano de ese mundo en vez de súbdito de un caudillo. Era un lugar de evasión y aprendizaje, un país sin fronteras».¹

El estudio de las películas de Víctor Erice revela una serie lugares comunes, espacio textual en el que su filmografía adquiere pleno sentido. Estas isotopías son la

¹ ERICE, en: MARTÍ, Octavi. «Entrevista: Víctor Erice. Tengo un guión escrito y quiero realizarlo en condiciones industriales», *El País*, 25/09/2007. Disponible en línea (fecha de consulta: 03/04/2014): http://elpais.com/diario/2007/09/25/cultura/1190671206_850215.html

insistencia formal en la dialéctica espacio/tiempo y ciertas persistencias temáticas que subyacen a dicha forma. A saber: si bien el tempo lento del discurso establece un pacto narrativo caracterizado por la atención al detalle y a los fenómenos cambiantes de la naturaleza, en el plano del contenido existe un elemento que reaparece constantemente como *leitmotiv*: la revelación de algo nuevo.

Su ópera prima, *El espíritu de la colmena* (1973), narra la experiencia de Ana, una pequeña niña que en un pueblecito castellano entra en contacto con el cine a través de la película de 1931 *El Doctor Frankenstein*, de James Whale,² al mismo tiempo que descubre a un fugitivo republicano escondido en una granja en ruinas. La experiencia cinematográfica supone un punto de no retorno que no sólo propicia el conocimiento de la realidad y del mundo, sino que es incluso capaz de desvelar el más allá de las apariencias cuestionando así las leyes de lo lícito y de lo ilícito. A ojos de Ana los miedos y los traumas de la postguerra española se transfigurarán en el Frankenstein de la película, en aquel pobre monstruo incomprendido, despreciado y repudiado incluso por su propio creador.³ La siguiente película, *El Sur* (1983), está basada en un relato de Adelaida García Morales y continúa explorando el tema de la infancia. Pero en esta ocasión el argumento nos invita a dar un paso adelante. El cineasta vasco aborda la experiencia infantil de otra niña, Estrella, y la caída en el mundo que supone posteriormente la adolescencia, significada en el plano de la expresión por medio del motivo de la muerte del padre protector.⁴

El tercer largometraje, *El sol del membrillo* (1992), no contiene referencia alguna ni a la infancia ni a la formación intelectual y afectiva de un personaje. Sin embargo se despliega desde la misma isotopía: el surgimiento de algo nuevo a ojos de alguien que aguarda con atención. Este celebrado y formalmente atípico documental consiste en el encuentro entre Erice y el pintor Antonio López. Desde su punto de vista, el cineasta aguarda pacientemente a la revelación del cuadro de los membrillos en un sensual bodegón. No obstante conviene recordar que cuando los personajes de las películas de Erice (sean ficcionales o no) entran en contacto con la realidad se produce un conflicto. En este caso Antonio López repara en el hecho fenomenológico: dependiendo del punto de vista, de la atmósfera, de la incidencia y del color de la luz, y del momento del día, los membrillos revelan un aspecto completamente distinto ¿Cómo representarlos entonces en un lienzo pictórico? El taller al aire libre del pintor se convierte en una especie de escuela mayéutica en la que aprehendemos la mutabilidad de las cosas del mundo por medio de una experiencia cinematográfica que fija el devenir del tiempo y del espacio en el discurso fílmico.

Dando un salto hacia delante llegamos al siglo XXI, pues Erice es un cineasta muy reflexivo y poco prolífico en cuanto a número de obras, que no en cuanto a intensidad poética y densidad semántica. Como resultado del manejo de herramientas digitales produce cuatro obras: 1) las *Correspondencias* con Abbas Kiarostami (2004), que de nuevo abordan el tema de la infancia; 2) el cortometraje *Alumbra-*

² ERICE, Víctor. *El espíritu de la colmena*. Barcelona: Vértice, 2012 (00:17:47)

³ ERICE, Víctor. *El espíritu de la colmena*. Barcelona: Vértice, 2012 (01:25:45).

⁴ ERICE, Víctor. *El Sur*. Barcelona: Vértice, 2012 (01:23:52).

miento (2002), en donde expresa la solemnísimas indolencia de la naturaleza ante el nacimiento, el desarrollo y la muerte de la vida humana; 3) *La morte rouge* (2006), medimetro que retoma la problemática de la primera experiencia cinematográfica infantil ya prefigurada en *El espíritu de la colmena*; y 4) la aportación al medimetro *Centro histórico* (2013) con la pieza *Vidrios rotos*, donde la rememoración de las experiencias vitales de maduración de los trabajadores de una vieja fábrica portuguesa ante la hostilidad del deshumanizado mundo industrial provoca la manifestación de los fantasmas del pasado.

Salvo contadas referencias en los dos primeros films, la escuela como institución no es el espacio propio del cine de Víctor Erice. Sin embargo, y como hemos visto, el aprendizaje y el proceso de maduración son dos elementos centrales en su filmografía. Podría afirmarse que en la obra de Erice la formación del personaje a la que asistimos es una formación no reglada más unida a la experiencia vital que al cultivo de los ideales pedagógicos. Especialmente, en las películas en donde el protagonista es un niño, el cine y la experiencia cinematográfica se convierten en el sustituto de la institución educativa (que en este tipo de discursos formaría parte del *statu quo* contra el que reacciona la epifanía por medio de las artes) con efectos sorprendentes: la transfiguración del mundo. Las imágenes proyectadas, el discurso, conforman el velo sin el cual la experiencia del mundo generaría horror en el cándido infante. Estamos entonces ante la creación de un universo simbólico, de un imaginario que, lejos de alienar, representa, sostiene y acerca al sujeto hacia la realidad en toda su crudeza. Y aún hay más, puesto que existe un doble fondo en este objeto de estudio. Al mismo tiempo que representa la experiencia de una epifanía, en un ejercicio metalingüístico, estas películas privilegian la reflexión autoconsciente del creador sobre el medio cinematográfico y sus diversas tradiciones.

2. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES A PROPÓSITO DEL ANÁLISIS DE *LA MORTE ROUGE*: LA SEMIOSFERA

«He descubierto que son bastantes los cineastas que lo que recuerdan de su primera experiencia cinematográfica son imágenes que le causaron miedo».⁵

El cine funciona como un espejo entre el mundo de los discursos (sean ficcionales o factuales)⁶ y el mundo de la vida. A través de este ir y venir entre el reflejo significativo de una película y la conciencia de un sujeto histórico las películas atemorizan a los protagonistas infantiles de *El espíritu de la colmena* y *La morte Rouge*. En estas dos obras, el miedo, como uno de los resultados posibles de la pulsión escópica que recorre todo el siglo XX, es el catalizador que impulsa el deseo de conocimiento. El discurso funciona entonces como un velo que permite al joven inmaduro descubrir

⁵ ERICE, en: MARTÍ, Octavi. «Entrevista: Víctor Erice. Tengo un guión escrito y quiero realizarlo en condiciones industriales», *El País*, 25/09/2007. Disponible en línea (fecha de consulta: 03/04/2014): http://elpais.com/diario/2007/09/25/cultura/1190671206_850215.html

⁶ Siguiendo a Genette entiendo que «ficcional» es todo enunciado en el que los criterios de verificación empírica no son pertinentes frente a los enunciados «factuales», en donde son requisito *sine qua non* para su funcionamiento semiótico. GENETTE, Gérard. *Ficción y dicción*. Barcelona: Lumen, 1993.

la realidad de los años cuarenta del siglo XX, momento histórico en el que están ambientadas ambas películas. Se trata de un *emplazamiento* concreto, en donde emplazamiento quiere decir un espacio y un tiempo caracterizados por una serie de implicaciones de significado y de sentido inherentes a las coordenadas que representan. Así pues la formación del carácter del personaje sería una toma de conciencia de este emplazamiento en un proceso similar a la caída heideggeriana o «yección» del «ser-en-el-mundo», entendida como adaptación a un ecosistema de circunstancias sociales manifestadas en una serie de formas simbólicas: «Estamos en el mundo. Esados. Inter-esados. Es verdad que hemos caído. Que arrastramos la caída del origen. Y el origen de la caída es la multiplicidad en que el Ser se manifiesta, el velo de malla que encubre y fragmenta lo uno. El «esamiento» del Ser. La aparición del Ser como ente: como algo determinado por su circunstancia. Es esa caída la que traza la existencia».⁷

La realidad, también aquella de la que dan cuenta las expresiones artísticas como es la cinematográfica, no es más que un texto, un tejido en el cual la conciencia de un sujeto histórico «inter-esado» debe proyectarse para que tenga lugar la experiencia estética. Una de las fibras de ese velo de malla que nos plantea Erice en estas dos películas consiste en la memoria de la Guerra Civil. Esos recuerdos traumáticos son tan fuertes que incluso podría afirmarse que *La Morte Rouge* es una película de terror. Terror que se proyecta en la conciencia del niño-espectador, cuya inocencia superpone las imágenes de la película con el mundo de la vida. Así, en *La Morte Rouge*, la voz del personaje-narrador discurre en paralelo a varias fotografías e imágenes documentales de la Guerra Civil, de la Segunda Guerra Mundial y de saludos fascistas ante enormes y omnipresentes símbolos de Falange Española que hacen parecer diminutos los cuerpos humanos fotografiados: «En este caso el miedo se desplegaba más allá de la pantalla prolongando su eco sobre el ambiente de una sociedad devastada. De un lado por la sangría propia de una Guerra Civil. De otro por los efectos de una contienda mundial recién terminada. Mientras una población emocionalmente aterida buscaba refugio en el imaginario del cine, no había en el planeta un continente que hiciera en esos días el recuento de sus muertos y desaparecidos en los frentes de batalla, las ciudades bombardeadas o los campos de exterminio. Este dolor universal pesaba de algún modo en el corazón del niño que en compañía de su hermana —ella tenía siete años más— caminaba hacia la penumbra de un cine para ver la primera película de su vida».⁸

En este viaje iniciático hacia el conocimiento, las veladuras atenuantes del discurso cinematográfico proporcionan al joven infante una primera aproximación a la realidad en toda su crudeza a cambio del precio de su candidez. «Descubrir la

⁷ VÁZQUEZ MEDEL, Manuel Ángel. «Bases para una Teoría del Emplazamiento», VÁZQUEZ MEDEL, Manuel Ángel; ACOSTA ROMERO, Ángel (eds.). *Teoría del Emplazamiento: aplicaciones, implicaciones*. Sevilla: Alfar, 2003, p. 22.

⁸ ERICE, Víctor. *La morte rouge (soliloquio)*. Alumbamiento. Madrid: Rosebud Films, Fnac, 2009 (00:08:07 - 00:09:45).

brecha entra la pantalla y la sala ya es eso»,⁹ afirma Víctor Erice. Se trata sin duda de una experiencia dolorosa simbolizada en el terror que produce la inmensidad de un mundo que se abre ante la conciencia del niño, al igual que el telón del viejo cine Gran Kursaal de San Sebastián desvela un incierto y oscuro universo de luces y de sombras, una especie de «tragaluz del infinito» como definió al cinematógrafo Charles Baudelaire: «aquellos millares de ojos ávidos que se inclinaban sobre los huecos del estereoscopio como sobre los tragaluz del infinito».¹⁰ El primer concepto que aparece entonces en esta experiencia es el de *pacto*, la fina frontera que divide el mundo de las películas y el mundo de la vida. El personaje-narrador de *La Morte Rouge* describe su experiencia límite de este modo: «Durante la proyección, con una curiosidad por momentos superior a su miedo, buscando una explicación, no cesó de espiar los rostros de los espectadores. Atentos pero impenetrables parecía no afectarles las muertes que tenían lugar delante de sus ojos. No había en ellos indiferencia, lo que había era otra cosa... quizás aquello que había insinuado el bromista de Potts:¹¹ “algo”. Este hecho despertó en el niño una sospecha. La actitud unánime de los adultos debía ser la consecuencia de un pacto que todos habían aceptado, consistente en callar y seguir mirando. Porque todos ellos poseían un rasgo en común, sabían algo que él desconocía, un secreto que lo explicaba todo. Desvelarlo fue la aventura turbadora a la que se sintió arrastrado por una fuerza superior a su voluntad, la que le hizo percibir la otra cara de la ficción: *un agujero negro en la trama de la realidad*¹² por el que se había ido toda la inocencia del mundo».¹³

El mundo de la ficción produce un trauma en el pequeño, del mismo modo que, para el cineasta, «cada descubrimiento es una herida y cada herida es un paso en el acceso al conocimiento».¹⁴ Pero si aparece un trastorno es porque los signos, las películas, reactivan ciertos elementos que estaban ocultos en el subconsciente, en la memoria. El emblema del mal no es otro que el del cartero Potts, villano de *La garra escarlata*, transferido ahora al mundo de la vida: «La hermana no debió darse cuenta de la dimensión del tormento que le embargaba. Sólo percibió su miedo dedicándose a avivar en él su recuerdo de aquella figura uniformada del mal. Inici-

⁹ MARTÍ, Octavi. «Entrevista: Víctor Erice. Tengo un guión escrito y quiero realizarlo en condiciones industriales», *El País*, 25/09/2007. Disponible en línea (fecha de consulta: 03/04/2014): http://elpais.com/diario/2007/09/25/cultura/1190671206_850215.html

¹⁰ BURCH, Noel. *El tragaluz del infinito. Contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico*. Madrid: Cátedra, 2011, p. 22.

¹¹ Se refiere a una escena de *La garra escarlata* citada de forma explícita en *La Morte Rouge* en la que los vecinos de aquella aldea imaginaria, asustados porque escuchan sonar la campana de la iglesia local durante la noche, especulan sobre la causa de aquel acontecimiento terrorífico. El cartero, el señor Potts, quien luego se descubrirá que es el asesino, provoca al sacerdote preguntando: «¿Quién toca la campana de la iglesia? A lo mejor no es nadie... Quizá es un algo, y ese algo es el que la toca». ERICE, Víctor. *La norte rouge (soliloquio)*. Alumbamiento. Madrid: Rosebud Films, Fnac, 2009 (00:12:51).

¹² La cursiva es mía.

¹³ ERICE, Víctor. *La norte rouge (soliloquio)*. Alumbamiento. Madrid: Rosebud Films, Fnac, 2009 (00:15:02 - 00:16:43).

¹⁴ MARTÍ, Octavi. «Entrevista: Víctor Erice. Tengo un guión escrito y quiero realizarlo en condiciones industriales», *El País*, 25/09/2007. Disponible en línea (fecha de consulta: 03/04/2014): http://elpais.com/diario/2007/09/25/cultura/1190671206_850215.html

ando un juego nuevo le repetía antes de acostarse: «que viene el cartero, ¡que viene el cartero!». Aunque quizás, en el fondo, ella no hiciera otra cosa que exorcizar su propio miedo... un miedo que venía de lejos, amasado en el Madrid sitiado de la Guerra Civil en sus días de niña sometida al horror de los bombardeos. «Qué viene el cartero, ¡que viene el cartero!».¹⁵

Ese «algo» también consiste en los elementos latentes que conforman el imaginario de una época. En paralelo a la narración con voz de Víctor Erice discurre una secuencia fotográfica de imágenes de Madrid durante la Guerra Civil, aviones, bombardeos, cadáveres de niños... esas imágenes conforman un estrato de la memoria, tal vez enterrado pretendidamente, que emerge en el momento en que se evoca la figura del mal. Este imaginario podemos estudiarlo como un ecosistema o «semiosfera» en donde todos los elementos están conectados de manera que unos remiten necesariamente a otros. Si bien la «semiosfera»¹⁶ es el espacio textual en el que sólo se pueden dar la significación y el sentido y «fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis», los niños de las películas de Erice habitan en un ecosistema simbólico marcado por su historicidad, en donde se aloja el conocimiento al que el infante tiene acceso durante su período de formación pero que también es un inconsciente colectivo en el que, silenciosos y latentes, están los elementos traumáticos de una cultura. Sólo en ese espacio textual multinivel puede darse la confusión entre discursos ficcionales y factuales que tiene lugar en la conciencia del niño sentado en el patio de butacas del cine Gran Kursaal.

Volvamos sobre la historicidad. Bien es sabido que durante la Guerra Civil¹⁷ el Departamento Nacional de Cinematografía del bando de los sublevados bajo la coordinación del falangista Manuel Augusto García Viñolas ordenó a todas las salas de cine españolas proyectar el «Noticiero Español» antes de las películas de cada programa. Tras la contienda fratricida, en 1943, pasa a llamarse «Noticiero Documental Español» (No-Do), cuya sintonía y omnipresencia como una pieza más de la puesta en escena social que es en sí la proyección cinematográfica configura parte de esa semiosfera de la que da cuenta Erice. Efectivamente, la evocación del personaje de *La Morte Rouge* recoge este ritual, de modo que las imágenes del No-Do 159B año IV¹⁸ y *La garra escarlata*¹⁹ aparecen en el mismo nivel de certezas como dos citas explícitas: «[...] de aquel No-Do se le quedaría grabada en el recuerdo la escena de un alto mandatario repartiendo por Navidad unas pesetas en las manos de hombres y mujeres pobres. Este testimonio documental era el sustrato de realidad sobre el que unos minutos después se asentaría la ficción. Pero esto, el niño, no lo sabía... para él ficción y realidad eran aún la misma cosa».²⁰

¹⁵ ERICE, Víctor. *La norte rouge (soliloquio)*. Alumbamiento. Madrid: Rosebud Films, Fnac, 2009 (00:20:48 – 00:22:33).

¹⁶ LOTMAN, Yuri. *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Edición en tres volúmenes. Madrid: Cátedra, 2006, p. 24.

¹⁷ GUBERN, Roman [et. alt]. *Historia del cine español*. Madrid: Cátedra, 2010.

¹⁸ ERICE, Víctor. *La norte rouge (soliloquio)*. Alumbamiento. Madrid: Rosebud Films, Fnac, 2009 (00:10:37).

¹⁹ *Ibidem* (00:11:52 – 00:15:02).

²⁰ *Ibidem* (00:11:00).

De este modo el niño espectador es capaz de reavivar la experiencia traumática alojada en la memoria familiar y acceder al conocimiento de la finitud del tiempo y la vida en sociedad: «fue así, en medio de aquello que la mayoría de la gente consideraba un pasatiempo, como el niño descubrió que las personas morían... es más, que los hombres podían dar muerte a los otros hombres».²¹

3. LA MORTE ROUGE COMO FILM DE FORMACIÓN DE ARTISTA

Vistas estas consideraciones corresponde ahora comprobar cómo se articulan los signos en el discurso. Bien sabemos que existe todo un género literario que explora este tipo de argumentos por los que un joven entra en la edad adulta a través de una experiencia iniciática de conocimiento con el consiguiente impacto que ello implica sobre la conciencia.²² Ahora bien, sobre la estructura básica de la bildungsroman (novela de formación) aparece la künstlerroman como variante. Esta segunda, la novela de formación de artista, coloca a la experiencia estética en el ojo del huracán. Trataremos de exponer algunas claves intertextuales entre este género literario y las películas de Erice para proponer la idea de un film de formación y/o film de formación de artista, cauce formal que encontraría un nuevo desarrollo debido a las circunstancias coyunturales del fenómeno cinematográfico en el siglo XXI.

3.1. Un apunte sobre la técnica y la expresión en el siglo XXI: por un «cine menor»

Cuando Víctor Erice rodó *El espíritu de la colmena* tenía a cuarenta personas a su disposición. Sin embargo, más de treinta años después, en 2006, emprende el proceso de creación de *La Morte Rouge* prácticamente en solitario, animado por el crítico francés Alain Bergala tras el fracaso en la preproducción y financiación del guión para largometraje aun inédito *La promesa de Shangai* (1998). «Yo llevo la cámara, me ocupo de las luces, pongo la voz, hago los ruidos, me ocupo de ir a comprar el material que necesito para la decoración...»,²³ explica el cineasta. No es de extrañar que este mediometraje lleve por subtítulo *Soliloquio*, puesto que Erice cuenta con un equipo mínimo formado por él mismo, un ayudante, un sonidista y un editor. A pesar de que el cineasta se lamenta por no haber podido hacer todas las películas que hubiera deseado,²⁴ estamos ante el surgimiento nueva forma de trabajar que ofrece la tecnología digital. Tendría la forma de un «cine menor» semejante a aquel concepto de «literatura menor» enunciado por Deleuze y Guattari (1990) que

²¹ *Ibidem* (00:15:02).

²² RODRÍGUEZ FONTELA, M. de los Ángeles. *La novela de autoformación. Una aproximación teórica e histórica al «Bildungsroman» desde la narrativa hispánica*. Kassel: Reichenberger, 1996.

²³ MARTÍ, Octavi. «Entrevista: Víctor Erice. Tengo un guión escrito y quiero realizarlo en condiciones industriales», *El País*, 25/09/2007. Disponible en línea (fecha de consulta: 03/04/2014): http://elpais.com/diario/2007/09/25/cultura/1190671206_850215.html

²⁴ MARTÍNEZ MALAGELADA, Clara. «Tengo esa desgracia: sigo siendo el director de *El Espíritu de la colmena*», *Under Magazine*, 20/03/2013. Disponible en línea (fecha de consulta: 28/03/2014): <http://www.undermgzn.com/cine-tv/cine/tengo-esa-desgracia-sigo-siendo-el-director-de-el-espíritu-de-la-colmena-i/>

desestabiliza a las formas dominantes. Este cine menor propicia a través de la enunciación en primera persona un trabajo sobre la experiencia y la memoria, sean estas las del propio autor o las de un sujeto ideal conformado a partir de una semiosfera concreta. No hay que olvidar que el concepto de «literatura menor» se asienta sobre la noción de «rizoma», de estructura compleja, multidimensional, que privilegia las interconexiones y reenvíos, aparejada una concepción bergsoniana de la memoria como reelaboración poética en donde la infancia y las experiencias fundacionales constituyen el motor motivacional del acto enunciativo: «Actúa como bloque de infancia y no como recuerdo de infancia: levanta el deseo en vez de hundirlo, lo desplaza en el tiempo, lo desterritorializa, hace que proliferen sus conexiones, lo hace pasar a otras intensidades».²⁵

Desde la Teoría de la Literatura Manuel Alberca ha propuesto la noción de un «pacto ambiguo» (2007) en virtud del cual la novela autobiográfica se hunde en el voluptuoso vórtice de los recuerdos alojados tanto en la memoria personal como en el acervo social de conocimiento que es el imaginario. De forma análoga, en una confusión similar a la del niño espectador de *La Morte Rouge*, Marcel Proust, epítome de la novela de formación de artista, mezclará constantemente desde las primeras páginas de *À la recherche du temps perdu* el sueño con la vigilia, el deseo con los hechos, la atención al detalle con la panorámica, el realismo con el impresionismo, etcétera. En este nuevo espacio de ambigüedad la primera persona se convierte en garante de una lectura realista sin que por ello sea necesario eliminar las licencias de la ficción que permiten significar con una densidad semántica mayor y con un efecto poético más certero. Este desplazamiento, además, coincide con la elección de las formas propias de la novela lírica, a saber: presencia de un agente, narrador o personaje, en quien se opera la transformación del objeto percibido, nueva temporalidad marcada por lo fragmentario, nexos discontinuos, dilatación temporal, consagración al instante como unidad narrativa y privilegio de la espacialidad sobre la temporalidad (Gullón, 1984).²⁶

3.2. Construcción semiósica del recuerdo filmado

El cine, por su sustrato fotográfico, sólo puede trabajar con la evidencia fenoménica de las cosas del mundo empírico en la sucesión progresiva de un enunciado, de un sintagma. Sin embargo la dimensión rizomática propia de la prosa lírica permite poner en marcha ciertas estrategias de composición formal en las que la prueba física fotográfica, por medio de su articulación sintáctica, entra en un discurso complejo, multinivel, en donde apoya la reminiscencia como evidencia de un pacto de lectura realista. Veamos.

El personaje y narrador de *La Morte Rouge* evoca la primera película que recuerda haber visto: «un día, durante una visita a la ciudad, en los archivos de su biblioteca

²⁵ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Kafka. Por una literatura menor*. México DF: Ediciones Era SA, 1990, p. 13.

²⁶ GULLÓN, Ricardo. *La novela lírica*. Madrid: Cátedra, 1984.

municipal, revisé minuciosamente los periódicos locales de la época». ²⁷ A esta declaración en primera persona la acompañan algunas fotografías del periódico *El diario Vasco* con fecha de 24 de enero de 1946, jueves. En su portada se leen las noticias de actualidad: «Felix Gouin, nuevo jefe del gobierno francés», «El Plus Ultra ha zarpado rumbo a las Filipinas», «No hay acuerdo sobre el candidato a Secretario General de las Naciones Unidas». Más adelante figura la lista de espectáculos locales, entre ellos la proyección de una película en el cine Gran Kursaal: «Sensacional estreno: *La garra escarlata* de Roy William Nelly (1946). Hoy, 5, 7.30 y 10.30». ²⁸

La historicidad entra a formar parte del discurso desde la evidencia de la prueba fotográfica, pero entonces se produce el desvío hacia la ambigüedad del recuerdo sedimentado en múltiples estratos en donde *La garra escarlata* no aparece recordada como una entrega más de «una serie inspirada en las aventuras del personaje de Sherlock Holmes» sino como «una película de miedo». ²⁹ Desde este punto de vista y como un rizoma con múltiples conexiones, Erice nos muestra en un cierto momento de la película que ³⁰ el miedo evocado por el personaje-narrador es un nexo de sentido entre 1) las imágenes del No-Do que muestran al mandatario falangista en una campaña de la beneficencia; 2) la imagen del cartero Potts desvelado como asesino de *La garra escarlata*; 3) la emergencia de un trauma latente en el gran texto de la cultura activado a) por la evocación del cartero y b) por la melancólica melodía de piano de un vecino; y 4) la experiencia onírica perturbada por la este recuerdo alojado en el subconsciente colectivo.

4. DISCUSIÓN Y PROPUESTA: ¿UN FILM DE FORMACIÓN DE ARTISTA?

«Yo pertenezco, además, a una generación de cineastas en donde el elemento de reflexión ha estado siempre presente. De hecho, cuando yo empecé a escribir sobre cine, para mí, en cierto modo, era como hacer ya una película. ¿Qué puede esto significar? Que el cine en mi experiencia ha sido y sigue siendo más que una profesión, una forma de destino. Y, por favor, que no se entienda esto de una forma pretenciosa o grandilocuente. ¿En qué medida una forma de destino? En la medida en que fue a través del cine, a través de la visión de una película, que tuve acceso a algunos de los primeros misterios de la vida. De ahí que para mí el cine se convirtiera inmediatamente en un medio de conocimiento. Y lo sigue siendo. ¿Conocimiento de qué? Del mundo, del prójimo, de mí mismo». ³¹

En ciertas manifestaciones estéticas de la modernidad la narración en primera persona tiene más implicaciones de las que en un principio podría parecer. De

²⁷ ERICE, Víctor. *La norte rouge (soliloquio)*. Alumbramiento. Madrid: Rosebud Films, Fnac, 2009. (00:06:43).

²⁸ *Ibidem* (00:07:06).

²⁹ *Ibidem* (00:08:16).

³⁰ *Ibidem* (00:25:52).

³¹ ERICE, en: MARTÍNEZ MALAGELADA, Clara. «Tengo esa desgracia: sigo siendo el director de *El Espíritu de la colmena*», *Under Magazine*, 20/03/2013. Disponible en línea (fecha de consulta: 28/03/2014): <http://www.undermgzn.com/cine-tv/cine/tengo-esa-desgracia-sigo-siendo-el-director-de-el-espiritu-de-la-colmena-i/>

hecho la diferencia entre *bildungsroman* y *künstlerroman* consiste en que en el segundo cauce formal a la autoidentificación (garantía de pacto de lectura realista) y el autoconocimiento (proceso de formación del personaje con el cual se produce la identificación por medio de la lectura) se añade una cierta «conciencia metalingüística». El conocimiento sólo es posible a través del lenguaje, a través del propio acto de enunciación. Por enunciación entiendo, naturalmente, una manifestación discursiva emplazada espacial y temporalmente aparejada a «un sistema de representación metalingüística, capaz de simular de manera explícita los mecanismos cognoscitivos de los sujetos enunciadorees accesibles a través de los textos». ³² Cuando el problema de la enunciación pasa al primer plano entonces el autoconocimiento y la reflexión metatextual se superponen. Volviendo sobre la filmografía de Erice, si el *bildungsroman* que es *El Sur* se vertebría narrativamente sobre el eje de la conflictividad yo-mundo (Estrella ante la quiebra del mito del padre, la superación del complejo de Electra manifestado en la escena del baile en la primera comunión) el *künstlerroman* o novela lírica de autoformación (*La Morte Rouge*) es una suerte de creación estética e imagen especular de un sujeto que asume el reto de la creación por medio de la confrontación con el lenguaje, en donde, de acuerdo con la semiótica de la cultura lotmaniana, todo lenguaje implica un código más su tradición. En el espacio textual del cine de autor al que se adscribe Erice diríamos que esta implicación autoconsciente es doble: hacia la propia filmografía, con la que pueden establecer reenvíos anafóricos, y hacia la Historia del Cine y la experiencia de la misma como sujeto histórico en relaciones intertextuales (cita explícita) e hipertextuales (en donde el hipertexto trasciende al hipotexto en significado y sentido). ³³

El propio cineasta ha confirmado la relación entre sus dos obras en las que el personaje accede al conocimiento mediante la experiencia cinematográfica, pero de un modo en que la relación entre ambas es asimétrica: «en *La Morte Rouge* revelo la trastienda de *El Espíritu de la colmena*». ³⁴ En *La Morte Rouge*, haciendo uso de la técnica digital y en virtud de la estructura rizomática que facilita la escritura en primera persona, hace todo un ejercicio de memoria individual y posicionamiento ante la materia prima de su lenguaje artístico. Simbólicamente, se atribuye así al cine una función mesiánica de forma netamente lírica. Después de la escena de la pesadilla, el personaje-narrador afirma: «[...] hasta que fue el propio cine quien vino en su ayuda. Si una película le había en cierto modo trastornado pronto hubo otras que poco a poco fueron poniendo un bálsamo en la herida. Este doble juego de dolor y consuelo, de pena y alegría, que le llegaba desde la pantalla, fundó su relación contradictoria con las imágenes en movimiento». ³⁵

³² GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje*. Tomo II. Madrid: Gredos, 1991, p. 87.

³³ Las definiciones de «intertexto» e «hipertexto» proceden de: GENETTE, Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1988, p. 19.

³⁴ MARTÍ, Octavi. «Entrevista: Víctor Erice. Tengo un guión escrito y quiero realizarlo en condiciones industriales», *El País*, 25/09/2007. Disponible en línea (fecha de consulta: 03/04/2014): http://elpais.com/diario/2007/09/25/cultura/1190671206_850215.html

³⁵ ERICE, Víctor. *La norte rouge (soliloquio). Alumbramiento*. Madrid: Rosebud Films, Fnac, 2009 (00:28:27).

Esta es la última característica que aparece en *La Morte Rouge* como film de formación de artista. El cine digital, en su condición de cine menor y en tanto que el cineasta se ve forzado a trabajar en soledad, pasa necesariamente por una confrontación entre el cineasta y la sustancia de su expresión: la técnica cinematográfica. En consecuencia, el pacto ambiguo de lo que propongo denominar como «film de formación de artista» en la era digital exige un esfuerzo formalista en donde la obra cinematográfica ya no es sólo un relato cerrado sino que además contiene en sí misma la formulación de los fundamentos de poética que han dado lugar a dicha obra, del mismo modo que los poetas modernos en ocasiones escriben en paralelo un ensayo que explica y argumenta las argucias de su creación. En *La Morte Rouge* este esfuerzo formalista aparece de forma explícita en el propio subtítulo (*Soliloquio*): «Es importante esta definición que Erice inscribe en el arranque mismo de su obra. Es ese carácter de reflexión personal en la que el sujeto está en el mismo centro y origen de la obra. El yo; un yo que habla consigo mismo, en una obra destinada desde su misma concepción a ser expuesta y contemplada por otros».³⁶

Si los autores de la modernidad cinematográfica, con François Truffaut en *Les 400 coups* a la cabeza, narraron a través de personajes como Antoine Doinel la posibilidad de un conocimiento renovador a través de las películas en contra de la escuela como institución conservadora, en *La Morte Rouge*, a medio camino entre la ficción y el ensayo, la imagen de la escuela aparece desdibujada a lo largo de todo el discurso como film de formación de artista, en donde imaginario, acto enunciativo de memoria, conocimiento y vida aparecen como una epifanía que tiene lugar en el espacio, físico y textual, de lo cinematográfico: «[...] educar la mirada, eso ya es otra cuestión. La mirada se educa viviendo, realmente... a través de la experiencia humana. En este sentido le debo más, en la educación de la mirada, a mi madre, que a ninguna escuela de cine. Porque mi madre se sentaba a coser en el balcón, y yo muy niño me sentaba a su lado, como era un primer piso, la calle se divisaba perfectamente... Y ella cosía. Pero al mismo tiempo iba nombrando a todas las personas del barrio que circulaban por la calle. Y me decía, “mira, ahí está el carpintero, hoy viene tarde, habrá estado tomando vino en el bar...” , “mira, mira, mira, el abogado, va al despacho”... era una mujer del campo, que se había establecido por primera vez en la ciudad, y para ella la ciudad era un espectáculo. Yo pienso que hay algo en aquellas palabras de mi madre, que ha sido fundamental para mi en la educación de la mirada. ¿Cómo se puede enseñar esto en una escuela de cine? Yo no lo sé...».³⁷

³⁶ GONZÁLEZ CUESTA, Begoña. «El cine como forma que piensa: *La Morte Rouge* de Víctor Erice», *Oppidum* [Segovia], n. 2 (2006), p. 9.

³⁷ ERICE, en: MARTÍNEZ MALAGELADA, Clara. «Tengo esa desgracia: sigo siendo el director de *El Espíritu de la colmena*», *Under Magazine*, 20/03/2013. Disponible en línea (fecha de consulta: 28/03/2014): <http://www.undermgzn.com/cine-tv/cine/tengo-esa-desgracia-sigo-siendo-el-director-de-el-espiritu-de-la-colmena-i/>

As narrações dos professores na memória
educativa portuguesa durante o Estado
Novo e depois de 1974 (Histórias de
vida de professores aposentados)

*The narrations of the teachers in the Portuguese
educational memory during the New State and
after 1974 (life stories of retired teachers)*

Ernesto Candeias Martins
ernesto@ipcb.pt
Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)

RESUM

El coneixement pedagògic en les històries de vida i la memòria oral dels professors portuguesos contribueix a l'elaboració del quefer pedagògic des d'una perspectiva històrica. Els objectius de l'estudi de 35 professors jubilats (M = 3; F = 32) a la dècada dels noranta, que van assistir a l'escola i a la formació de professorat en el Nou Estat i que exerciren la professió abans i després de 1974, són els següents: rescatar els coneixements i sabers emmagatzemats en la memòria dels professors; reconstruir i posar en relleu l'educació en aquest període; analitzar com la pedagogia i la formació dels mestres fomentaren o no la valorització de la professió; entendre l'exercici del «quefer pedagògic» en la construcció col·lectiva dels professors. La fonamentació i base teòrica ha estat tinguda en compte per tal d'interpretar el context del sistema educatiu del Nou Estat sorgit el 25 d'abril. L'estudi qualitatiu es va dur a terme entre 2008 i 2012, en el marc del paradigma interpretatiu (hermenèutic), utilitzant l'entrevista en profunditat (enregistrades) i analitzant el contingut i els discursos de les narratives de vida d'aquests mestres, nascuts en tres períodes diferents (A = 1925-1930; B = 1931-1940; C = 1941-1955), amb edats de 56 a 90 anys. Les categories d'anàlisi i les res-

pectives subcategories foren: records de l'escola primària; formació de mestres; pràctica professional i experiències fins a la jubilació i canvis en l'ensenyament. Així és que els professors tenen representacions que coincideixen amb el model d'ensenyament de l'època; recorden moments d'ensenyament, material pedagògic i didàctic, tasques i càstigs; parlen de la formació o el currículum, dels coneixements psicopedagògics i les pràctiques; de la inserció en el sistema (examen), les primeres escoles, les funcions a l'Àfrica, el mètode d'ensenyament, el compliment d'horaris, la inspecció, la relació educativa, les activitats, etc.; dels canvis en l'ensenyament (democratització), les accions de formació, la bona relació amb alumnes i pares i les polítiques educatives. Les històries de vida ens revelen professors que aprenen amb ells mateixos, que descobreixen la manera d'aprendre i ensenyar i que valoren el seu camí professional.

PARAULES CLAU: memòria educativa, mestres de primària, històries de vida, anàlisi de contingut.

ABSTRACT

Pedagogical knowledge in the history of life and the oral memory of Portuguese teachers contributes to the elaboration of 'make history teaching. The goals of the study of 35 teachers retirees (M = 3; F=32) in the decade of 90, who attended the school and primary teacher training in New State and exercised the profession before and after 1974, are the following: rescue the knowledge story in the memories of teachers; rebuild and enhance education in this period; analyze how the pedagogy and teacher education fostered or not valuing the profession; understand the Office of the «do» in teaching collective construction of teachers. The theoretical basis was taken into account to interpret the context of the education system in the New State and post April 25. The qualitative research was held 2008-2012, is part of the interpretive paradigm (interpretation), using the in-depth interview (recorded) and content analysis and discourse of the life narratives of these teachers, born between 3 historical arches (A = 1925-30; B = 1931-40; C = 1941-55), aged 56 and 90 years. The categories of analysis and respective subcategories were: memories of primary school; training in teaching; professional practice/experiences until retirement and changes in teaching. Teachers have representations coincident with the teaching model at the time; Remember teachable moments, pedagogical and didactic material relationship, tasks and punishments; in Teaching the curriculum/teaching, knowledge pedagogies and practice; the insertion in the system (exam), the first schools, functions in Africa, teaching method, compliance with timetables, inspection, the educational relationship, activities, etc.; changes in teaching (democratization), training actions, good relationship with students and parents and education policies. The story of life is the emergence in the teacher who learns about himself, who discovers the learn and teach, valuing your professional path.

KEYWORDS: educative memory, primary teachers, life stories, content analysis.

RESUMO

O saber pedagógico na história de vida e na memória oral de professores portugueses contribui para a elaboração do «fazer pedagógico» histórico. Os objetivos do estudo de 35 professores aposentados (M=3; F=32) na década de 90, que frequentaram a escola e Magistério Primário no Estado Novo e exerceram a profissão antes e depois de 1974, são os seguintes: resgatar os saberes guardados nas memórias dos professores; reconstruir e valorizar a educação nesse período; analisar como a pedagogia e a formação de professores fomentou ou não a valorização da profissão; compreender o exercício do «fazer pedagógico» na construção coletiva dos professores. A base teórica foi tida em conta para interpretar o contexto do sistema educativo no Estado Novo e pós 25 de abril. A investigação qualitativa decorreu 2008-2012, insere-se no paradigma interpretativo (hermenêutico), utilizando a entrevista em profundidade (gravadas) e a análise de conteúdo e do discurso das narrativas de vida desses professores, nascidos entre 3 arcos históricos (A=1925-30; B=1931-40; C=1941-55), com idades entre os 56 e 90 anos. As categorias de análise e respetivas subcategorias foram: recordações da escola primária; formação no magistério; exercício profissional/experiências até à aposentação e mudanças no ensino. Os professores têm representações coincidentes com o modelo de ensino na época; recordam momentos de ensino, relação pedagógica e material didático, as tarefas e os castigos; no Magistério o currículo/ensino, saberes psicopedagógicos e práticas; a inserção no sistema (exame), as primeiras escolas, funções em África, método de ensinar, o cumprimento de horários, a inspeção, a relação educativa, atividades, etc.; mudanças no ensino (democratização), ações de formação, relação com alunos e pais e políticas da educação. A história de vida é a emergência no professor que aprende consigo mesmo, que descobre o aprender e o ensinar, valorizando o seu percurso profissional.

PALAVRAS-CHAVE: memória educativa, professores primários, histórias de vida, análise de conteúdo.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que os nossos sonhos estão conectados com os acontecimentos passados, ao revermos o que já fizemos estando acordados, numa articulação entre o ontem, o anteontem, o durante em cada etapa histórica de vida e/ou (auto) biográfica, no sentido de Durkheim.¹ Os professores aposentados portugueses lembram-se de «algo vivido» (representações em contexto) e reproduzem, através de narrações simples, revertendo o percurso do tempo histórico e revivendo uma parte da sua vida profissional num contexto historiográfico determinado, neste caso no tempo anterior e posterior ao 25 de abril de 1974. Estas imagens e recordações são evocadas quando nos «exigem» essa transferência temporal ao passado. Daí que a memória

¹ HALBWACHS, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria (Postfacia de Gérard Namer)*. Barcelona: Anthropos, 2004, pp. 11-19.

histórica e vivencial não nos faz reviver o passado, mas sim o constrói e faz passar por sensações, percepções e emoções enquadradas: linguagem e memória (formas de pensamento social e educativo emersas no tempo e espaço); reconstituição do passado (relatos e marcos de pensamento/memória reconstruída); localização das recordações (vivacidade e familiaridade das recordações, com associação de ideias e localizadas no espaço educativo).

De facto quando procuramos na história da educação o lugar de uma recordação (dominante) no passado, aproximamo-nos a certas vivências próximas que rodeiam o que nos permite localizá-las. A memória individual de cada professor quando colocada a narrar temporalmente o vivido profissionalmente é um aspeto de «guião» de narratividade, em que cada impressão e fatos (mesmo os mais íntimos) se conserva como uma recordação duradoura (reflexão e vínculo ao sistema de ideias narradas), naquilo que J. Searle considera a «construção da realidade social» (educativa) ou «construção social da realidade», na terminologia de P. Berger e T. Luckman, que distinguem fatos brutos e fatos institucionais dos professores no contexto do sistema educativo.² Assim, qualquer história narrada vincula-se ao sujeito da ação, numa identidade de quem a narra e uma identidade narrativa no sentido de P. Ricoeur.³

Os saberes na história oral e/ou história de vida dos professores primários (jubilados) e a memória histórica da educação contribuem para elaborar e compreender cada época de ensino e o «fazer pedagógico» (práticas) desses professores. Pretendemos demonstrar que os testemunhos orais de professores que tiverem momentos históricos na sua profissão no sistema educativo português (antes e depois de 1974), obtidos através de entrevistas narrativas de história de vida (metodologia qualitativa), podem ser analisados pedagogicamente, sendo relevantes para compreender, em momentos históricos diferentes, o seu «fazer pedagógico». A organização dos saberes e a estrutura da educação escolar não tem favorecido a articulação entre a escola e os meios sociais envolventes. Este recurso às narrações de testemunhos é adequado para se promover a aquisição dos aprendentes, dos objetivos que favoreceram a manutenção ou inovação de aspetos importantes da memória e identidade coletiva dos professores neste arco histórico entre o Estado Novo e o depois do 25 de Abril de 1974. As evocações do passado não existem isoladamente, constroem-se em função dos quadros de referência do grupo social, das ideias partilhadas, sabendo que o tempo histórico é sempre demarcado, cronológico e sequencial.

A abordagem às narrativas (auto) biográficas dos professores primários, são mobilizadoras de saberes históricos, que circunstanciam as suas histórias de vida e significam a sua valorização pessoal e profissional – identidade.⁴ Partimos do discurso narrativo (entrevistas em profundidade) de n=professores (A1 nascidos entre 1925-30; B1 entre 1930-40; C1 entre 1940-50), que frequentaram e se educaram na escola primária do Estado Novo, formaram-se nas Escolas do Magistério da

² SEARLE, John. *La construcción de la realidad social* (Prologo A. Domènech). Barcelona: Paidós, 1997, pp. 26-41; BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. *The social construction of reality*. London: Penguin, 1967, pp. 12-35.

³ RICOEUR, P. *Tiempo y narración*. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1987, pp. 15-27.

⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra, 1997, pp. 34-51; JOSSE, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. S. Paulo: Cortez, 2004, pp. 56-72.

época, entraram no sistema educativo (exame de Estado) exercendo as suas funções antes e depois de 1974 até à sua aposentação. Os objetivos da investigação pretendiam: Reconstruir e valorizar a educação/ensino neste período histórico antes e depois de 1974; Recuperar os saberes retidos na memória coletiva destes professores primários (percurso profissional); analisar como a pedagogia e a formação dos professores fomentou ou não a profissão «ser professor»; compreender o exercício do «fazer pedagógico» na construção coletiva dos professores unida ao valor das suas singularidades e sensibilidades. Seguimos os procedimentos científicos e de aplicação, as normas legais e éticas de protocolo, metodologia de análise de conteúdo e análise de discurso coletivo.

Em definitivo, o estudo significou uma tentativa de construir uma relação baseada no diálogo, na amorosidade, humildade e no respeito aos professores que exerceram as suas funções em períodos históricos distintos, com políticas e medidas educativas diferentes. Perseguimos, por um lado, a caracterização das atitudes sociais e educativas dos professores primários, as suas formas de representação e memórias coletivas de cada época no sistema educativo e, por outro lado a recolha de testemunhos de professores aposentados, para nos elucidar os aspetos da vivência social e educativa de outrora e dos mecanismos e procedimentos dominantes em cada época histórica analisada.

Neste âmbito a «história oral» permitiu o aprofundamento dessas experiências narradas do «fazer pedagógico» dos professores. Sendo fiável, o recurso à memória, ela não dispensou, metodologicamente, os cuidados de verificação da consistência interna dos depoimentos, avaliando omissões ou imprecisões, confrontando-os com outras fontes (teoria fundamentada) e contextualização.⁵ Os relatos pessoais recolhidos pelas histórias de vida foram filtrados pelo tempo e espaço «histórico», pelos percursos individuais dos professores entrevistados, podendo dizer que são «histórias do vivido».⁶ Estamos num campo de representações sociais que são interiorizadas e assumidas por cada professor, e que implicaram interpretação e crítica. Daí que a história oral abarca as condições da sua produção, lidando com a história das relações, emoções pessoais, sendo necessário a análise de conteúdo (hermenêutico) e de discurso e a contextualização das informações recolhidas.

2. REFERENTES DE FUNDAMENTAÇÃO: EDUCAÇÃO E SISTEMA EDUCATIVO ANTES/DEPOIS 1974

O golpe militar de 1926 põe cobro à 1ª República e à instabilidade política. A. de Oliveira Salazar é convidado para ministro das finanças e, posteriormente chefe do governo (1932), sendo defensor de um sistema de governação concentracionária.

⁵ VIDIGAL, Luís. *Os testemunhos orais na escola. História oral e projetos pedagógicos*. Porto: Edições ASA, 1996, pp. 17-33.

⁶ BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001, pp. 35-51; PINEAU, G.; JOBERT, G. *Histoires de vie*. Paris: L'Harmattan, 1989, pp. 17-39.

Impôs na escola portuguesa regras de pensamento e comportamento da sua doutrina social, proibição da coeducação dentro e fora das salas de aulas, redução da escolaridade (ensino elementar obrigatório dos 7 aos 11 anos, o ensino complementar dos 11 aos 13 anos para os que continuavam o ensino liceal ou técnico), que só viria a ser alterado mais tarde, extinção das escolas normais superiores, ataque à atividade associativa dos professores primários e livre expressão crítica, etc. Pretendia-se forma elites e pouco ao nada combater o analfabetismo (75% de analfabetos em 1927) ou ensinar o povo a ler.

A educação infantil estava fora do quadro de ensino oficial. O ensino primário elementar estava dividido em dois graus (1º grau= 3 classes com exame final), deteriorando-se a qualidade do ensino.⁷ Foi estabelecido o «livro único» para cada classe. Em 1936 dá-se a primeira remodelação com a criação do Ministério da Educação Nacional e da Junta Nacional de Educação (resolução dos problemas educativos, do ensino, da formação do caráter e cultura), introdução dos símbolos nas escolas/postos escolares e um currículo básico (língua portuguesa, moral, aritmética e sistema métrico, educação física, canto coral). Até à década de 40 há um aumento de professoras do sexo feminino e um maior número de frequência de raparigas.

Numa análise quantitativa à estrutura escolar detetamos uma taxa elevada de analfabetismo, redução de frequência de alunos em todos os graus de ensino, fraco aproveitamento escolar e nos exames (provas escritas no ensino liceal), falta de escolas (criação de postos de ensino em 1931) e professores primários (incremento dos regentes escolares, que em 1950 eram 1.500), fracas instalações e défice de material didático, etc. Os postos de ensino era uma forma de combater o analfabetismo, sendo contestado pelos professores primários (imprensa), pois feriam a dignidade da profissão como em termos de remuneração, já que os regentes não tinham habilitações para a docência. Os alunos na escola primária teriam apenas de aprender a ler, escrever e contar até a 4ª classe.⁸ Houve algumas ténues reformas de ensino (Lei de 11 de abril de 1936; decreto lei de 1947, decreto-lei de 9 de junho de 1964 com a criação da «telescola», etc.), que maquilharam a instrução primária (alargamento da escolaridade obrigatória e dos graus de ensino, currículo/programa), criação do ciclo preparatório do ensino secundário (fusão ensino liceal com o ciclo preparatório do ensino técnico), plano de educação popular, insistência numa formação científica e técnica, utilização dos meios audiovisuais na escola, etc.

Em relação à formação dos professores havia no início do Estado Novo poucas escolas normais superiores (Lisboa, Coimbra, Braga,..) tendo um primeiro ano teórico e o segundo ano de preparação pedagógica com práticas orientadas por professores liceais no ativo. Aquelas escolas normais foram substituídas em 1930 pelas Escolas do Magistério Primário (ingresso com exame de admissão), destinadas a formar professores primários do ensino elementar e ensino infantil. Estas estiveram encerradas de 1936 a 1942 o que dificultou a formação dos professores e a sua consequente entrada no sistema educativo.

⁷ CARVALHO, Rómulo. *A História do Ensino em Portugal* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, pp. 722-728.

⁸ NÓVOA, António. «A política educativa e o Estado. Três fases de uma política educativa autoritária», ROSAS, Fernando (coord.). *Portugal e o estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Ed. Presença, 1992, pp. 25-48.

Só em 1973 houve a tentativa de reformar o sistema educativo com inovações propostas pelo Ministro Veiga Simão, abrangendo a educação pré-escolar, educação escolar (ensino obrigatório primário e preparatório, com quatro anos cada um; ensino secundário com dois ciclos de dois anos cada; e o ensino superior) e a educação permanente. Esta reforma foi um progresso já no período marcelista, criando-se nos últimos quatro anos mais de seis mil escolas de ensino primário, 180 de ciclo preparatório, 280 de «telescola», nove escolas do magistério, etc. com um incremento de alunos em todos os níveis de ensino. Após a revolução de 1974 dá-se a massificação e democratização do ensino com medidas de ensino que se iriam consolidar com a Lei de Bases do sistema de Ensino em 1986.

3. METODOLOGIA: A HISTÓRIA ORAL OU DE VIDA EM AÇÃO

O percurso metodológico enquadrado no paradigma interpretativo foi pensado e trilhado à medida que recolhíamos as narrativas (gravadas), carregadas de significados (interacionismo simbólico), vivências e aproximação ao estado social e educativo da época, revelando a história das aprendizagens, o ensino, os materiais escolares, etc. na interpretação duma pedagogia que considera as singularidades incorporadas na história de vida desde os sujeitos de estudo (memória). Houve três tipologias metodológicas no estudo, na base dos testemunhos orais dos professores: história biográfica –a memória histórica falada, relacionado com depoimentos sobre fatos em que participaram ou como meio de análise de processos e decisões (informação de acontecimentos educativos vividos); recolha de depoimentos sobre as vivências do período da sua escola primária, da formação no Magistério, a docência no Estado Novo até 1974 e depois desta data até à aposentação; construir a história do grupo dos professores primários –histórias ou relatos de vida profissional (autobiografia). Cada professor foi objeto de três visitas (mínimo de 3 horas de gravação) que deu origem a um arquivo documental

3.1. Os sujeitos da amostra: professores primários jubilados

O modo de contato para selecionar (convite de livre aceitação) uma amostra de 35 professores primários aposentados (32 professoras e 3 professores) foi diversa (sindicatos de professores, clubes de professores, centros de dia, lares residenciais ou conhecimento pessoal), sendo 60% do distrito de Castelo Branco, 15% do Algarve, 10% de Lisboa e os restantes de outros distritos ou concelhos (Abrantes, Évora, Guarda, Leiria, Porto, Santarém). Esta profissão de professor foi e é essencialmente exercida por mulheres e na nossa amostra a maioria é feminina (32 professoras, 3 professores), o que coincide com os dados estatísticos de ser uma profissão exercida pela mulher como forma de autonomia e integração no mercado laboral, já que os homens iam para outras profissões.

Todos os entrevistados aposentaram-se na década de 90, com mais de 36 anos de serviço e/ou por limite de idade de reforma (65 anos). Os professores selecionados obedeceram a 3 estratos, de modo a integrarem nos objetivos do estudo:

a) Estrato A (NA=3 professores, 8% da amostra total). Nascidos entre 1925-1930 – no período do Golpe Militar em 1926 e início do Estado Novo, após o período republicano, apresentando no período da nossa investigação idades igual ou superior aos 80 anos. Entraram no sistema de ensino na década de 40 (exame de Estado), percorrendo várias escolas. Aposentaram-se com a idade de reforma tendo mais de 40 anos de serviço, tendo mais de 20 anos de exercício profissional no período salazarista e marcelista (1968-1974).

b) Estrato B (NB=9 professores, 26% da amostra total). Nascidos entre 1931-1940, no momento em que o Estado Novo propôs medidas e/ou modificações no sistema educativo, não favorecedoras a uma escolaridade obrigatória, favorecendo um ensino de ler e escrever básico. Tinham uma idade, no momento do estudo, entre os 70 e 80 anos (média de 74 anos), com um exercício profissional à volta dos 20 anos de serviço antes de 1974 e 15 anos de serviço efetivo depois de 1974.

c) Estrato C (NC=23 professores, 66% da amostra total). Nascidos entre 1941-1955, num período de algumas reformas de ensino (1964, 1968) tendo entrado no sistema de ensino poucos anos antes do 25 de abril. Viveram como professores o período de modificação do sistema após o 25 abril (medidas de democratização e reforma de 1986), tendo-se aposentado à volta dos 36 anos de serviço com uma idade de cinquenta e poucos anos, devido às medidas favorecedoras de aposentação na época. No momento do estudo apresentavam uma idade na faixa etária dos 60 anos (média de 67 anos).

d) Estrato Extra. Durante a escolha dos professores para a amostra, tipo «bola de neve», surgiram outros professores aposentados, com idades na faixa etária dos cinquenta anos. Esta subamostra foi constituída por 6 professores que exerceram pouco tempo a sua profissão (finais do marcelismo), formando-se nas escolas do Magistério nos finais dos 60 e inícios de 70, possuindo uma memória histórica da profissão essencialmente do período pós 25 de abril, permitindo comparar esse exercício com o do período anterior (análise), sem o ter exercido. Esta amostra serviu-nos como validação das narrações proferidas por todos os entrevistados na caracterização do ensino e do sistema educativo no período pós 1974.

Todos os professores da lista foram designados pela letra «E», seguido do número de ordem e nome próprio em que foram entrevistados ao longo do nosso período de estudo. A amostra foi caracterizada pelas variáveis de identificação ou sociodemográficas (fichas). Mantivemos contatos informais antes da formalização do convite (Protocolo) e da gravação das entrevistas (Termo de livre consentimento). Realizámos um total de 41 entrevistas, das quais selecionámos as 35 que se enquadravam nos critérios e objetivos do presente estudo, tendo decorrido o estudo entre 2008 a 2012.

3.2. Técnicas de recolha de dados e ferramentas de análise

Utilizámos a entrevista em profundidade ou narrativa de índole qualitativa, grava e consentida pelos entrevistados no período de estudo, tendo aplicado uma «ficha de identificação do depoente» (sexo, idade, morada, início da atividade docente, anos de serviço, ano de aposentação), identificados pelo seu primeiro nome, para além

da «ficha de registo áudio», com data e local da entrevista (local habitual Centro de Recursos da Escola Superior de Educação, ou o lar, clube ou a residência individual).

As entrevistas pretendiam que os professores narrassem o modelo de ensino acontecimentos, experiências práticas e vivências profissionais, saber pedagógico, etc. de modo a cruzar perspetivas de relatos, com recurso à teoria fundamentada do ensino e educação, de cada época histórica na base de procedimentos de indução analítica, assente nas seguintes fases de análise: Descoberta de aspetos emergentes relativos aos pontos indicados (imagem da escola primária que frequentou; formação no magistério primário com exame de estado; exercício profissional antes e depois de 1974); Codificação e categorização (separação dos dados narrados por categorias e subcategorias (análise de relativização dos dados no contexto da época histórica e construção do percurso de vida profissional), com a ajuda de notas de campo e observações participantes); descrição e interpretação (análise das ‘evidências – segmentos de texto em cada categoria/subcategoria e as conexões/relações entre categorias com considerações de teoria fundamentada). Assim, a biografia profissional ou o balanço de vida profissional dos professores aposentados, através da narratividade, implicaram a compreensão e construção das representações deste coletivo em fases históricas distintas, recorrendo à técnica da triangulação de dados.

Por conseguinte, os procedimentos seguidos na entrevista qualitativa assentaram em três pontos:⁹ perguntámos aos professor que clarificasse os diversos aspetos cronológicos da sua vida profissional, começando o seu percurso escolar (primária, secundária, Magistério); clarificação dos aspetos incompletos ou imprecisos; análise da narração gravada (validação), limitando a segmentos de texto narrativo e descritivo (evidências) à cronologia da estrutura do conteúdo do percurso de vida e, ainda as dimensões argumentativas da sua história de vida. Tratou-se, pois de uma análise de conteúdo holística e categórica.

3.3. Análise dos dados

Estabelecemos, após a análise do conteúdo do «corpus» da entrevista, quatro categorias: A- Imagem da escola primária com 7 subcategorias (escola, professora, programa, atividades escolares, material didático, avaliação/aprendizagem e castigos) (Quadro n.º 1); B- Magistério Primário com 6 subcategorias (vocaçã/inclinaçã; ensino/conteúdos; organizaçã escolar; programa ou currículo; materiais didáticos; prática pedagógica); C- Exercício Profissional antes de 1979 com 9 subcategorias (exame de Estado; primeiras escolas; atividades escolares; material didático; avaliação/aprendizagem; relaçaõ com os pais; vista da inspeçaõ; castigos); D – Exercício Profissional após 1979 com 7 subcategorias (modelo de ensino; conteúdos/programa; atividades escolares; material escolar; avaliação/aprendizagem; relaçaõ pedagógica/pais; inovaçã).

⁹ BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001, pp. 168-170.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS (7)	DESCRITORES / EVIDÊNCIAS
Imagem da Escola Primária	Escola (edifício, estrutura)	“escola era um só edifício” (E2; E2); ‘começava-se às 9 até às 20 horas’ (E7);
	Professora (perfil)	‘não dava muito pela sua presença...a vida de professora era de terra em terra’ (E26)
	Programa/currículo	‘Aprendia-se a língua portuguesa, aritmética, história e a Pátria – educação cívica(E6);
	Atividades escolares	‘Sou do tempo das matérias muito densas... aprendia-se papagueando como os papagaios’ (E28); ‘Havia deveres para fazer, mas a professora ensinava-nos’ (E28).
	Material didático	“Os materiais utilizados eram livros adotados a nível nacional – livro único, para língua portuguesa, aritmética, gramática e história em geral e Pátria” (E2); ‘os materiais utilizados não passavam dos essenciais numa escola, o quadro preto e o giz, mapas, cartas geográficas, esqueleto humano, livro único, símbolos na parede, a ardósia e pouco mais’ (E 11); ‘Era reduzido o número de escolas que tivessem atelier para trabalhos manuais’ (E23).
	Avaliação/ Aprendizagem	‘Havia pressão que dois terços dos alunos tinham que passar no exame’ (E17)
	Castigos	‘Quem não sabia era castigado e batiam-lhe com a régua’(E4);

Quadro 1: Categoria (subcategorias) e evidências da escola primária

O ensino primário no Estado Novo e inclusive pós 1974 é essencialmente exercido por mulheres, como a alternativa profissional de se inserir na sociedade. A imagem que os professores entrevistados, principalmente os que frequentaram e exerceram profissionalmente a escola e ensino do Estado Novo consideram que «era muito pobre, em espaços distintos para rapazes e raparigas» (E4 –Lídia S.) e muito ideológica do regime (E24 –Donzília), já que não era permitida a coeducação, além disso não era um «ensino obrigatório, já que as crianças dos meios mais pobres não podiam ir à escola, porque tinham que ajudar os pais, até mesmo criar os irmãos» (E2 –Ana M^a B.), sendo os materiais didáticos, em geral, «construídos pela professora e pelas estagiárias do magistério, havendo mapas, régua, esquadros, compassos (caixa métrica), tecidos e outros materiais recuperáveis para atividades de expressões e labores femininos» (E13 –Odete).

Após o 25 de abril de 1974 os professores primários indicam as mudanças no ensino e nos programas (reformas, principalmente a de 1986), retirando a carga ide-

ológica à escola, promovendo-se a extensão da escolaridade obrigatória, conduzindo a uma transformação pedagógica e organizacional das escolas (E3 –Manuel F.; E10 –Laura B.; E30 – M^a Joana). É verdade que a educação portuguesa esteve afetada pela despesa educativa, unida aos indicadores do produto interno bruto, tendo tido um grande impulso de investimento no parque escolar e no ensino nos princípios da década de 80 – expansão escolar coincidente com a contração da despesa pública com a educação (E1 –Esperança C.; E22 – M^a Teresa A.). Esta consolidação da «escola de massas, fruto das políticas educativas e democratização da educação, com um novo sentido político e ideológico» (E14- M^a Edite), assente numa lógica de modernização (teoria do capital humano), segundo a qual o investimento na educação/formação tinha efeitos reprodutivos na criação de riqueza, que constituía a «missão cívica da escola pública, num período de massificação escolar» (E29 –Manuela M.). Apesar das alterações progressivas, alguns professores consideram que houve na primeira década, após 1974 uma continuidade entre a escola (zonas rurais) do antes e pós 25 de abril (Quadro nº 2), em muitos aspetos do ensino e da aprendizagem (E18 –Lucinda; E21 – Ermelinda; E24 – Donzília; E26 – M.^a de Jesus; E34 –Zulmira).

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS (9)	DESCRITORES / EVIDÊNCIAS
Exercício profissional Antes de 1974	Exame de Estado	Era obrigatório fazer um exame para entrar no ensino e depois ter vaga' (E9);
	Antes de 1974	'andei de terra em terra até efetivar' (E22); ' Até efetivar andávamos um ano numa terra e outro ano em outra' (E19)
	Modelo de ensino	'Era um ensino para cumprir o programa, repetitivo e não interessava a compreensão' (E2); 'Separação de sexos' (E1)
	Atividades escolares/ Aprendizagem	'Aos sábados tínhamos o ensino dos labores, pintura, cantares e atividades no âmbito da Mocidade Portuguesa, para alunos entre os 7 e 14 anos' (E27);
	Material didático/ Livro de texto	'Não havia material didático... eu arranji um tabuleiro com ingredientes para ser uma fotocopiadora' (E26); 'Os professores faziam o material com a imaginação' (E31); 'Fazia-se muito material e inventavam-se jogos' (E34); 'As juntas de freguesia financiavam algum material' (E7); 'Em Angola os manuais eram diferentes, estavam adaptados' (E6).

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS (9)	DESCRITORES / EVIDÊNCIAS
Exercício profissional Antes de 1974	Avaliação/ aprendizagem	‘O rendimento escolar era baixo, tínhamos que ensinar com insistência’ (E17); Havia um registo biográfico para mostrar ao inspetor’ (E5);
	Relação com pais	‘Havia muitas a quem fugisse à obrigação escolar e a algumas atividades’ (E 24); ‘Íamos com os alunos à missa ao domingo’ (E29); ‘Tínhamos uma boa relação com a família (E3)
	Visitas inspeção	‘Havia um controlo ao trabalho dos professores e uma vigilância atenta à sua conduta’ (E21); ‘só fui visitada uma vez’ (E6); ‘Era quase impossível que os professores fossem visitados mais de uma vez’ (E13).
	Castigos	‘Quem não estudasse levava uma reguada. Sim tinha que haver castigos’(E4); ‘Ó minha senhora carregue-lhe’ (E6); ‘Batia-se com a régua e os pais sabiam’ (E32); ‘Castigos corporais eram permitidos desde que dados fraternalmente’ (E30); ‘Havia a régua na escola’ (E35); Nunca gostei de castigar nem bater’ (E23).

Quadro 2: Categoria do exercício profissional antes de 1974

Reconhecemos que essa expansão e democratização da escola já teve os seus inícios na criação do ciclo preparatório nos anos 60 e incrementando-se na implementação da Lei de Bases do sistema Educativo (1986) (E19 – M.^a Deolinda; E21 – Ermelinda; E23 – Firmino; E28 – Batista). As narrações dos professores, ao compararem a escola do «antes» e «depois» de 1974, consideram uma maior abertura da escola à comunidade e à família no pós 25 de abril e uma proximidade do professor com o aluno no processo ensino-aprendizagem (E5 – M.^a Dias; E8 – Fátima; E11 – M.^a do Rosário; E33 – Flávia P.M.; E35 – M.^a do Rosário M.).

Em definitivo, os professores de estudo têm representações coincidentes com o modelo de ensino na época (rigidez, livro texto único, métodos pouco ativos; na escola primária recordam as suas professoras e a relação pedagógica, o material didático e livros de texto, as tarefas e os castigos e disciplina; no magistério as disciplinas do currículo, poucos saberes psicopedagógico, o modo de ensinar dos professores, as práticas nas escolas anexas; a inserção no sistema educativo (exame de Estado na década de 60), as primeiras escolas onde lecionaram, alguns tiveram funções docentes em África, o modo de ensinar (métodos) e motivar, a aprendizagem dos alunos (cadernos escolares), o cumprimento de horários, a inspeção escolar (visita de inspetores), a relação com as crianças e as famílias, atividades comunitárias em certos momentos do ano, etc. No pós 1974 evidenciam as mudanças no ensino (democratização), nas metodologias, ações de formação, a boa relação com alunos, as políticas da educação e as atividades para a comunidade educativa, o papel da escola na for-

mação do aluno. Os entrevistados mantêm uma boa recordação de certos alunos, que os marcaram pela positiva na sua vida futura de tal forma que receberam muitos agradecimentos de muitos deles –tiveram orgulho de ser professor.

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

No contexto histórico do nosso estudo, as transformações políticas, sociais e económicas afetaram os modos de vida, as relações sociais, a forma de ensinar e educar, incluindo o questionamento de valores. Os professores entrevistados foram tomados pela responsabilidade de construir o seu percurso biográfico antes e depois de 1974, que implicou introspeção e experiências de si, intensificadas pelo ato narrativo de contar a vida profissional e pessoal. Houve, pois uma relação entre o percurso de vida e o discurso (análise de conteúdo), com a sua complexidade, enquanto sujeitos e objeto ao mesmo tempo (subjativação). Verificamos no estudo que as narrativas dos professores primários aposentados são muito ricas em experiências e vivências, parecidas em muitos aspetos narrativos e acontecimentos vividos, exceto alguns deles que, pela sua «longevidade de exercício profissional» (E7- M^a Manuela D., de 87 anos; E13- Odete, com 76 anos; E21 – Ermelinda de 85 anos; E28 –Batista, de 73 anos) tiveram uma maior visão comparativa dessas diferenças vividas, da alteração da escolaridade obrigatória no sistema educativo português, ao longo do século XX, assim como os métodos e dinâmicas de atividades na sala de aula.

Enquanto no Estado Novo a exigência, o cumprimento (programa) e rigorosidade dos professores era excessiva, com um material didático pouco atrativo para os alunos, após 1974 com a democratização do ensino, a consciencialização do papel fundamental do professor no desenvolvimento e formação das crianças no ensino primário, maior motivação das atividades escolares e uma maior relação da escola com os pais são aspetos de uma educação dirigida aos interesses dos alunos. A escola primária nas narrações desses professores assentam numa escola pouco atrativa, um ensino expositivo, responsável, disciplinar, com pouco material didático (livro único), castigos (palmatórias), avaliação rigorosa e gerador de valores comuns à ideologia do Estado. A ida para o Magistério Primário (a anos) é justificada pela vocação pessoal, influência da família e pela possibilidade profissional da mulher entrar no mercado. Valorizam nessa formação a prática pedagógica, algumas disciplinas psicopedagógicas e as didáticas, mas em termos de competências, estas foram adquiridas e aprofundadas na experiência diária da escola.

Ao realizarem o exame de Estado foram colocadas em escolas rurais, andando muitos anos de escola para escola até se oficializarem. A relação com os alunos e pais é muito valorizado nesse exercício profissional, com aplicação de métodos sintéticos e analíticos e, posteriormente após 25 abril métodos ativos, psicogenéticos e inovadores, maior riqueza no material didático, mais atividades escolares, etc., muitas delas fruto das ações de formação para os professores pós 1974. Os professores que exerceram o ensino (e até a formação de Magistério) em África puderam comparar algumas diferenças entre o ensino em Portugal e naquelas paragens.



Fig.1: Livros de texto oficial no Estado Novo



Fig. 2: Ardósia com ponteiro e apagador



Fig. 3: Sala de aula na época do Estado Novo (mobiliários e símbolos)

Els quaderns escolars de la mestra Rosa
Pons i Fàbregas, testimoni d'una nova
pedagogia en escoles gallegues i catalanes

*School notebooks of Dona Rosa Pons
Fàbregas, testimony of a new pedagogy
in Galician and Catalan schools*

Xosé Manuel Cid Fernández

xcid@uvigo.es

Universidade de Vigo (Galícia, Espanya)

Núria Diéguez Sans

nuria.disa@hotmail.com

Universidade de Vigo (Galícia, Espanya)

RESUM

Pretenem analitzar la tasca renovadora de Rosa Pons i Fàbregas a les escoles de la Ribeira Sacra, a Galícia, on va ser desterrada l'any 1924, i en el Grup Escolar Ramon Llull de Barcelona, en el segon bienni republicà. Considerem de gran interès recuperar una biografia de l'educació catalana del segle XX, poc coneguda, ja que el seu desterrament a Galícia li va privar de dur a terme la seva carrera professional a la seva terra i en la seva llengua, però va adaptar-se a l'entorn cultural i lingüístic en una realitat molt diferent, encara que amb una mateixa minoració de la llengua pròpia de l'ensenyament. Els seus quaderns de rotació, el testimoni d'alumnes i del seu fill, i també alumne, ens permeten apropar-nos a la memòria d'una escola rural gallega que va introduir grans innovacions en els anys vint, així com a la memòria d'una escola urbana catalana, que mantenia viu l'esperit de l'educació republicana en el segon bienni.

PARAULES CLAU: educació, República, renovació pedagògica, quaderns de rotació, acció socioeducativa, catalanització educativa, galleguització educativa.

ABSTRACT

We aim to analyze the renewing work of Rosa Pons in the schools of Ribeira Sacra, Galicia, where she was banished to in the year 1924, and the Grup Escolar Ramon Llull de Barcelona, in the second Republican biennium. We consider it important to recover a biography of the Catalan education of the twentieth century, little known, as her being banished to Galicia deprived her from developing her career in her own land and language, but she was able to adapt to the cultural and linguistic environment in a very different reality, not being able to use her own language when teaching. Her notebooks of rotation, the testimony of her students, and her son -student allow us to approach the memory of a rural Galician school that introduced major innovations in the twenties, as well as the memory of an urban Catalan school, which held alive the spirit of the republican education in the second biennium.

Key words: Education, Republic, progressive school, rotation's notebooks, social and educational action.

Rosa Pons i Fàbregas (Barcelona, 15 de març de 1902 – Parada de Sil, 5 d'octubre de 1988) estudia Magisteri a la Normal de Barcelona, i s'afilia al moviment de joventut catalanista Pomells de Joventut, dirigit per Folch i Torres. Les seves primeres classes a Sant Boi de Llobregat són en llengua catalana, la qual cosa li costa el desterrament a Galícia,¹ a l'escola de nenes de Parada de Sil. En aquesta petita vila roman més temps del que implicava la sanció, a causa del seu matrimoni amb el secretari municipal, Camwilo Yañez, fill dels mestres jubilats de la localitat.

Els naixements de la seva filla Rosa Yañez Pons l'any 1928 i el seu fill Camilo Yañez Pons el 1930 van fer que continuessin a Parada de Sil en el primer bienni republicà, però amb els seus fills va emprendre de nou camí cap a Barcelona en el curs 1933-34, per no perdre's l'experiència d'ensenyar en una escola íntegrament catalana, en el Grup Escolar Ramon Llull, i permetre que la visquessin els seus fills.

El pas per Parada de Sil és recordat pel Camilo, amb qui hem tingut llargues converses en els últims anys, a causa de les seves freqüents visites a la casa familiar, situada a la plaça que ara porta el nom de Rosa Pons. També la recorda Sofia, alumna que va conviure amb la mestra, atès que tenia llogada una habitació de casa seva:

¹ Afirmar Salvador Domènech: «la Dictadura representà l'inici d'una política de catalanofòbia que perseguí i prohibí tota institució de caràcter cultural o educatiu amb signe de renovació i catalanitat [...] Fins i tot alguns mestres són desterrats, destituïts o greument amenaçats per no observar i atendre les normes sobre el control ideològic i l'ús del castellà». DOMÈNECH, Salvador. *Els alumnes de la República*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2008, pàg. 26.

«Fixérona marchar de Barcelona. Contounos o motivo pero non recordo. Veu coa súa nai e alquilaron habitación na nosa casa. Non había luz, pero gustáballe moito estar polas noites de conversa diante do lume. Un día viñeron chamarlle a atención uns pais con influenzas, por que estivera xogando con nós na neve, pero botounos da casa, decíndolle que ela tiña estudos de pedagogía e sabía ben o que facía».

El caciquisme rural va ser un dels descobriments del seu nou destí. Les condicions de vida en el medi rural es podien deduir de les memòries del mestre Alfonso García Rojo: «se vivía bien en Parada, a pesar de sus faltas. No había luz eléctrica, como sucedía entonces en casi todo el campo gallego; no había teléfono; no había agua a domicilio. En fin, era una villita con pretensiones, pero con todas las características de aldea. Solamente que era una cabeza de municipio y de juzgado, que tenía tres comercios y una farmacia, que recibía todos los días un auto de línea, que traía la correspondencia y la prensa. El clima es extremado, en invierno la visita la nieve y en verano la canícula, pero su aire es limpio y saludable».

L'anècdota de l'enfrontament amb les forces vives locals reflecteix una defensa de l'escola davant les ingerències ideològiques i polítiques, poc habituals en aquest entorn rural. A més de la seva fortalesa i convicció, el seu treball s'assenta en una sòlida formació pedagògica adquirida a Barcelona, molt més oberta als nous corrents de l'educació europea a diferència del que esdevenia a les normals gallegues, on també hi havia professorat procedent de l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri, per tant, amb coneixements pedagògics, però sense la mentalitat renovadora existent a Catalunya.

La pedagogia renovadora veu en Europa l'escola que parteix de l'anàlisi sistemàtica de com és el nen o la nena, que intenta educar-los en totes les dimensions, i que té com a objectiu formar bons ciutadans. La classe obrera està organitzada, i no està disposada a consentir que els seus fills deambulin pels carrers sense instruccions, amb una nutrició dolenta i amb poca salut. Els docents es formen, en els viatges a l'estranger, en les noves idees i mètodes de l'escola nova.

Aquesta diferència s'aprecia en les paraules de García Rojo: «sus ideas innovadoras me agradaban y las seguí con ilusión. Ya en tiempos de la República, de la que era entusiasta, hicimos la innovación de la coeducación... También hicimos lo que llamamos "pequeñas misiones pedagógicas"... Con motivo de la conmemoración del 25 aniversario de la concesión del Premio Nobel a Santiago Ramón y Cajal, se le ocurrió a Rosa que hiciésemos un cursillo para los niños y la gente del pueblo, sobre esta figura de la ciencia».²

El mestre va arribar a Parada de Sil l'any 1930 i el seu aprenentatge de la professió es produeix en un moment extraordinari pel clima de prestigi de l'escola, afavorit per Rosa Pons en els cinc anys anteriors. Malgrat que eren anys de dictadura, la mestra va promoure la renovació pedagògica i l'elevació del nivell cultural de les nenes i joves de la vila, estenent la seva acció a tota la població a través d'activitats extraescolars, com les exposicions dels treballs infantils, la creació de la Biblioteca o de l'Associació d'Amigues de l'Escola, entre molts altres projectes. Les exposicions

² *Ibídem.*

escolars, les associacions d'amics de l'escola, la coeducació, la correspondència inter-escolar o les missions pedagògiques van ser els temes que va divulgar àmpliament en les publicacions dels òrgans del magisteri –*Magisterio Orensano*– i en diaris de Vigo que tenien pàgina pedagògica: *Pueblo Gallego e Faro de Vigo*,³ o *La Región y La Zarpa* d'Ourense.

El més nou de la seva activitat a l'interior de les aules, en els primers anys a Parada de Sil, són els quaderns de rotació, els centres d'interès decrolians i la importància concebuda a l'entorn, tant natural com lingüístic. A la biografia que ens va encarregar l'Ajuntament de Parada de Sil, el dia de les Lletres Gallegues de l'any 2009, la definia com: «unha mestra capaz, nun contexto que convertiu en favorable á nova educación. Fixo historia na escola ourensá e galega, permanecendo en Parada do Sil durante a Ditadura e no primeiro bienio republicano, e deixando mostras dunha capacidade educadora a que non estaban acostumbradas as aldeas e vilas galegas. Sen molestar ao rexime autoritario, e co calor do novo rexime democrático, deixou na escola, a pegada dunha mestra empapada da teoría e a práctica da nova pedagogía que entusiasmaba a toda Europa».⁴

Per sort, podem tenir a les nostres mans quaderns que reflecteixen el dia a dia del treball a l'aula, que omplen una llacuna que vàrem tenir fa tres dècades quan analitzàvem l'escola republicana a la província d'Ourense. Hi veiem una ferma defensa de l'escola pública, del protagonisme de la infància, de la defensa de la igualtat d'oportunitats, d'una escola al servei de la comunitat, d'una escola catalana i, per extensió, d'una escola gallega. En una mesura més petita, podem trobar posicionaments de Rosa a favor del laïcisme. Tenia, com indiquem, una rica formació en el pensament i en els mètodes de l'escola nova, particularment Montessori i Decroly.

En relació amb els treballs elaborats, en la inauguració de l'exposició escolar l'any 1926,⁵ manifesta l'objectiu de «proporcionar cultura por todos los medios y en todas las ocasiones, ya sea valiéndome de centros de interés, ejercicios de observación, lecciones ocasionales, lecciones de cosas, etc. etc.». No obstant això, té unes paraules per conscienciar sobre el principal problema que dificulta la seva tasca: «hay varios, pero el principal es la gran falta de asistencia que dificulta mucho el adelanto de las niñas, y es tan grande que algunas alumnas durante un mes asisten solamente 3 o 4 veces a la escuela». La correspondència entre les alumnes era una de les tècniques per conèixer les causes de les faltes i per intentar motivar les nenes i les famílies per augmentar l'assistència, correspondència que en altres ocasions feien amb escoles de Barcelona, la qual cosa era una altra estratègia amb unes potencialitats pedagògiques extraordinàries.

Si la correspondència constitueix una de les tècniques més noves en l'escola gallega del moment, els quaderns de rotació ens semblen un descobriment extraor-

³ GARCÍA ROJO. «La coeducación», *Magisterio Orensano* (8 de febrero de 1933); *Faro de Vigo* (10 de febrer de 1933); *Pueblo Gallego* (12 de febrer de 1933).

⁴ CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel. *Dona Rosa Pons i Fabregas, una mestra europea en Parada do Sil. Conversas co seu fillo Camilo*. Vigo: Consello Social da Universidade de Vigo, 2009.

⁵ Memòria enviada a la Junta Local i llegida en la inauguració de la exposició per Rosa Pons. «Quadern de l'escola de nenes de Parada de Sil, curs 1925-26».

dinari. Antonio Viñao ens ajuda a delimitar el concepte i els tipus de quaderns: «o conceito estrito é muito simples: um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares...Conceito amplo que inclui, da mesma maneira, os exercícios ou trabalhos de alunos, realizados em folhas soltas, e costurados ou encadernados posteriormente. No primeiro caso (o caderno em sentido estrito), implica uma determinação reguladora do afazer escolar que não existe quando esse afazer se dá em folhas soltas, com independencia de que estas se encadernem ou costurem posteriormente.» Bienvenido Martín i Isabel Ramos també assenyalen la importància d'aquests quaderns en el seu estudi de fons de la Universitat de Salamanca: «emplea una metodología atractiva, activa y participativa, puesto que es elaborado conjuntamente y refleja lo aprendido de una forma personal. Poco a poco se va introduciendo a lo largo de los años veinte sin generalizarse.»

A l'escola de Rosa Pons els quaderns ja estaven enquadernats prèviament i cada nena hi feia l'activitat del dia. Els quaderns, per torns, anaven passant a la resta de companyes que ja sabien escriure. En el primer curs, a Parada de Sil, ja ens descriu amb precisió la tècnica utilitzada: «en este cuaderno escribe cada día una alumna distinta el trabajo correspondiente a aquel día. Por este sistema, al finalizar el curso, le queda recopilado a la maestra el trabajo de todo el año. Cada grupo tiene su cuaderno de la clase. Este corresponde al grupo más adelantado. Este libro está ya encuadernado al empezar el curso para obligar a tratarlo con cuidado y limpieza todo el año. Los trabajos que en él figuran, no son los seleccionados, sino los que le han correspondido por turno».⁶

En el conjunt dels tres quaderns localitzats, queda reflectida l'activitat escolar dels dos primers anys de magisteri de la senyora Rosa Pons a Parada de Sil (1926 i 1927). En l'activitat es pot percebre l'ús de l'espai i el temps, la importància de cada un dels àmbits de coneixement, de la metodologia d'ensenyament, dels valors i continguts, del compliment del que estableix l'administració, i la capacitat d'innovació i d'apropament a la realitat, tant al medi natural com als medis socioeconòmic, cultural i lingüístic.

En el discurs d'inauguració de l'exposició que hem esmentat, el 1926, deixa explícit el que va aconseguir amb els quaderns: «he procurado fomentar la lectura, pero no la lectura rutinaria y de sonsonete, sino lectura comentada. Han hecho muchísimos deberes y ejercicios en casa y en la escuela... En fin, en cuanto a proporcionar cultura lo he hecho por todos los medios y en todas las ocasiones ya sea valiéndome de centros de interés, ejercicios de observación, lecciones ocasionales, lecciones de cosas etc., etc.».⁷

Tot és redactat per les alumnes per perfeccionar l'escriptura, les quals s'encarreguen per torns de deixar constància en el quadern de classe dels progressos aconseguits. En aquests quaderns trobem els mateixos exemples assenyalats per altres estudiosos: «cópias, ditados, redações, composições, classificação de palavras, exercícios

⁶ Escrit introductorio. «Quadern de classe de l'Escola de Nenes de Parada de Sil», curs 1925-26.

⁷ Memòria enviada a la Junta Local i llegida en la inauguració de l'exposició per Rosa Pons. «Quadern de classe de l'Escola de Nenes de Parada de Sil», curs 1925-26.

de completar frases ou palabras, testes de imaginação (invenção), definições, análises gramaticais, busca de exemplos, desenhos e ilustrações e resolução de contas e problemas, entre outros» o còpies de la pissarra, síntesis personals, redaccions sobre un tema suggerit, cartes reals o imaginàries, composicions lliures, com assenyalen Mar del Pozo i Sara Ramos.⁸

Aquestes autores aprofundeixen en les percepcions de l'escola i dels valors educatius que es reflecteixen en els quaderns escolars. Trobem que molts es compleixen a la classe de Rosa: la importància de l'estudi, la necessitat d'aprendre, la imatge de l'aula i de la professora, la utilitat dels coneixements escolars, especialment de la lectura i l'escriptura. Entre les pràctiques d'escriptura, ressalta el fet de redactar cartes, activitat molt cuidada en les escoles, especialment en les de les nenes, que va donar lloc a una abundant producció literària més o menys personal.

En un poble que no té llum ni aigua corrent a les cases, sovint han de pensar en coses que ni tan sols s'imaginaven en una ciutat o en els temps actuals, però que formen part d'una educació integral pensada pel futur. La cura de la higiene i, en general, de la salut, estava present en el currículum: els primers auxiliis, assegurar's correctament, procurar la llum natural per a l'estudi, menjar amb criteri..., així com la geografia, per situar-se al planeta i a l'univers; els temes d'actualitat, en què utilitzaven freqüentment els diaris gallecs i nacionals; l'aritmètica i la geometria, que eren coneixements als quals estava poc habituada la població rural gallega, particularment a les escoles femenines. També en formaven part les ciències de la naturalesa, concretament la botànica. Els dictats i les redaccions podien tenir un perfil més moralitzant i descontextualitzant de la realitat vital de la infància rural, però també n'hi havia amb una perspectiva més aplicable i pròxima.

El 16 de juny de l'any 1933 Rosa torna a la seva ciutat natal, en un moment de democràcia i llibertat, per exercir de mestra en el Grup Escolar Ramon Llull, dirigit per Ana Rubiés.⁹ L'escola, situada al barri de l'Eixample, concretament a l'avinguda Diagonal, era un dels onze centres que el Consorci Barceloní va inaugurar oficialment el 29 de març de l'any 1931, obert per expandir l'educació a tots els nens i nenes de la ciutat, sense tenir en compte la seva classe social.

L'edifici, dissenyat per l'arquitecte noucentista Josep Goday, era noble per les seves dimensions, per la seva arquitectura i per la seva façana. A més, cal destacar el disseny d'estucats, dibuixos i fonts basades en decoracions naturalistes i en personatges de contes. La seva estructura oberta als quatre vents correspon amb l'ideal «d'escola bella». Les grans finestres que hi havia a les aules permetien deixar passar la llum i respirar aire sa.

L'interior de l'escola estava decorat amb detalls pictòrics, que feien que els nens i nenes se sentissin envoltats de bellesa. Les aules eren àmplies i acollidores, dotades de material didàctic i mobiliari adaptat als infants. Totes estaven agrupades per diferents nivells, amb un màxim de trenta nens per classe.

⁸ POZO ANDRÉS, María del Mar; RAMOS ZAMORA, Sara. «Representações da escola e da cultura escolar nos cadernos infantis (Espanha, 1922-1942)», VENANCIO MIGNOT, A. C. (coord). *Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008, pàg. 162.

⁹ CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel. *Dona Rosa Pons i Fabregas... Op. cit.*

Els grups escolars estaven edificats per convertir-se en el centre dels barris, cosa que dignificava la institució tan maltractada històricament. Enrere quedaven les escoles públiques situades en edificis de lloguer, amb condicions pèssimes, antihigièniques i antipedagògiques.¹⁰

Però l'edifici era tan sols l'envàs, ja que l'ànima la posaven els mestres. Els mestres dels grups escolars eren escollits pel Patronat a partir d'un concurs de mèrits i eren els encarregats de posar en pràctica els traçats de l'escola nova. Gaudien d'un suplement salarial important, però a canvi se'ls exigia una dedicació exclusiva i una formació permanent. Per tant, els grups escolars comptaven amb una elit pedagògica brillant.¹¹

Juntament amb les condicions insalubres de les antigues escoles públiques, quedaven enrere els càstigs corporals, l'excessiva memorització de continguts, les classificacions i la jerarquització per coneixements per donar pas a les noves línies d'actuació de l'escola moderna.

Els projectes de Manuel Ainaud, d'una xarxa educativa d'alta qualitat a l'Ajuntament de Barcelona, són el moviment de renovació pedagògica, obert a les noves idees i mètodes de l'escola nova. En el Grup Escolar Ramon Llull tan sols mantenia de l'escola tradicional la separació de nens i nenes, aspecte amb el qual Rosa no estava d'acord, ja que a Parada de Sil ja havia posat en marxa la coeducació.¹²

A les noves escoles del Patronat es practicava la pedagogia activa amb la participació dels nens i nenes, i es tenia una cura especial de l'educació per a la sensibilitat dels infants.

Els quaderns de rotació dels cursos 1934-35 i 1935-36 de la Classe Narcís, juntament amb els quaderns dels «Jocs Florals» i «Bèsties i Plantes» de la mateixa classe, ens permeten analitzar d'una manera exhaustiva una part de la dimensió socioeducativa en la pedagogia de Rosa Pons i Fàbregas.

Aquest quaderns, d'una grandària superior als d'un llibre de text, tenen un gran atractiu visual a cop d'ull, ja que estan enquadrats amb originals tècniques plàstiques.

A l'interior podem veure el treball de les alumnes i la mestra de tot un curs escolar. Els quaderns de rotació es divideixen en quatre parts que es corresponen amb les estacions de l'any. Hi trobem dictats, còmics, cançons populars, cartes, poemes i redaccions de temàtiques molt variades.

Es treballen temàtiques de l'entorn: les estacions de l'any, els aliments característics de cada estació, el cos humà, la naturalesa, les festes populars, els personatges històrics i els monuments de la ciutat, entre altres coses. «Estem a la tardor. Va comença el dia 21 de setembre i durarà fins al 21 de desembre. En acabar-se la tardor, començarà l'hivern. Nosaltres estudiarem totes les coses que passen a la tardor.»¹³ «La primavera les tortugues es desperten. Els arbres estan plens de barrons. Vénen les orenetes, les granotes es desperten. A la primavera ja s'acava l'hivern».¹⁴

¹⁰ PORTELL, Raimon; MARQUÉS, Salomó. *Els mestres de la República*. Barcelona: Ara Llibres, 2006, pàg. 66.

¹¹ CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel. *Dona Rosa Pons i Fabregas... Op. cit.*

¹² *Ibidem.*

¹³ «Quadern de rotació classe Narcís del Grup Escolar Ramon Llull, curs 1935-36», 28 d'octubre de 1935.

¹⁴ «Quadern de rotació del Grup Escolar Ramon Llull, curs 1934-35», 22 de març de 1935.

Rosa Pons també li dedicava temps a la celebració de les festes tradicionals, com ara la Festa de la Raça, la Castanyada i la Fira de Santa Llúcia a la tardor, el Nadal i el Carnestoltes a l'hivern, i la Pasqua o les Caramelles a la primavera. «La classe del Roser i la Narcís vàrem anar d'excursió. Vàrem pujar al tramvia. Hi vàrem ana a la Fira de Santa Llúcia. Jo vaig veure moltes coses. I també vàrem veure dos carabel·les. La senyoreta va comprar figures de pessebre».¹⁵

Les ciències naturals s'entien observant les fruites i hortalisses que les mateixes nenes plantaven a les parcel·les de terra que hi havia al voltant de l'escola. A l'aula també hi conviuen diferents animals com peixos o cucs de seda, que servien per veure'n l'evolució i estudiar vasos comunicants. «Els cucs de seda neixen. Després creixen i menguen. Ells canvien de pell quatre vegades i a la quinta fan el capoll. Quan el volen fer fan una gota d'excrement líquid que es la que fan en tota la seva vida. Quan ja ha fet el capoll, si el bellugues fa cloc-cloc, perquè i ha la crisàlide. La crisàlide després es torna papallona i la papallona fa els ous i torna a passar la mateixa història que acavo d'explicar».¹⁶

La llengua catalana s'aprenia escrivint i la literatura llegint. Rosa sempre va motivar les seves alumnes per la lectura. De fet, gràcies a les redaccions dels quaderns de rotació, podem saber que durant els primers mesos del curs, totes les nenes treballaven en conjunt per elaborar un llibre, que més tard, en la festa de Sant Jordi, s'exposaria en el pati de l'escola perquè tothom en pogués gaudir.

Fomentar i expandir la tradició cultural era un dels objectius que perseguia Rosa. Els Jocs Florals van servir per potenciar i estimular l'expressió i la producció escrita. Les composicions del concurs que celebrava la classe Narcís podien estar redactades en prosa o en vers, abordant un dels quatre temes que es proposaven: «1. Una història o un conte pensat vostre; 2. Una història o conte conegut explicat per vosaltres; 3. Un escrit sobre el tema treballat a classe que més us hagi agradat; 4. Tema lliure».

En cada modalitat hi havia un primer i un segon premi. Els autors de cada composició llegien les seves obres al saló d'actes de l'escola i rebien com a premi un llibre de lectura.

Les excursions a diferents centres d'interès de la ciutat representaven activitats lúdiques de socialització i aprenentatge. Aquestes sortides despertaven curiositat i desig de saber. Totes permetien, a posteriori, treballar diferents temàtiques, per exemple, la vida dels ocells de la Rambla, l'arquitectura de Gaudí de la Sagrada Família, o els diferents tipus de plantes que hi havia a la Rambla de les Flors.

Les aules no van limitar l'acció educativa de Rosa Pons, ja que també estava present a fora, protagonitzant activitats no directament escolars, que perseguien objectius molt diferents.

Les cantines escolars eren institucions economicosocials amb un caràcter fonamentalment benèfic a l'inici, encara que a les ciutats aspiraven a convertir-se en menjadors socials, com un complement important d'una bona escolarització. A través de les cantines escolars, Rosa ajudava les famílies amb més dificultats socioeconòmiques.

¹⁵ «Quadern de rotació classe Narcís del Grup Escolar Ramon Llull, curs 1935-36», 14 de desembre de 1935.

¹⁶ «Quadern de rotació classe Narcís del Grup Escolar Ramon Llull, curs 1935-36», 17 de juny del 936.

A més, en aquest servei hi havia una acció complementària que consistia en les visites domiciliàries. Per problemes de salut o bé per faltes d'assistència reiterades, mostrava la seva preocupació i interès i acudia a casa de les famílies.

Recordar l'escola, transformar l'escola?

Remember the school, change the school?

Esther Fatsini i Matheu
esther.fatsini@uvic.cat
Universitat de Vic (Catalunya, Espanya)

RESUM

Aprendre a ser docent és una tasca d'alta complexitat. El record i l'oblit de les pràctiques prèvies viscudes, com a alumnes, els generen unes expectatives i imaginàries sobre la professió. La memòria pot posar trampes al record i malgrat que serveix per objectivar les vivències, és un element que subjectiva la realitat. Existeix un llast que roman d'aquestes experiències que ha estat l'objecte d'estudi de la investigació «D'alumnes a mestres. Explorant records escolars de noves generacions de mestres. Una mirada qualitativa i de gènere», exploratòria i descriptiva, basada en l'anàlisi de contingut de textos autobiogràfics elaborats en la formació inicial, el primer any d'estudis. La informació s'ha treballat amb el programa d'anàlisi qualitativa Atlas.ti. La comunicació presenta algunes conclusions relatives a certs explícits manifestos, però també implícits no reconeguts, que modelen la capacitat de transformació del model d'escola de futur que exigeixen els nous reptes de l'educació.

PARAULES CLAU: competències docents, imaginàries, records escolars, identitat professional.

ABSTRACT

How to be a teacher is a hardly task with highly complexity. The memories of the past being a pupil, remember and get over previous practices experienced as students generate expectations about the profession and certain imaginary. The memory can lay traps and even serves to objectify experiences, but is an element that subjective reality. What are some of these experiences remembered has been the subject of research study «D'alumnes a

mestres. Explorant records escolars de noves generacions de mestres. Una mirada qualitativa i de gènere» exploratory and descriptive, based on content analysis of autobiographical texts produced in the initial training, the first year of studies. Information has worked with the qualitative analysis program Atlas.ti. The communication presents some conclusions in one hand, on certain open accepted arguments, but on the other hand, on unrecognized implicit or hidden ideas, that shape their ability to transform the school model for the future.

KEY WORDS: Teaching competencies, imaginary, school memories, professional identity.

1. ELS RECORDS ESCOLARS COM A PUNT DE PARTIDA

«Sense memòria mai no podríem respondre la pregunta “Qui sóc?”, perquè som el que recordem i el que oblidem, som oblit i record, perquè, a diferència del que sovint es diu i es creu, la memòria no és el record, sinó la tensió, sempre difícil i impossible de resoldre, entre l’oblit i el record, entre l’absència i la presència, entre allò absent que no pot, malgrat tot esforç, fer-se present, i allò present que no pot deixar de ser-ho. Ras i curt, la memòria és una facultat que no es domina, que no es controla, que escapa a la voluntat, una facultat sense la qual ningú de nosaltres podria saber qui és o què és».

Qui no ha somrigut ni tan sols una mica quan ha recuperat una fotografia del seu pas per l’escola? Recordar l’època escolar engega un dispositiu emocional de diversa magnitud en funció de les experiències viscudes i, indubtablement, no ens deixa indiferents. La memòria, el record, ens enganya i ens mostra la realitat que va ser? La que voldríem que hagués estat? Com ens apropiem de les realitats viscudes? O ens apropiem de les imaginades? I si qui evoca aquest record és una persona que ha decidit emprendre la seva vida professional com a mestre o mestra, quina part de la construcció de la seva identitat està forjada o condicionada per l’experiència viscuda, però sobretot per la recordada?

Aquest curs acadèmic s’han incorporat més de quaranta-set mil persones a la universitat.¹ La carrera d’Educació Primària es troba entre les deu més sol·licitades. Quines són les raons que han generat aquesta expectativa? El record de la seva experiència com a alumnes? Probablement té un pes important, però no és l’únic. Existeixen moltes influències externes que ens en proporcionen una imatge més enllà de la que hem construït amb el contacte permanent amb aquesta, i algunes provenen dels mitjans de comunicació. El cinema, per exemple, ha tingut un important paper en la representació de la tasca docent –sovint situant-la en qualsevol de les categories de l’heroisme–, tot creant models d’èxit per seduir el públic, però la premsa

¹ Segons dades del Consell Interuniversitari de Catalunya, en la nota de premsa del 15 de juliol de 2013. Consulta a: [http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2013/07/15/12/48/954e3e62-350c-4343-98b1-fcc79af1'b8bf.pdf]

també ha servit de catalitzador de l'interès per la professió presentant-la com una bona i segura sortida laboral, malgrat que l'actual crisi econòmica ha canviat l'escenari i les expectatives corresponents. Malgrat que les raons per explicar un interès relativament alt per aquests estudis i professió serien inabastables, sí que hi ha una particularitat que la diferencia de tota la resta, i és el fet d'haver estat observada, viscuda, sentida en primera persona durant molts anys, en un període molt sensible del desenvolupament evolutiu i de la construcció de la nostra personalitat. I aquest contacte ha generat una pràctica viscuda arxivada com a record escolar. «No *fem* memòria, és ella *la que ens fa*, la que ens estructura, la que ens forma, ens transforma i ens deforma» diu Melich en el pròleg de l'obra de Cela. I és per aquesta raó que és oportú investigar sobre els records escolars d'aquestes persones aspirants a mestres i veure fins a quin punt els condicionen la manera de veure i viure la professió.

2. VIATGE EN EL TEMPS A PARTIR DELS RECORDS ESCOLARS

Just en iniciar les classes, aquestes persones responen que el motiu que les ha portat fins allà és: «m'agraden molt els nens». És que van sentir que agradaven als seus i a les seves mestres? Què amaga i què implica aquesta frase màgica que repetidament any rere any verbalitzen les futures generacions de mestres? La finalitat d'aquesta comunicació és presentar fins a quin punt un grup de persones que van escollir Educació Primària a la Universitat de Vic el curs 2009-10 tenen consciència del significat de les seves respostes estereotipades i com relaten la seva experiència amb docents.² L'objecte d'estudi és conèixer els seus imaginaris i prejudicis subjacents, perquè reconèixer-los permet identificar en quina mesura el seu passat en contacte amb la professió pot portar-los a reproduir experiències viscudes o a percebre que la seva pràctica professional ha de canviar. Aquest procés latent de construcció de la identitat docent és complex i no sempre coherent, com es pot concloure dels resultats de l'estudi «D'alumnes a mestres. Explorant records escolars de noves generacions de mestres. Una mirada qualitativa i de gènere»,³ alguns dels quals es presenten a continuació.

3. FONTS DE LA REPRODUCCIÓ I REPRESENTACIÓ DE ROLS

En l'estudi es plantejava que la convivència amb la professió docent comporta la creació, i la recreació a partir del record, d'una determinada imatge i expectatives alimentades i condicionades per diverses fonts d'influència. Aquestes fonts es van centrar en tres tipus de referents, deixant de banda les possibles influències externes dels mitjans de comunicació. En primer lloc, un referent popular, és a dir, la idea bàsica i general que qualsevol ciutadana o ciutadà pot tenir sobre la professió. La

² Varen elaborar les autobiografies quaranta-set persones, trenta-quatre noies i tretze nois.

³ Per aprofundir en els aspectes que es relaten breuement en aquesta comunicació, pot consultar-se l'estudi complet a <http://repositori.uvic.cat/xmlui/handle/10854/1756>

font d'informació ha estat la consulta de la definició del terme «mestre/a» en diccionaris generalistes o especialitzats en educació, per observar quins trets prototípics ofereixen per caracteritzar la professió, alhora que proporcionen un marc general d'interpretació de les funcions «esperades» en els docents, destacant-ne els elements que romanen immutables i són clau de la professió. La descripció que hi apareix de les seves funcions, en la majoria de casos, concorda amb la recordada.

Una altra categoria de referents foren els normatius, els legals, que també vaticinen el que «s'espera» de la professió però des de la perspectiva de la responsabilitat i les obligacions pel fet de pertànyer a un determinat col·lectiu. Amb prudència i sense voler generalitzar en excés, les funcions docents recollides en les lleis –LOE i LEC– estan latents en els records d'aquestes noves generacions de mestres, com a espectadors contemporanis que foren, en primera línia de les seves funcions posades a la pràctica en les escoles on estaven com a alumnes.

Finalment, el tercer referent foren els diversos posicionaments existents des del sector professional educatiu. Sintetitzant al màxim, la insistència més en les capacitats professionals o més en les personals és el que a grans trets el divideix, malgrat que seria més precís parlar de gradacions. Per esmentar algunes referències, si Perrenoud,⁴ Carbonell⁵ o del Carmen,⁶ en els seus respectius decàlegs sobre la professió en ressalten les competències professionals, Day,⁷ Gabilondo,⁸ Korthagen⁹ o Marcelo i Vaillant¹⁰ n'emfatitzen les capacitats personals: les bones maneres, la passió, l'afectivitat o la responsabilitat ètica. Sigui quin sigui el model, es descriuen diferents competències en funció de si són del domini científic, del metodològic, de les habilitats socials i de les habilitats personals, com de manera gràfica resumeix Tribó.¹¹ Pel que fa a les noves generacions de mestres, com podem descobrir en què basen les argumentacions sobre les competències que hauria de tenir un docent en l'actualitat? En recorden més unes per sobre les altres? Què consideren que s'ha de reproduir, o què en recorden, però, que s'ha de canviar i transformar? I, finalment, quins significats s'amaguen darrere l'expressió «m'agraden els nens» i quina relació té amb el passat?

⁴ PERRENOUD, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó, 2004.

⁵ CARBONELL I SEBARROJA, Jaume. *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro, 2008.

⁶ CARMEN, Lluís M. del. *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, 2000.

⁷ DAY, Christopher. *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones, 2006.

⁸ GABILONDO PUJOL, Ángel. «El buen maestro», *Tendencias pedagógicas*, núm. 14 (2009), pàg. 59-62.

⁹ KORTHAGEN, Fred A. J. «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 68 (2010), pàg. 83-102.

¹⁰ MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2009.

¹¹ TRIBÓ, Gemma. *Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2008, pàg. 109.

4. UNA METODOLOGIA D'APROXIMACIÓ: RELATS DE RECORDS

Accollir a les aules universitàries, promoció rere promoció, els futurs professionals de l'educació comporta plantejar-se diversos reptes en la seva formació inicial. Escollir referents, experiències reals o exemples que permetin el debat pedagògic són alguns dels instruments imprescindibles. En el cas de la promoció sobre la qual es basen les conclusions que es presenten en aquesta comunicació, arran de la proposta de la lectura i l'anàlisi d'un llibre de Cela i Palou,¹² es va demanar que exploressin en la seva memòria i que expressessin per escrit el que seria el seu millor record d'una bona pràctica docent, el seu pitjor record d'una mala pràctica i, finalment, una descripció breu del que recorden com a important de la seva etapa d'escolarització obligatòria (incloent-hi educació infantil). D'aquesta manera, un treball acadèmic es va convertir en material d'investigació, ja que donar resposta a aquestes demandes va obligar l'alumnat a fer una petita autobiografia, i el seu relat es va convertir en l'instrument operatiu d'aproximació als seus imaginaris mediatitzats per les petites «trampes» de la memòria. Deixant aflorar aquestes breus històries de vida, tal com diuen diversos autors com Goodson¹³ o Rivas et al.,¹⁴ es va descobrir com narraven determinades visions de la professió com a reflex, interpretació i reinterpretació d'alguns dels condicionants que els porten a modelar el seu pensament docent, en part ja construït, en funció de l'empremta que els ha deixat l'experiència viscuda en la seva memòria.

La voluntat sempre present d'escoltar la veu directament relatada per part de les persones participants va ser la que va motivar que el sistema d'aproximació a la interpretació de la informació fos, des de la metodologia qualitativa i el mètode d'investigació, l'anàlisi de contingut mitjançant el processament de les dades a través d'una codificació dels textos amb el programa d'anàlisi Atlas.ti. L'ús d'aquest instrument determinat i la voluntat d'escoltar –en el sentit més ampli del terme– la seva paraula escrita, va suposar utilitzar un procediment inductiu. La lectura i relectura dels seus escrits va suposar la codificació i categorització de les seves paraules amb la intenció de descobrir fins a quin punt recorden capacitats professionals i personals, a quines donen més importància i com tot això genera una identitat professional explícita i una altra d'implícita sobre què significa ser mestra o mestre. Aquesta construcció latent s'ha d'afrontar durant la formació inicial per poder reforçar aquelles pràctiques docents que se suggereixen com adequades a les necessitats de l'educació a les escoles del segle XXI.

¹² CELA, Jaume; PALOU, Juli. *Va de mestres: Carta als mestres que comencen*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2004.

¹³ GOODSON, Ivor F. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004.

¹⁴ RIVAS, José Ignacio; HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana M., NÚÑEZ, Claudio (coords.). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2012. GRC Esbrina, Subjectivitats i Entorns Educatius Contemporanis. Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa (REUNI+D). Disponible a: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf

5. DE PARAULES EN RELATS A IMAGINARIS SOBRE RECORDS DOCENTS

La lectura inductiva transversal, ja sigui d'intratextos, en els tres apartats que van desenvolupar, o d'intertextos, amb la comparació d'argumentacions entre les persones participants en l'estudi, va mostrar uns blocs de contingut a partir dels quals podem interpretar els arguments, donar-los significat i veure què resultava més destacat i destacable. L'anàlisi va concloure amb una representació gràfica (figura 1) inspirada en el model de Tribó amb quatre àmbits de domini, però elaborada a partir de l'anàlisi de contingut dels discursos i de l'agrupació de les temàtiques que van aflorar.

En primer terme, embolcallant les diferents competències, apareix el context, ja que els relats passen en llocs concrets que marquen la seva experiència escolar. Serveixin d'exemple les referències de bons records que fan sobre escoles de mida petita, especialment les rurals, probablement perquè, des del punt de vista de l'infant, aquestes magnituds ofereixen una sensació de seguretat i d'ambient més familiar. El record situa les «bones» pràctiques en els nivells d'educació infantil i primària i les més negatives en la secundària. Hi ha una imatge positiva de les noies recordant les seves mestres, que, a més, està sincronitzada amb el rol de gènere atribuït a les dones, des de la perspectiva dels rols tradicionals. Els nois han tendit a recordar més homes mestres que dones mestres com a mals exemples docents.

En recordar docents del seu passat escolar, descriuen com esperaven que dominessin el coneixement des de la perspectiva epistemològica i científica, respecte de les àrees dels «sabers», recollit en el currículum escolar del qual eren responsables, i penalitzen amb comentaris hostils aquells que incomplien aquesta expectativa. Com que forma part del que és immanent i essencial de la professió, d'allò «esperat», imaginem que un mestre o una mestra ha de ser algú que no només instrueix sinó que educa; subratllen que és una professió que requereix centrar-se en el subjecte d'aprenentatge com a persona, i que no es recorda tant el professorat per la quantitat de les seves aportacions curriculars o de continguts d'aprenentatge, sinó per la qualitat de la relació educativa amb elles i ells; assumeixen que la preparació científica docent ha de ser més gran a mesura que augmenta el nivell educatiu en què imparteixen docència.

En les autobiografies apareix un bloc de competències més de l'àmbit didàctic o pedagògic, recorden un «saber fer» en relació amb la matèria com a contingut però també en relació amb els destinataris d'aquestes accions. Recorden —com a valor— saber motivar, utilitzar recursos didàctics propis, originals i innovadors, i critiquen les discriminacions i favoritismes quan relaten males pràctiques viscudes. Pel que fa a l'experiència docent prèvia d'aquests docents recordats, va aparèixer la idea que l'acumulació d'anys d'experiència professional no implica una relació causa-efecte de millora de la seva pràctica en el temps (més anys, millor pràctica). L'aspecte vocacional, el presentem com a compensador de la inexperiència en el domini científic i pedagògic, i que «l'agradin els nens» sembla un factor discriminant positiu en aquest respecte.

Si les referències del domini dels sabers i de la seva didàctica són importants en les autobiografies, no ho són menys les expressades en arguments basats en la descripció del domini de competències de l'àmbit emocional/personal, «del saber ser

i estar». Els textos estan farcits de referències sobre com van viure aquesta experiència educativa com a infants valorant positivament el professorat que els considerava veritables subjectes de la seva acció docent i que vetllava per la seva estabilitat emocional. Paral·lelament, apareixen competències similars, però de l'àmbit emocional/relacional, en què descriuen les característiques de personalitat de les docents i els docents recordats, el tipus d'interacció que desenvolupaven amb l'alumnat i, en alguns casos, els elements intangibles són els que fan acte de presència amb més força en el record: una olor, un so es materialitzen, ja que la memòria no és només racional, sinó sensorial. Complementant aquests records, i com a cas extrem, en l'estudi es relaten experiències intitolades amb el terme «docentat», regnes de taifes professorals, en què el fracàs escolar s'explica més per la mala relació socioemocional amb els mestres i les mestres que per les pròpies dificultats intrínseques amb les àrees d'aprenentatge. Si es parteix de la idea que les persones tendeixen a mostrar-se congruents en els diferents rols que representen i, com diu Contreras, hi ha una frontera invisible entre el que sabem i el que som, el professorat que ha actuat de manera incorrecta, no només ha dut a terme una mala pràctica sinó que ha mostrat indicis de ser «mala persona».¹⁵

Finalment, a la figura es recull un últim element configurador de les diferents característiques que a partir dels records acaben creant aquest imaginari sobre les competències docents, i és el component reflexiu, o també anomenat en l'estudi *professionalitzador*. L'escriptura d'un relat autobiogràfic els va enfrontar amb les seves pròpies idees sobre la docència. Es van transportar mentalment a un lloc, no només recordat, sinó reelaborat, a partir de la memòria, ja que «viure és conviure amb la memòria». Molt sovint pensem que la memòria és alguna cosa que fem, que cal fer, que cal treballar..., però la veritat és que, si ens ho rumiem una mica, veurem que, probablement, és a la inversa.

6. LLUMS I OMBRES DELS RECORDS: TRANSFORMACIÓ O REPRODUCCIÓ DELS MODELS?

«La memòria, d'altra banda, és desmemoriada i traeix massa sovint la reconstrucció de la realitat. Les imatges perden nitidesa, les fotografies s'enfosqueixen i els records s'evaporen [...]. El llenguatge escrit, que perd l'espontaneïtat de la paraula, és propens a perdre's en les coordenades del temps i l'espai i a combinar la fantasia amb la realitat i la descripció més o menys exacta amb l'exageració [...] L'exercici de memòria paga la penyora de la tria conscient o inconscient dels fragments de passat que volen i/o poden ser recordats de manera que “les evocacions de l'escola revelen sempre la dialèctica entre la passió i l'odi, entre la tendresa i el rebuig”».¹⁶

Reprentem el fil de l'expressió «els agraden els nens», en realitat hi estan reflectint aquesta part d'assumpció de la personalitat docent, identificant com a bons pro-

¹⁵ CONTRERAS, José. «Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68, 24, 2 (2010), pàg. 61-81.

¹⁶ CARBONELL I SEBARROJA, Jaume. [et al.]. *Els grans autors i l'escola*. Vic: Eumo, 1987, pàg. 22-23.

fessionals aquells que manifesten una gran comprensió de les necessitats humanes, no només acadèmiques dels infants sinó també emocionals. No només han fet un viatge al passat sinó que s'han plantejat com seran elles o ells en el futur, i en aquesta imatge es transmet la necessitat «d'agradar» al seu futur alumnat, expectativa que pretenen començar a fer realitat des del supòsit que estant a gust ara amb infants ja estan començant a ser aquells i aquelles docents que els agradaria ser. En conseqüència, pretenen reproduir o canviar els seus models docents viscuts com a escolars.

La visió de conjunt d'aquestes expectatives sorgides de la lectura transversal dels textos va portar a plantejar en l'estudi dues qüestions a manera de síntesi: hi ha uns explícits manifestos que són clarament identificables en els seus discursos, però també hi ha una lectura entre línies d'implícits no reconeguts que cal fer aflorar si es vol conèixer en profunditat quins són els constructes sobre els quals estan modelant la seva identitat docent i en quina mesura aquesta consisteix a reproduir models identificats com a imitables o, per contra, a descartar-los.

Entre els explícits, reconeixen que no hi ha un patró que comporti una bona pràctica, no hi ha una recepta de l'èxit. Els bons models docents no es poden emular directament sinó ser motiu d'inspiració i tendència. Plantegen una imatge idealitzada de la professió i ho fan amb un punt de vanitat (s'imaginem influenciant el seu futur alumnat i es representen literàriament elles i ells mateixos deixant un perpetu record en els infants que tindran sota la seva tutela), convertint l'exercici de recordar altres en ser recordats ells o elles. Reconeixen que no n'hi ha prou amb tenir el títol. Es mostren molt crítics amb l'acció docent viscuda en l'educació secundària; reproduïxen una visió en educació infantil molt esbiaixada en relació amb els models tradicionals de gènere, i a primària reclamen la necessitat d'exercir la professió des d'una perspectiva vocacional.

Les absències en els discursos també van ser premonitòries de determinats implícits que poden actuar com a modeladors de la identitat docent. La concentració d'arguments sobre mala praxi la situen en un «mal saber ser» o errors egotistes més que en «un mal saber fer» o errors tècnics.¹⁷ Hi ha un retrat individualista de la professió, ja que, sense menystenir la virtuositat del mestratge que de manera singular una mestra o un mestre pot generar amb la seva actuació, aquesta visió de l'empremta personal s'allunya dels projectes col·lectius d'escola en els quals la pràctica docent hauria d'estar inscrita. Es pot constatar que intueixen l'existència de certa pressió gremial d'autoprotecció docent, concloent que és més fàcil l'expulsió de l'alumnat de l'escola que del professorat amb mala praxi. Això els porta a acceptar, de manera latent, el trist destí d'haver de treballar en el futur amb professorat que no «mereix» exercir la professió.

Les autobiografies han actuat com a autoreguladores de possibles falses expectatives sobre el seu futur com a docents, i el procés de metacognició és l'instrument que els va enfrontar als seus propis dubtes sobre la decisió d'escollir aquesta carrera universitària i afrontar amb cert realisme la professió. Conèixer els límits de la llibertat a

¹⁷ HERRÁN, Agustín de la; GONZÁLEZ, Isabel. *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas, 2002.

partir de la qual fem aquest procés de decisió és força complex. Gilbert fa trenta anys expressava la idea que les futures i els futurs mestres, sense saber-ho, han assumit la personalitat docent d'aquelles persones a les quals han estimat i admirat, tot i que els models existeixen però no «encarnats» en una persona –perquè ningú ostenta exclusivament totes les qualitats desitjades.¹⁸ Si es vol una escola que compleixi els principis democràtics, participativa i inclusiva, cal abordar aquests imaginaris, perquè, si no, la capacitat modeladora o inspiradora del canvi des de la formació pot resultar insuficient per fer front a l'acumulació de l'experiència viscuda i pot convertir en fal·làcia la possibilitat transformadora del record, convertint-la en un simple exercici mimètic. I si no es transforma el rol docent, es pot transformar l'escola?

Analitzar l'empremta dels records, descobrir el tatuatge memorístic que ha quedat impregnat amb tinta bàsicament emocional, ha permès fer aflorar certes «creences», com a fets, idees, accions, que tenen interioritzades com a vàlides i que mostren fermesa per defensar. Han expressat «desitjos», en forma de mancances detectades en certes actuacions docents, bàsicament com a expressió de possibles temors, qüestions a evitar en un futur, i han fet «suposicions», que han servit per plantejar-se que és durant la pràctica professional que es va descobrint què significa dur a terme una bona pràctica i que només poden apuntar com a idees les qüestions que ara estudien com a «aprenents» de mestres. Les creences, els desitjos i les suposicions expressades amb aquest ús explícit del llenguatge denota una construcció incipient de la seva identitat professional, fan de testimonis del passat fent valoracions sobre el que consideren correcte o incorrecte, i expressen voluntats futures a partir de la realitat viscuda i recordada, no sempre per transformar-la però sí per repensar-la.

Fer un passeig per la història autobiogràfica escolar ha fet aflorar diversitat de sentiments en aquestes futures i aquests futurs docents. Repensar la pròpia experiència escolar pot ser un bon punt de partida per a aquelles persones que volen tornar a incorporar-s'hi, però ara, amb unes responsabilitats i rols totalment canviats. Però aquest viatge ha estat només una invitació a prendre consciència del seu propi passat per posar nom a les circumstàncies viscudes. Falta transformar-les per adequar-les a una escola per recordar en el futur.

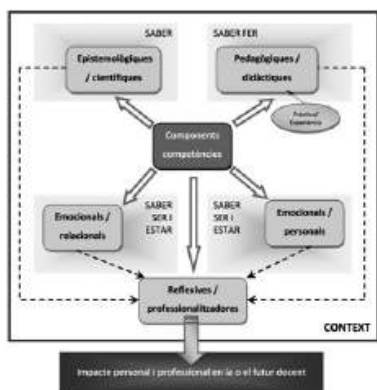


Figura 1. Competències docents expressades en els relats del futur personal docent en la seva formació inicial a la universitat

¹⁸ GILBERT, Roger. *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes*. Barcelona: Gedisa, 1983.

La fotografia en els llibres commemoratius dels centres escolars (1939-1975)¹

Photography in the commemorative books of schools (1939-1975)

Pere Fullana Puigserver
pere.fullana@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Sara González Gómez
sara.gonzalez@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Francesca Comas Rubí
xisca.comas@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

La imatge acompanya la gran majoria de relats historiogràfics que els centres escolars històrics publiquen en el marc de les seves commemoracions. La imatge enriqueix i completa el llibre institucional. Generalment es tracta de fotografies seleccionades amb criteri, sovint en diàleg entre l'elaboració de l'historiador i la direcció o la propietat. Aquests, a més, acos-

¹ Aquesta comunicació s'ha elaborat en el marc del projecte de recerca «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, amb el finançament del Ministeri de Ciència i Innovació en el marc del Pla nacional de R+D+I. Els autors d'aquest text són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB), que ha rebut el patrocini de la comunitat autònoma de les Illes Balears i concretament de la Direcció General d'Universitats de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats i el cofinançament amb el Fons Europeu de Desenvolupament Regional (FEDER).

tumen a vigilar la idea que el centre conserva de si mateix. D'aquest diàleg deriva un discurs destinat a prestigiar i a projectar la identitat del centre en l'àmbit social i en l'espai d'influència en què el centre pretén consolidar-se o projectar-se. Aquesta comunicació es fonamenta en un catàleg de llibres diversos que tenen en comú l'objectiu de ser una història del centre escolar i estan il·lustrats amb fotografies. A partir de l'anàlisi historicoeducativa d'aquestes imatges, elaborarem un discurs que ens permeti aprofundir en metodologies i continguts historicoeducatius.

PARAULES CLAU: fotografia, escola, memòria.

ABSTRACT

Images accompany the large majority of the historiographical accounts that historical schools publish in the framework of their commemorations. Images enrich and complete the institutional book. Generally they are judiciously chosen photographs that are often in dialogue between the preparation of the historian and the management or owners who, also, tend to watch over the idea the centre retains of itself. From this dialogue a discourse arises aimed at lending prestige to and projecting the identity of the centre in the social sphere and in its area of influence where it aims to establish or project itself. This paper is based on a catalogue of diverse books that have in common the aim of serving as a history of the school and are illustrated with photographs. From the historical-educational analysis of these images we will draw up a discourse that will enable us to address historical-educational methodologies and contents.

KEY WORDS: Photography, School, Memory.

1. PUNT DE PARTIDA

Els avanços tecnològics ens han aportat rastres i documents nous, entre els quals la imatge és una de les més valuoses, i per això mateix ha esdevingut el testimoni d'un moment, l'acta notarial d'una circumstància i el reflex del que pretenia fixar l'ull humà. Entre les novetats tècniques de la contemporaneïtat, indubtablement la fotografia hi té un lloc privilegiat, al costat d'altres fonts primàries de les quals en l'era prepositivista era inimaginable que els historiadors es poguessin servir. A Mallorca hi ha diversos grups de recerca amb especialistes d'aquesta temàtica sobretot vinculats a la història de l'art.² La fotografia com a document no és neutral ni objectiu. És, simplement, una mirada, un punt de vista, un ingredient més que ens ofereix dades i referències que fan un servei impagable a la narració històrica, en qualsevol de les seves especialitats. L'historiador compta amb fonts cada cop més variades i no depèn en exclusiva de les fonts documentals arxivístiques tradicionals. Entre aquestes fonts noves la fotografia

² MULET, Maria Josep. *Fotografia a Mallorca 1839-1936*. Mallorca: Consell de Mallorca-Sa Nostra-Lunwerg, 2001.

ens ofereix un llenguatge i unes oportunitats certament interessants, sobretot des del punt de vista artístic, històric i antropològic.³ Si entenem que la història de l'educació és fonamentalment història i comparteix metodologia i epistemologia amb la història, deduïm que l'interès i l'estudi de la imatge escolar constitueix un component bàsic per explicar la història i l'univers simbòlic de l'educació en la societat contemporània.⁴ Com la resta de fonts històriques, les fotografies reflecteixen parcialment la realitat i la informació que ofereixen ha de ser descodificada i interpretada.

Fa ja temps que el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB) ha prioritzat aquesta línia de recerca, perquè entenem que la classificació i la sistematització de les imatges escolars i educatives en general implementen la qualitat del relat historico-educatiu i al mateix temps esdevé una línia de recerca que té sentit en si mateixa. L'inventari de fotografies i el seu estudi, en aquest cas concret les imatges escolars del període de 1939 a 1975, ens han fet sistematitzar la procedència d'aquestes imatges i agrupar-les segons el contingut. Ens hem adonat que disposem d'un inventari considerable d'obres d'història de l'educació, en molts casos amb imatges. La sistematització d'aquesta font ens ha plantejat aquesta comunicació. Entre les obres hem constatat que existeix un inventari de publicacions centrades a divulgar la trajectòria d'un centre escolar, en el marc de la celebració d'alguna data simbòlica, molt especialment en aquells casos que han commemorat el centenari de la fundació.

En aquesta intervenció pretenem analitzar el fenomen de les monografies històriques dedicades a centres o institucions educatives a Mallorca. Aquest fenomen té diverses lectures, però en aquest conjunt d'obres hi predominen els llibres commemoratius entesos com a memòria d'un temps viscut, d'una experiència i d'un projecte educatiu que reflecteix com s'ha experimentat de manera pràctica una idea, una teoria pedagògica, un model de societat, una missió pedagògica i una resposta a les exigències d'un temps. Generalment es tracta de publicacions que tenen l'origen en una commemoració particularment significativa i, en molts casos, han estat patrocinades per l'entitat educativa mateixa. En aquesta mateixa tipologia n'hi ha algunes que tenen l'origen en una recerca acadèmica la publicació de la qual s'ha fet coincidir amb una efemèride concreta.⁵ La gamma de publicacions i monografies que tenen com a eix central la història d'un centre escolar és variat, amb una presència notable dels centres privats relacionats amb institucions religioses, però no exclusivament, que fonamenten bona part del seu actiu en la dilatada experiència educativa i associen el seu èxit a uns valors concrets, molts dels quals queden reflectits en les imatges que es reproduïen en aquestes obres. Per això hem seleccionat onze títols i hem analitzat les fotografies que aporten, la correlació entre el nombre de pàgines i el nombre d'imatges, i hem focalitzat sobretot el nostre treball en les imatges del període de 1939 a 1975. Tots els llibres seleccionats disposen d'imatges fotogràfiques que han estat elegides amb criteri. Contenen concretament un total de 1.306 fotografies de les quals n'hem seleccionades

³ LARA LÓPEZ, Emilio Luis. «La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología», *Revista de Antropología Experimental* [Jaen] 5, Text 10 (2005).

⁴ COMAS, Francesca. «Fotografia i història de l'educació», *Educació i Història* [Barcelona], 15 (febrer-juny 2010), pàg. 11-17.

⁵ MIRALLES GILI, Miquel. *Col·legi Beat Ramon Llull. Educació, història i societat*. Inca, 2002.

277, que són exclusivament escolars i corresponen al període de 1939 a 1975. Aquesta col·lecció de fotografies estudiada correspon al 21,2% del nombre total d'imatges.

Podríem haver incorporat a aquest estudi edicions d'obres d'història de l'educació que tenen com a objectiu principal l'estudi d'un poble⁶ o la construcció d'un edifici escolar com a principal fil argumental.⁷ Fins i tot, ens podríem fer ressò de les imatges escolars o del món educatiu que apareixen en les històries locals i en tantíssimes monografies que tenen com a principal finalitat treballar la memòria i conservar aquelles imatges del passat que els protagonistes associen a la seva identitat.⁸ En qualsevol d'aquestes obres queda palès que l'escola constitueix un dels eixos de vertebració i de construcció de les societats modernes. I aquestes societats necessiten expressar i donar publicitat a aquelles fotografies que coincideixen o expliquen les imatges simbòliques que van construint les elits de cada societat, en cada moment històric. Els casos existents que acabam d'esmentar a penes se centren en el període que ens ocupa i tampoc no mostren un interès excessiu per la imatge, per bé que publiquen, excepcionalment, algunes fotografies interessants, com ara la que publicava Miquel Barceló de l'acte d'inauguració de l'Escola Unitària Parroquial de Nins, de Santanyí, el 1956.⁹ L'estudi del professor Barceló se centra més aviat en la narració històrica i en l'estreta relació que mantenen escola i poble. Hem citat aquest llibre específicament com a referència del que ha representat l'escola com a instrument de socialització i de cohesió durant la contemporaneïtat.

2. LA MOSTRA DE LLIBRES ESTUDIATS

La llista d'obres monogràfiques sobre centres escolars o institucions dedicades a l'escolarització és certament abundant i l'inventari complet està encara per fer. D'aquest catàleg possible, hem elegit concretament onze títols i hem analitzat el nombre de pàgines i el nombre de fotografies que tenen, tot amb la intenció d'estudiar el pes específic que s'atorga a la imatge en cada títol i en cada proposta bibliogràfica. Del total d'imatges, hem seleccionat les que estan relacionades amb el període de 1939 a 1975 i les hem agrupades temàticament, amb la intenció de valorar l'espai que ocupen en el relat simbòlic del llibre i amb la intenció, també, de considerar aquest arxiu de fotos per a estudis posteriors o per a investigacions diverses, precisament perquè complementen i enriqueixen l'objecte principal de la nostra recerca com a grup. Ens interessa examinar quantes d'aquestes imatges representen el paisatge escolar i la projecció social del centre educatiu o de la institució promotora del centre.

En aquestes edicions hi predominen els centenaris i els cinquantenaris: centenari (Agustins, Monti-sion, Col·legi Sagrat Cor, Escola Graduada i La Salle a Mana-

⁶ BARCELÓ VIDAL, Miquel. *Escola i Poble*. Santanyí, 1996.

⁷ ROIG, Maria Antònia. *Escola i Educació a sa Pobla: l'Escola Graduada*. Sa Pobla: Gràfiques Gelabert, 1998.

⁸ FIOI, Jordi; MUNAR, Margalida; PICORNELL, Climent (coord.). *Temps passats. Costitx, el batec d'un poble*. Mallorca: Consell de Mallorca, Institut d'Estudis Balearics, 2011. La portada d'aquest llibre que resumeix el passat d'un municipi està sintetitzat en una fotografia dels pàrvuls de Ca ses Monges, una imatge dels anys trenta del segle XX.

⁹ BARCELÓ VIDAL, Miquel. *Escola...*, pàg.75.

cor),¹⁰ setanta-cinquè aniversari (Beat Ramon Lluís d'Inca),¹¹ cinquantenari (Vialfàs de sa Pobla, Sant Bonaventura i Col·legi Lluís Vives),¹² o altres (Sant Josep Obrer i La Salle Santa Margalida).¹³ Gairebé el cinquanta per cent són centres centenaris i s'ha valorat aquesta dada per prestigiar l'experiència viscuda i projectar-la com a promoció. Les institucions centenàries adquireixen un prestigi social que les converteix en gegantines i les posiciona en un lloc de privilegi en relació amb la resta d'entitats. Segons Chris Lowney,¹⁴ la longevitat és per si mateixa un testimoni notable d'èxit en l'ambient de darwinisme de les grans empreses. De fet, només setze de les cent companyies més grans dels Estats Units d'Amèrica creades el 1900 subsistiren prou per celebrar el centenari.

TAULA 1¹⁵

AUTOR	PÀGINES	FOTOGRAFIES	FOTOS 1939-1975
Arrom (2004)	333	718	65
Bordoy (1994)	135	34	33
Carmona (1993)	159	73	5
Cerdà (2006)	533	74	37
Comas (2012)	248	70	16
Crespí; Caldés (2008)	157	32	13
AA. VV. (1984)	93	10	00
Dora [et al.] (2003)	169	121	17
Fullana (2010)	197	82	42
Miralles (2002)	140	32	21
Santana (2013)	237	57	28
Total	2.401	1.306	277

¹⁰ CARMONA, Fèlix [et al.]. *Los Agustinos en Mallorca. Cien años de historia*. Mallorca, 1993; CERDÀ MARTÍN, Mateu. *Monti-sion, 100 anys educant. Pollença (1905-2005)*. Pollença: El Gall Editor, 2006; DORA [et al.]. *100 años educando. Colegio Sagrado Corazón. Son Español*. Palma, 2003; COMAS RUBÍ, Francesca (coord.). *L'Escola Graduada de Palma. Cent anys aprenent (1912-2012)*. Mallorca: Leonard Muntaner, 2012, i SANTANA MORRO, Manel. *El Col·legi de la Salle a Manacor. Fets, protagonistes i la incidència d'una institució educativa (1913-2013)*. Manacor, 2013.

¹¹ MIRALLES GILI, Miquel. *Col·legi... op. cit.*

¹² CRESPI FONT, Isabel; CALDÉS CERDÀ, Joan Miquel. *Vialfàs 1958-2008*. Sa Pobla: Gràfiques Gelabert, 2008; AA. VV. *Col·legi de Sant Bonaventura de Lluçmajor. 50è aniversari al seu domicili actual*. Lluçmajor, 1984, i FULLANA PUIGSERVER, Pere. *Col·legi Lluís Vives. 50 anys de tradició innovadora*. Mallorca, 2009.

¹³ ARROM COLL, Sebastià. *Sant Josep Obrer (1951-1997). 46 anys d'il·lusions i de treballs*. Palma, 2004, i BORDOY POMAR, Rafel. *La Salle a Santa Margalida. 56 anys d'història*. Santa Margalida, 1994.

¹⁴ LOWNEY, Chris. *El liderazgo al estilo de los jesuitas. Las mejores prácticas de una compañía de 450 años que cambió el mundo*. Madrid: Management, 2008.

¹⁵ No hem incorporat les fotografies personals del promotor del centre, Mn. Sebastià Arrom, ni les que estan relacionades amb la seva activitat exclusivament apostòlica.

Totes aquestes obres sumen 2.401 pàgines d'història de l'educació o de relats vinculats amb el fet educatiu. En total proposen 1.306 fotografies, el 21,2% de les quals, com hem manifestat anteriorment, estan dedicades al període 1939-1975. A partir dels anys trenta, la fotografia ha deixat de ser un bé escàs i elitista. A mesura que l'escola es normalitza i se suma als principals períodes de la vida, aquest temps queda codificat, emmarcat i seleccionat a partir de valors estètics, ètics i socials.¹⁶ Fotografiar és un acte que requereix la implicació d'un expert que normalment s'ha de contractar i cal seleccionar i prioritzar els instants que s'han de perpetuar. L'àlbum de fotografies d'un centre escolar conforma un relat equivalent a la crònica escrita que es va elaborant com a resultat de la selecció i sistematització dels fets i detalls que la institució considera rellevants i significatius. En el cas que ens ocupa, les fotografies que apareixen en els llibres d'història que hem analitzat es belluguen en un espai simbòlic entremig entre la memòria i la història. Són alguna cosa més que records del record, com ha escrit Carme Riera,¹⁷ però tampoc no expliquen íntegrament el passat. Són tan sols llumetes que permeten mirar el passat a partir del present.

3. LES CARACTERÍSTIQUES DE LA FOTOGRAFIA EN ELS LLIBRES COMMEMORATIUS

Tots els llibres que hem analitzat contenen fotografies i tenen en comú el fet que les imatges reforcen el relat sobre la institució escolar. No són llibres d'imatges, però són edicions que no s'entenen sense fotografies, sense aquests retrats que enfoquen allò que la institució considera que són les principals fortaleses de la institució. En molts casos la fotografia sembla escollida a partir del component emocional, com un reclam per captar l'atenció dels protagonistes de la història narrada. Al marge d'aquest argument primari, que pot existir, entenem que les fotografies estan al servei d'un relat i reforcen la idea central, és a dir, el fil conductor del llibre en qüestió. En el rerefons d'aquestes obres sempre hi ha una intencionalitat, un raonament o una pregunta final que el promotor del llibre espera que el lector s'acabi fent. Les imatges apareixen com a fites, com a elements que reforcen el relat, però gairebé mai no són un element decoratiu exclusivament. En aquest sentit, hi ha alguna obra en què el relat està fonamentat pràcticament a partir de les imatges, amb el doble de fotografies que de pàgines.¹⁸

Malgrat les coincidències en totes aquestes onze obres que analitzem, hem vist que es tracta de diversos models de publicació:

a. Gairebé tots estan dedicats exclusivament a un centre escolar. En qualsevol cas constitueix el grup més nombrós i, fins i tot, podríem dir que les onze obres seleccionades estan relacionades amb un centre escolar de Mallorca. En alguns casos, quan aquest centre està directament relacionat amb una parròquia o és l'únic centre

¹⁶ BOURDIEU, Pierre. *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili, 2003.

¹⁷ RIERA, Carme. *Temps d'innocència*. Barcelona: Edicions 62, 2013.

¹⁸ ARROM COLL, Sebastià. *Sant Josep... op. cit.*

escolar d'un orde religiós, el contingut del llibre se submergeix també en la història de la institució promotora, com és el cas de la Parròquia de Sant Josep Obrer, de Palma, i de l'Orde de Sant Agustí, que només té una comunitat a Mallorca, des del 1890 fins avui.

b. En alguns casos específics el centre d'interès és la congregació o l'orde religiós que ha promogut el centre educatiu. És el cas de l'esmentat l'Orde de Sant Agustí i de la Congregació del Sagrat Cor, sobretot. Es tracta de dues institucions religioses amb una trajectòria secular en el terreny educatiu. En aquest mateix grup també hi podem afegir el Col·legi de Sant Josep, la vida del qual emergeix en el marc d'una parròquia de la perifèria de la ciutat de Palma i al voltant de la biografia d'un rector carismàtic i visionari que ha aixecat un barri i ha dissenyat un projecte integral durant una etapa de més de quaranta anys de durada. El que és personal, el que és institucional i el que és escolar dialoguen de manera permanent en el contingut del llibre.

c. Alguns d'aquests centres tenen una identitat i unes singularitats que queden reflectides en les imatges, precisament perquè els seus promotors han volgut diferenciar-se de manera intencionada i han treballat perquè aquesta identitat es projectés en la ciutadania. Aquest component singular i identitari s'expressa a través de l'edifici escolar, com ara el Col·legi Lluís Vives, amb una arquitectura singular, o en la vinculació amb la història i el patrimoni, com passa a Montisíon, de Pollença. En aquest cas es tracta d'un edifici històric, restaurat i adaptat a les exigències de la contemporaneïtat.

d. En l'inventari de propostes a penes comptem amb monografies de centres populars, d'escoles públiques amb una trajectòria històrica narrada, el contingut de la qual per ventura ens ajudaria a clarificar alguns d'aquests aspectes que pretenem descriure. Certament, aquest estudi seria més complet amb la incorporació de centres de formació professional, amb alguna escola pública de caràcter rural o de poblacions mitjanes, i alguna de les escoles populars, situades a la perifèria de la ciutat de Palma. Segurament les imatges que l'equip directiu d'aquests centres seleccionaria com a emblemàtiques o significatives de la seva història ho serien amb uns criteris diferents dels de les entitats privades. Atès que hi hem localitzat algunes monografies sobre les temàtiques que apuntem en un futur pròxim, les incorporarem al catàleg d'obres a tenir en compte, especialment per les singularitats de les imatges que aporten.¹⁹

e. En alguns casos, com ara l'Escola Graduada i el Col·legi Lluís Vives, també són llibres que hem fet membres del Grup d'Història de l'Educació (Francesca Comas i Pere Fullana, respectivament) i per ventura, en aquests casos, també hem projectat en la nostra obra un criteri de selecció específic i més «objectiu» a diferència d'altres models. Només una anàlisi comparativa ho permet.

Pel que fa a la tipologia de les fotografies de l'època franquista, hem agrupat les imatges de la manera següent:

¹⁹ QUINTANA, A. [et al.]. *Son Pacs: de taller-escola sindical a institut d'educació secundària*. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Esports, 1999.

1. Fotografies relacionades amb la titularitat de l'escola, privada (congregació religiosa, protectors, commemoracions, etc.) o de l'Administració pública:
 - a. Titularitat: 21
 - b. Direcció: 1
 - c. Professorat: 10

2. Fotografies escolars:
 - a. Retrats: 4
 - b. Grups escolars: 57
 - c. Alumnes en el marc de l'aula: 10
 - d. Material escolar: 3

3. Activitats escolars (excursions, laboratoris, pati, biblioteca, viatges d'estudi, observatori astronòmic...): 52

4. Activitats fora de l'escola:
 - a. Religioses: 28
 - b. Postescolars: 4
 - c. Esportives: 18
 - d. Musicals: 10
 - e. Culturals (teatre, cinema): 7
 - f. Antics alumnes: 6
 - g. Revistes: 3
 - h. Estudis de TV: 4

5. Edifici escolar: 36

6. Serveis del centre:
 - a. Menjador i cuina: 2
 - b. Transport: 3
 - c. Pensionat: 2
 - d. Sala de professors: 1
 - e. Repartiment de llet: 1
 - f. Secretaria: 1

4. LA FOTOGRAFIA ESCOLAR: IMATGES D'UN PERÍODE I D'UN UNIVERS SIMBÒLIC

Un estudi amb una certa profunditat d'aquestes fotografies ens aproximaria a l'evolució del projecte educatiu global de cada centre escolar i a la seva relació amb el conjunt, amb el temps. Sobretot ens permetria apuntar algunes de les singularitats de cada institució educativa, particularment el que considera que són les seves principals forteses i el que han fet del centre un referent de prestigi social. Al mateix

temps aquestes imatges parlen del seu temps, dels valors dominants, i són d'una gran utilitat per aprofundir en les característiques de l'escolarització i la formació en general en el marc de les diferents etapes de la dictadura (1939-1975).

Al marge dels criteris de selecció de les fotografies o de cada circumstància particular en la qual s'ha gestat l'edició del llibre, val la pena considerar el que aporta el conjunt de fotografies sense separar-ho del discurs que pretén aconseguir el llibre. En aquest marc entenem que les fotografies analitzades enriqueixen i matisen la idea convencional de l'escolarització i de la societat en general durant el període analitzat.

La fotografia seleccionada per ser integrada en un llibre commemoratiu, generalment, és una imatge que sintetitza diversos elements i resumeix algunes de les característiques essencials del llibre. En general acostumen a ser imatges que reflecteixen les característiques d'un temps concret i expressen components fàcils de percebre, elements que una generació específica identifica amb rapidesa i en els quals sent reflectida fàcilment. Les imatges dels anuaris col·legials tenen la funció de servir de record escolar, com una al·lusió a un instant concret, mentre que els llibres ofereixen l'oportunitat de situar el record en el marc de la història; les fotografies s'associen a una seqüència i es col·loquen de manera expositiva com a suport del text. Quan es tracta de llibres d'autor, el text i les il·lustracions dialoguen i s'acompanyen mútuament, com dos elements indissociables.

Expressen una idea concreta del que es considerava el paper de l'escola en cada un dels moments i conjuntures al qual ens referim. Condensen també els diferents models d'escola i els diferents models de societat, fins i tot en un territori limitat com pot ser Mallorca: el món rural i culte (Pollença), les petites ciutats en ascens social (Manacor, Inca) els espais periurbans (Sant Josep), els sectors burgesos (Sagrat Cor), les velles classes socials (Agustins). Tenint ben present aquestes característiques socials, els llibres analitzats tenen en comú que centren el 70% de les imatges publicades a reflectir les característiques dels grups escolars (20,5%), activitats escolars (18,5%), l'edifici escolar (12,9%), les activitats religioses (10,10%) i la titularitat (7,5%). En contrast, gairebé no hi té cabuda el retrat, ni la direcció, ni aquelles qüestions que reflecteixen el vessant més individual de l'escolarització. El grup està per sobre de l'individu, les activitats escolars, paraescolars i religioses tenen un pes considerable en aquesta època posterior a 1939, sobretot fins als anys seixanta, i, finalment, val la pena considerar alguns aspectes aparentment menors que apareixen fotografiats i que tenen una certa rellevància per a l'historiador de l'educació, aspectes que comparteix amb l'historiador social (les activitats esportives i socials, el repartiment de llet arran de les campanyes d'higiene i nutrició dels anys cinquanta, etc.).

Els edificis escolars s'utilitzen com a eix/senyera/símbol de la idea de la qual es pretén impregnar la societat. En la majoria dels casos analitzats, l'arquitectura i la distribució de l'espai esdevenen un component essencial, un element simbòlic, una metàfora del temple, una microciutat ordenada amb espais destinats a aules, al lleure, a la cultura o l'esport. Cada subperíode es reconeix en una arquitectura concreta i cada escola s'identifica amb el seu espai i amb els seus components sensorials. Alguns dels principals centres escolars de Mallorca, avui centenaris, han estat també interns. Per tant, espais que han permès experiències i emocions plurals.

En els llibres generalment s'ha fet una selecció de les imatges d'èxit, imatges persuasives perquè la societat, els usuaris tradicionals i, en general, els possibles clients tinguin una imatge dels components positius i la consciència de trobar-se davant una institució que ha introduït, experimentat i facilitat l'escolarització amb fortuna pels que n'han estat els beneficiaris.

Aquestes mateixes fotografies projecten una imatge del que es considera que és el paper de l'escola en la societat: la majoria d'aquests centres visualitzen que la seva missió no es limita a l'aula i tampoc no s'ha de limitar a una qüestió d'estatus social. Per això, la fotografia reforça i evoca identitat i història. Les imatges segellen, donen fe del relat i constitueixen un relat paral·lel al del text, per ratificar la identitat social del centre escolar.²⁰ En aquest cas concret que analitzem, la fotografia documenta la història de l'escola, concretament en una època de lideratge de les organitzacions catòliques, amb una disposició a valorar tot allò que va ser la iconografia religiosa vinculada a l'escola.

5. CONCLUSIONS

El llibre commemoratiu té el perfil de llibre de narració històrica i conté generalment textos i fotografies, amb continguts d'un valor desigual. En molts casos, es tracta de llibres d'encàrrec a professionals de la recerca històrica, però no sempre és així i a vegades es tracta d'obres que neixen en el marc dels rastres que deixen les efemèrides quan són el resultat d'una estratègia de promoció o recopilacions d'emocions. Pel seu origen, es converteixen més aviat en font per a la recerca històrica més que en una aportació historiogràfica de prestigi en el món acadèmic. Precisament per les característiques que tenen aquestes obres, el paper de la fotografia cobra un valor a voltes superior al que hi tenen els textos. L'usuari o receptor del llibre és gairebé segur que s'interessarà per les imatges. I les fotografies tenen, encara, una relació amb «l'objectivitat», una connexió amb les experiències i emocions del passat superior al relat, sobretot perquè aquest fàcilment és percebut com a fred i dens. Per aquests motius el lector ofereix poc reconeixement a aquestes obres i les considera com una visió distant i d'interès menor.

Els continguts d'aquesta comunicació pretenen fer valdre el que tant el lector interessat per la història de l'educació com el mateix protagonista del relat reconeixen com a document, com a font i com material que esdevé motiu portador d'idees i components invisibles. Les fotografies en el cas dels llibres commemoratius són «temps», parlen d'un temps i contenen sempre disponibles tots els ingredients vius que demanda l'historiador de l'educació en aquest cas.

Pel que fa a les consideracions sobre la imatge en els llibres commemoratius, diríem que es tracta d'aplec fotogràfics desiguals, sense un patró gaire clar, però amb una coincidència. La majoria de fotografies seleccionades tenen més a veure amb la idea d'educació i amb la missió de la institució promotora que no amb la

²⁰ FINOL, D. E. [et al.]. «Fotografía e identidad social: retrato, foto carné y tarjeta de visita», *Quórum académico* [Maracaibo], vol. 9, núm. 1 (2012), pàg. 30-51.

realitat escolar quotidiana. El llibre projecta allò que l'entitat titular creu que és més rellevant i està més carregat de significat. Accentua la constel·lació d'activitats i de propostes al voltant de l'escolarització, tot amb la intenció de posar de manifest la singularitat de la seva oferta. Durant el període de 1939 a 1975 es produeix una certa democratització i universalització de la fotografia, òbviament en absolut equiparable encara a l'ús de la fotografia digital. Hem de pensar que fins als anys seixanta a l'Estat espanyol no es comença a consumir el que es consideren béns de luxe i no tothom disposa d'excedent suficient per adquirir una màquina fotogràfica. Pensem que ens hem referit a unes imatges que requerien un procés, entre la preparació de la màquina, l'execució i un ritme de revelatge lent i incòmode. En contrapartida, aquest cost i aquest ritual generava també un cert culte a la fotografia. Com més excepcional o simbòlic era l'acte o l'exercici fotografiat més valor icònic adquiria. En aquest període que ens ocupa, l'escola, el servei militar, la primera comunió i les noces eren alguns dels instants que s'associaven a una instantània.

La «construcció» del record escolar a través de la fotografia: «desconstrucció» de dos anuaris col·legials¹

The «construction» of school memory through photography: «deconstruction» of two college yearbooks

Sara González Gómez

sara.gonzalez@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Francesca Comas Rubí

xisca.comas@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Pere Fullana Puigserver

pere.fullana@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

Els anuaris escolars, autèntics almanacs de dades, activitats i fotografies, s'han emprat tradicionalment com a instruments per construir identitats, per difondre una imatge concreta de l'escola i per deixar constància dels aspectes més destacats i distintius del centre educatiu en qüestió. Com s'elaboren i construeixen aquests anuaris, quina imatge de l'escola es transmet a través d'aquests o quin ús es fa de la fotografia en les seves pàgines són alguns

¹ Aquesta comunicació s'ha elaborat en el marc del projecte de recerca «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, amb el finançament del Ministeri de Ciència i Innovació en el marc del Pla nacional de R+D+I. Els autors d'aquest text són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB), que ha rebut el patrocini de la comunitat autònoma de les Illes Balears i concretament de la Direcció General d'Universitats de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats i el cofinançament amb el Fons Europeu de Desenvolupament Regional (FEDER).

dels interrogants que es plantegen a l'hora d'analitzar un anuari. A partir de l'estudi de dos anualis concrets publicats durant l'època de la dictadura franquista, l'*Anuari del Col·legi Sant Francesc* i l'*Anuari del Col·legi Beat Ramon Llull*, en aquesta comunicació pretenem apropar-nos a l'anàlisi de l'anuari, i a l'ús de la fotografia que s'hi fa, com a instrument per a la construcció del record escolar.

PARAULES CLAU: escola, anuari, record escolar, fotografia, Mallorca, franquisme.

ABSTRACT

School yearbooks, authentic almanacs of details, activities and photographs, have been traditionally used as instruments to build identities, to transmit a specific image of the school, and to record the most outstanding and distinctive aspects of the educational centre in question. How these yearbooks are prepared and built, what image of the school is transmitted through them, and what use is made of photography within their pages are some of the questions posed when analysing a yearbook. From the study of two specific yearbooks published during the time of the Franco Dictatorship –*San Francisco* and *Colegio Beato Ramón Llull*– we aim, with this paper, to address the analysis of yearbooks and the use of photography therein as an instrument for the construction of school memory.

KEY WORDS: school, yearbook, school memory, photography, Mallorca, Francoism.

1. INTRODUCCIÓ

Durant les darreres dècades s'ha efectuat una evident expansió, diversificació i obertura d'interessos temàtics en les disciplines de caràcter històric, que ha conduït els investigadors cap a la recerca de noves fonts i de nous testimonis que ajudin a reconstruir el passat. No només es renoven les mirades ampliant el que es mira, sinó també l'òptica des de la qual s'observa, de manera que s'està impulsant, cada vegada amb més força, l'ús de la fotografia en la investigació historicoeducativa com a evidència o testimoni del passat, i no només com un simple suport o mitjà il·lustratiu.²

Tradicionalment, la fotografia s'havia emprat únicament com un element il·lustratiu o com a acompanyant d'un text, però a partir de la dècada dels vuitanta es comencen a elaborar una sèrie de treballs i estudis en què es reflexiona sobre el valor de la fotografia com a font per a la interpretació històrica, és a dir, com un text plàstic desenvolupat en un temps i espai concret que ens pot ajudar a reconstruir i interpretar determinats aspectes del fet educatiu.

² Vegeu: COMAS RUBÍ, Francesca. «Fotografia i història de l'educació», *Educació i Història*, 15 (gener-juny, 2010), pàg. 11-17.

Superat ja parcialment el debat entorn de la idoneïtat de l'ús de la fotografia com a font d'investigació en història de l'educació,³ gràcies a les aportacions de diferents especialistes nacionals i estrangers, i acordada la necessitat d'emprar una metodologia adequada per al maneig d'aquest tipus de fonts, qüestió, d'altra banda, sobre la qual se segueix polemitzant,⁴ alguns materials creats per l'escola es revelen autèntiques col·leccions fotogràfiques susceptibles de rebre estudis detallats. Aquest és el cas dels anuaris escolars, almanacs fotogràfics de l'escola elaborats en un espai i un temps concrets que es converteixen en objecte d'estudi en aquest treball. En primer lloc, s'aporten al lector una sèrie de consideracions inicials entorn del concepte i la definició de l'anuari escolar que ens ajudaran a plantejar el marc general de referència. En segon lloc, ens endinsem en la «desconstrucció» dels continguts, l'estructura i les fotografies publicades en dos dels anuaris escolars mallorquins més actius durant l'època del franquisme, l'*Anuari del Col·legi Sant Francesc* i l'*Anuari del Col·legi Beat Ramon Llull*.

2. PRIMERES CONSIDERACIONS SOBRE L'ANUARI ESCOLAR

L'anuari escolar podria definir-se com un element en el qual es presenta un resum gràfic dels aspectes acadèmics més destacats del curs, al costat del planter d'alumnes i professors del centre, on les imatges presenten un paper primordial i formen un conjunt comunicacional amb la història del centre escolar en qüestió. Consisteix en un suport físic –amb nombroses similituds amb l'àlbum tradicional– creat pel mateix centre escolar amb la finalitat essencial que els alumnes i els professors puguin recordar d'alguna manera les vivències, les activitats i els companys de curs, i que es converteixi en una eina eficaç i única per mantenir viu el record escolar.

Així, és una manera de guardar els records d'un any escolar, en què alumnes, professors i activitats dutes a terme a l'escola són perpetuats per poder ser recordats durant els propers anys. En definitiva, no deixa de ser un àlbum escolar en el qual es col·leccionen els personatges i les activitats més destacades d'una escola durant un any escolar, de la mateixa manera que ho faria un àlbum familiar en el seu context.

En el preàmbul publicat en el primer número de l'*Anuari del Col·legi Beat Ramon Llull* es remarquen aquestes dues idees: la d'àlbum (fins i tot l'arriben a anomenar catàleg de fotografies), i la de record: «para los que nos van a dejar, este libro será un

³ La primera reflexió sobre aquest debat publicada a Espanya va ser la de María del Mar del Pozo Andrés l'any 2006, dins de la revista *Historia de la Educación*; vegeu: POZO ANDRÉS, María del Mar del. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* [Salamanca], 25 (2006), pàg. 291-315.

⁴ En un monogràfic sobre fotografia i història de l'educació, publicat l'any 2010 per la revista *Educació i Història* (núm. 15, gener-juny 2010), es revisaven novament les diferents posicions respecte a la utilitat de la fotografia com a «text» plàstic útil, més enllà del seu component il·lustratiu, per ser interpretat històricament. Va quedar clar, llavors, que el debat inicial entre suposats defensors i detractors de la fotografia com a testimoni històric, interpretat en els seus inicis d'una manera una mica unilateral, es veu ara amb molts més matisos. Tot i que la fotografia no es faci servir tan habitualment com es podria fer en les investigacions historicoeducatives, ja tenim certa tradició en investigació que demostra la utilitat d'aquesta font i que n'aporta models d'anàlisi. Bona mostra d'això constitueixen les aportacions del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears que es poden consultar a: COMAS, Francisca; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat. *Fotografia i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*. Palma: Leonard Muntaner, 2012. URL: <http://llull.uib.es/articles/1977232.15439/1.PDF>

precioso recuerdo de días que se irán paulatinamente alejando; recuerdo de personas que se esmeraron en su formación y enseñanza; recuerdo de amigos, compañeros entrañables del quehacer cotidiano, monótono y a veces aburrido; recuerdo de planes, de ideas, de proyectos, que quizá pronto se van a convertir en realidad».

La tradició dels anuaris escolars o *yearbooks* es remunta al segle XVII als Estats Units. La idea de crear aquests tipus d'àlbums va sorgir dels estudiants mateixos que es dedicaven a escriure notes en els seus llibres de record –*scrapbooks*–, diaris o agendas personals. El primer anuari nord-americà publicat pertany a la Universitat de Yale i correspon al curs de 1806. Uns anys més tard (1845), l'escola secundària Waterville Highschool (Waterville, Nova York) va publicar el seu propi anuari amb el nom de *The Evergreen*. La tradició es va anar estenent per la major part d'escoles i universitats nord-americanes i dècades més tard va començar a arribar a altres països. A Espanya no va deixar gaire empremta i no hi ha gaires exemples d'antics anuaris de centres escolars. No obstant això, avui dia, nombroses escoles secundàries i universitats dels Estats Units, Austràlia i el Canadà mantenen vigent aquesta tradició, mentre algunes escoles espanyoles tracten d'adaptar-la a través dels anuaris escolars digitals i interactius.

A l'hora d'apropar-nos a l'estudi i l'anàlisi dels anuaris escolars, trobem nombroses coincidències i explicacions suggerents en els treballs l'objecte d'estudi dels quals són els àlbums il·lustrats, els llibres-àlbum narratius i, fins i tot, els àlbums familiars. De fet, considerem que moltes de les definicions aportades en aquests estudis es poden traslladar perfectament, amb la inevitable adaptació a l'objecte de què parlem, al camp dels anuaris escolars.

Així, per exemple, la definició que atorga Van der Linden als àlbums narratius encaixa amb la idea que sostenim de l'anuari escolar: «el àlbum seria una forma de expresión que presenta una interacción entre textos (que pueden ser subyacentes) e imágenes (especialmente preponderantes) en el seno de un soporte libro».

El mateix succeeix amb la definició aportada per Bosch: «àlbum es arte visual de imágenes secuenciadas fijas e impresas afianzado en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente».⁵

En el cas dels àlbums il·lustrats, el «text» –el que es diu– està compost per paraules i per imatges que actuen combinades de manera sinèrgica. El text resultant de la unió de paraula i imatge tindria dos nivells: d'una banda, els recursos mitjançant els quals es narra o s'enuncia (el ritme, el text escrit i la imatge, la relació entre el text i la imatge, etc.) i, de l'altra, el que es representa o s'explica. Des del punt de vista de la narració, aquests dos nivells equivalen a la distinció entre història (el que s'explica a través del text i les il·lustracions) i el discurs (la manera en què el text i les il·lustracions s'acoblen per explicar).⁶

En el cas dels anuaris escolars preval la imatge sobre el text escrit, la qual es converteix en una de les característiques fonamentals i distintives d'aquest instrument. Aquest aspecte, al seu torn, el transforma en un objecte particular d'estudi amb un

⁵ BOSCH, E. «Hacia una definición de álbum», *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* [Universidad de Vigo], 5 (2007), pàg. 41.

⁶ SILVA-DÍAZ, Cecilia. «La función de la imagen en el álbum», *Peonza*, 75/76 (2006), pàg. 25.

atractiu enorme per a l'investigador. És a dir, en l'anuari es delega en la imatge la major part de la càrrega narrativa; es fa un ús de la fotografia com a element principal de transmissió, relegant el text escrit a un segon pla i, fins i tot, reduint el contingut de l'anuari al missatge que es transmet a través de la fotografia. Aquest tipus de construcció de l'anuari no es troba en altres materials que pertanyen a l'ampli concepte de premsa pedagògica en què la imatge és un element accessori del text, un component bàsicament il·lustratiu, i que no apareix de manera tan freqüent.

D'aquesta manera, l'anuari aconsegueix facilitar la tasca de descodificació del text que el lector ha de dur a terme en acostar-s'hi, més encara si tenim en compte que aquest tipus de suports van ser creats essencialment per difondre's entre els mateixos escolars del centre i els seus familiars. Tal com diu Silva-Díaz: «por lo general, las ilustraciones invitan a detenerse a mirar, mientras que el texto lleva a avanzar».⁷

En el cas de l'anuari, aquesta qüestió és fonamental: creat com a instrument per facilitar el record escolar, i tenint en compte els seus principals destinataris, l'ús de la imatge de manera constant i com a element essencial hi resulta totalment adequada.

Per tant, en l'anuari s'acostuma a confiar a la imatge la descripció dels subjectes – docents i discents –, els escenaris escolars en què aquests es mouen i les activitats més cridaneres que fan durant un curs acadèmic. Les fotografies que contenen aquests anualis ajuden el lector a percebre l'ambient de l'escola, a posar-li cara al cos de professors i alumnes, a identificar activitats i, en definitiva, li permeten apropiarse a l'escenari escolar des d'una perspectiva molt diferent a la que ho faria si únicament tingués a la seva disposició un text escrit.

La imatge fotogràfica que apareix en l'anuari té la capacitat de narrar una part de la història del centre escolar i pot fer-ho valent-se de text escrit o simplement a través de si mateixa, sense més artificis que la mateixa imatge i el que es vol mostrar o transmetre amb la imatge. Les particularitats del discurs de la imatge condicionen i contribueixen a la creació de significats en els anualis.

Els anualis escolars mostren, per regla general, les activitats excepcionals i més cridaneres desenvolupades durant un curs acadèmic i no tant la quotidianitat de l'escola (el que els nens i les nenes feien durant el dia a dia dins l'aula). I dins aquest context, la imatge fotogràfica té la capacitat de mostrar o d'oferir pistes que permeten a l'investigador posar en dubte o confirmar la realitat del que s'afirma en el text escrit. D'aquesta manera, és possible reconstruir una part de la realitat de l'escola de la qual va formar part aquest anuari, quan hom hi retorna per recordar temps passats, i li és possible «rearmar» el seu record escolar.

L'escolar que s'acostava una vegada i una altra a l'anuari, transcorregut el temps, ho feia per recordar els moments viscuts a l'escola, els companys de curs i els professors amb els quals es va formar, les activitats extraescolars que va portar a terme, etc. És a dir, disposar d'un element d'aquest tipus li permetia mantenir viu el seu record escolar i rememorar aquells temps cada vegada que n'obria les pàgines. En el cas de l'investigador que s'acosta als anualis, un cop han transcorregut diverses dècades des de la seva edició, té a la seva disposició una quantitat ingent d'informació sobre el

⁷ SILVA-DÍAZ, Cecilia. *Op. cit.*, pàg. 29.

centre escolar (plantilla de professors, espais i instal·lacions, activitats desenvolupades...) i les seves fotografies li permeten desxifrar molts altres aspectes que, encara que no de manera explícita, sí que apareixen reflectits en aquestes imatges.

3. BREU APUNT HISTÒRIC

Durant les següents pàgines presentarem els dos anuaris escolars mallorquins que són objecte d'estudi en aquest treball. En primer lloc, apuntarem molt breument algunes notes sobre la història dels dos centres escolars. En segon lloc, analitzarem el tipus d'estructura i els continguts d'ambdós anuaris i abordarem l'estudi del paper que juga la fotografia en aquest tipus de publicacions.

3.1. El Col·legi Sant Francesc

El Col·legi Sant Francesc, fundat durant els anys 1939-1940, va ser inicialment una escola d'ensenyament primari dirigida pel pare Joan Ramon. Uns anys més tard (1949) es van iniciar les obres d'ampliació del centre sota la direcció del pare Antoni Bauzà. Aquestes es van allargar més d'una dècada i les noves instal·lacions es van inaugurar l'any 1952 amb l'assistència de l'arquebisbe de Nova York, el cardenal Spellam i el llavors ministre d'Educació Nacional, Joaquín Ruiz-Giménez.

A partir de l'any 1950, el Col·legi de Sant Francesc, a causa de la transformació econòmica iniciada a Mallorca i de l'auge de l'ensenyament privat de caràcter religiós, va adquirir una rellevància de primer ordre en la formació i l'ensenyament lligats a valors franciscans.

Des de la seva fundació i fins als nostres dies, l'escola ha publicat un butlletí en el qual es recullen les informacions més rellevants, les activitats i els actes acadèmics més destacats del curs escolar. Així mateix, a finals dels anys seixanta, va començar a editar també l'anuari escolar, que és objecte d'estudi en aquest treball.

3.2. El Col·legi Beat Ramon Llull

Aquest centre escolar va començar a funcionar l'any 1915 en l'antic convent d'Inca que va ser recuperat pels franciscans el 1910. Els franciscans es van instal·lar a Inca el 16 de gener de 1910, quan el pare Pere Cerdà va fundar una comunitat amb tres membres. Poc després van posar en marxa l'escola. Inicialment, va tenir un caràcter privat i es va dedicar exclusivament a l'ensenyament primari. No va ser fins a l'any 1925 que, mitjançant una circular dirigida a totes les famílies d'aquest municipi, es va anunciar l'aparició d'un col·legi de segon ensenyament i la seva fusió amb l'Acadèmia Tècnica d'Inca.

Alumnes d'Inca i de pobles veïns van començar a formar-se en aquesta escola des dels primers anys de funcionament. De fet, l'any 1974 el percentatge d'alumnes que no pertanyien a Inca era molt elevat.

4. «DESCONSTRUCCIÓ» DE DOS ANUARIS ESCOLARS. ESTRUCTURA, CONTINGUTS I FOTOGRAFIA DE L'ANUARI DEL COL·LEGI SANT FRANCESC I DEL L'ANUARI DEL COL·LEGI BEAT RAMON LLULL

El contingut i desenvolupament de l'anuari depenen molt de la dedicació i la creativitat del personal. Fer un anuari escolar requereix planificació, organització i comptar amb els recursos humans, tècnics i financers necessaris per a la seva elaboració. Els dos anuals que s'analitzen en aquest treball pertanyen a centres escolars franciscans que van aconseguir un renom i la projecció durant el franquisme i que disposaven d'una àmplia varietat de mitjans i recursos tant materials com humans. Sens dubte, tots dos comptaven amb els recursos econòmics imprescindibles per materialitzar la idea de l'anuari.

Aquest tipus de qüestions queda reflectit en el tipus de cobertes emprades (semi-rígenes en el cas de l'*Anuari del Col·legi Sant Francesc* i rígides en el de l'*Anuari del Col·legi Beat Ramon Llull*), el paper utilitzat (d'alt gramatge, amb brillantor i de gran qualitat) i la qualitat d'impressió de les imatges (molt bona).

Els continguts d'ambdós anuals són similars. S'obren presentant les fotografies d'autoritats, la plantilla de professors (interns i externs) i l'alumnat per cursos. Tot seguit, hi ha algunes fotografies relatives als grans espais del centre (edificis, obres, noves ampliacions, etc.). El fet d'inserir alguna imatge relativa a l'edifici escolar, normalment façanes o patis, permetia al lector reconèixer visualment el centre escolar en qüestió.

Puntualment, cada escola aportava informacions específiques que reforçaven la seva identitat, alhora que la diferenciaven d'altres centres, com el fet d'estar fent obres en els espais per disposar en un futur d'instal·lacions millors (vegeu la figura 1).

La resta de pàgines d'ambdós anuals se centraven a mostrar a través de fotografies les principals activitats dutes a terme durant el curs fora dels límits de l'aula. En aquests anuals són molt recurrents les fotografies d'excursions escolars –importantes activitats pedagògiques, recursos didàctics i mitjans per a la formació i socialització dels escolars. Durant el franquisme, aquest tipus d'activitats, no gaire freqüents, es convertien en senyal distintiu i diferenciador del centre escolar que les organitzava. En el cas de l'*Anuari del Col·legi Sant Francesc*, crida l'atenció el text introductor d'una sèrie de fotografies relatives a una d'aquestes excursions. Diu així: «un día distinto. 12 de abril, jueves. Excursión. Desde luego que ese día fue distinto. Salimos de la monotonía de las clases para gozar de la naturaleza, contemplar el verdor del campo, las imponentes montañas, el inmenso mar, saturarnos de luz, de belleza, de paz, respirar a pleno pulmón, correr, jugar con la arena, ser felices y libres como los pajarillos del bosque. Si, un día agradable, simpático, que miramos con esperanza desde el comienzo del curso: un día que nos llena de alegría y bienestar».⁸

Aquestes fotografies van acompanyades dels comentaris d'alumnes de diferents cursos que relaten l'experiència viscuda. Al final d'aquesta comunicació es mostra una selecció de fotografies publicades a l'*Anuari de Sant Francesc* per recordar

⁸ *Anuari del Col·legi Sant Francesc*, curs 1972-1973.

unes sortides escolars que es vivien com a grans esdeveniments per al col·legi (vegeu la figura 2).

Dins d'aquestes activitats fetes durant el curs fora dels límits de l'aula trobem també nombroses fotografies relatives a l'esport. Resulten habituals les imatges d'equips esportius, emprades per il·lustrar la secció d'esports, normalment preses com a retrats de grup (vegeu la figura 3). Poques vegades les fotografies mostraven els alumnes duent a terme la pràctica d'algun esport concret a excepció de les anomenades exhibicions gimnàstiques amb les quals es transmet un clar reflex de l'enfocament atorgat a l'educació física durant el franquisme (creació d'imatges visuals poderoses i impactants, plenes de vigor i ordre, amb una formació de tipus militar). A l'*Anuari del Col·legi Sant Francesc* aquestes imatges es presenten acompanyades en alguna ocasió de reflexions sobre la importància de l'esport i l'educació física: «el deporte y la educación física van hermanados con la salud del individuo. Son de eficaz ayuda para todos porque contribuyen a que la persona desarrolle sus sentimientos de autonomía, seguridad y simpatía. Prepara para el dominio de sí mismo y ayuda a vencer los problemas que se presentan por el acumulación de energía, causa de intranquilidades y que sólo el gasto del ejercicio físico puede normalizar.»

Els festivals i les celebracions també formaven part de l'elenc d'imatges que les escoles solien triar per publicar en els seus anuaris. Es mostraven a través d'una elevada quantitat de fotografies que reflectien, per exemple, les representacions teatrals dels alumnes, el planter de pàrvuls disfressats per celebrar les dates nadalenques, les funcions corals d'un grup d'estudiants, etc.

Així mateix, resulten freqüents les fotografies relatives a agrupacions de *scouts* o confraries com la de la joventut seràfica, en què es mostren els espais on es reunien i les activitats que duïen a terme (vegeu la figura 4).

Fins aquí una primera aproximació a les fotografies que apareixen en aquests dos anuaris i que mostren la vida escolar, no tant quotidiana com esporàdica i puntual, de dos col·legis mallorquins de primer ordre durant el franquisme. Les imatges publicades en ambdós mostren nombroses similituds, la qual cosa indica certa cultura de la imatge escolar. No tot es fotografiava ni en tot moment, per la qual cosa, el que feia la instantània, en aquest cas la mateixa escola, triava què fotografiar, o què mereixia ser fotografiat. Així, aquestes fotografies reflecteixen primordialment l'excelsion, més que l'habitual, per la qual cosa el seu valor com a fonts no és el de mostrar el que es feia freqüentment a les escoles, sinó el que les mateixes escoles valoraven com a més excelsion o innovador: excursions, laboratoris, exposicions escolars, activitats fora de l'aula, etc.

En els anuaris escolars estudiats, i en la major part dels anuaris consultats, sobresurten les imatges sobre els textos. De fet, el nombre de fotografies per volum és especialment important, per la qual cosa es converteixen en el principal element transmissor. Per tant, la construcció d'aquests anuaris es va fer d'acord amb la idea de mantenir i recrear el record escolar d'un curs acadèmic a través del que és visual i no tant amb la idea de narrar els fets per escrit. Cada fotografia està col·locada amb una intenció primària, que és transmetre visualment una idea de les activitats més destacades desenvolupades a l'escola durant un any determinat o bé deixar constància dels professors i alumnes que van integrar el cos escolar durant aquest curs.

El tipus de fotografia que s'empra en tots dos casos es diferencia bàsicament en l'espontaneïtat o la manca d'espontaneïtat (intencionalitat davant accidentalitat), en el procés previ a la presa de la fotografia i en l'artífex de la foto. Les fotografies que mostren activitats eventuais de l'escola, com ara les excursions o els actes de celebració de la fi de curs, són imatges preses de manera espontània, sense una preparació prèvia de la fotografia i la major part estan capturades per un aficionat (probablement un docent del centre). Per contra, les fotografies individuals i de grup de professors i alumnes, els equips esportius, etc. són fotografies preparades, amb una intencionalitat concreta i amb tota probabilitat van ser preses per un professional.

5. CONCLUSIONS

Els anuaris escolars, autèntics àlbums fotogràfics de l'escola, esdevenen elements absolutament idonis per a la construcció del record escolar. Considerem que aquesta és la seva principal finalitat: sobreviure al temps a través del record dels seus protagonistes. I per construir aquest record se serveixen de la fotografia com a instrument privilegiat que serveix com a «eina de la memòria», com a suport per al record.

És a dir, en l'anuari s'encomana a la imatge la major part de la càrrega narrativa; es fa un ús de la fotografia com a element principal de transmissió i es relega el text escrit a un segon pla i, fins i tot, es redueix el contingut de l'anuari al missatge que es transmet a través de la fotografia. Aquest tipus de construcció de l'anuari normalment no es troba en altres materials que pertanyen a l'ampli concepte de premsa pedagògica en què, freqüentment, la imatge esdevé un element accessori que acompanya o il·lustra l'escrit i que no apareix, per regla general, de manera tan freqüent.

Les fotografies dels anuaris són capaços de captar alguns aspectes de la vida escolar per convertir-los en part del record. I no hi ha un element que serveixi més bé per evocar el record que una imatge, una fotografia a través de la qual, en el seu moment, es va efectuar un registre visual d'un instant determinat de la vida escolar.

Però en els anuaris col·legials no trobem fotografies que ens revelin l'esdevenir quotidià o la vida diària dins les aules, sinó que trobem imatges relatives a moments excepcionals en el quefer escolar. Prevalen les fotografies que donen mostra d'excursions per sobre de la resta (espais docents, activitats esportives, celebracions i actes acadèmics, exposicions escolars, agrupacions juvenils, etc.). Al costat d'aquest tipus de fotografies s'insereixen les imatges del planter docent i estudiantil, caracteritzades per la preparació prèvia, el posat i la presa per part d'un fotògraf.

ANNEX I

ANUARI DEL COL·LEGI BEAT RAMON LLULL. CURS 1957-1958

Preámbulo

Tienes en tus manos un álbum o catálogo de fotografías. Pero no es un álbum cualquiera. Éste tiene un significado íntimo y entrañable. En él están todos los que formamos la gran familia del Colegio Beato Ramón Lull de Inca. Presididos por SS el Papa, nuestro Rdm. P. General y el M. Rdo. P. Provincial, están todos: desde el P. Director, los Profesores, pasando por todos los alumnos, hasta el hermano portero, los solícitos cocineros y personal subalterno. Todos.

Este álbum servirá de guía en el presente y de recuerdo, de grato recuerdo, en el futuro.

La vida estudiantil es sólo una etapa de la vida. Se pasa pronto, veloz, como pronto y velozmente se pasa la juventud. En este álbum los hay que ya llegaron a su edad madura, otros están ya próximos a dejar las aulas de la Enseñanza Media, otros en plena evolución estudiantil e intelectual y otros están todavía entrando con paso incierto por los umbrales de la vida escolar.

Para los que nos van a dejar, este libro será un precioso recuerdo de días que se irán paulatinamente alejando; recuerdo de personas que se esmeraron en su formación y enseñanza; recuerdo de amigos, compañeros entrañables del quehacer cotidiano, monótono y a veces aburrido; recuerdo de planes, de ideas, de proyectos, que quizá pronto se van a convertir en realidad.

Para los que continuarán en el colegio les será una guía donde encontrarán fácilmente las señas y el retrato de sus Profesores y compañeros; y más tarde un recuerdo también de una época feliz, rica en tantas amistades y relaciones cordiales.

Pasados algunos años, este anuario servirá para todos los que figuramos en él para recordar, para revivir la vida estudiantil o profesional de cada uno de nosotros.

Este es el fin que se ha propuesto la Dirección al editar este libro. Ha costado mucho trabajo pero valía la pena hacer este esfuerzo. Los años pasan, cambian las cosas y las personas; el mundo da vueltas y se mudan las suertes de los hombres. Este álbum servirá para que, a pesar de todos estos cambios, permanezcamos unidos y no nos olvidemos los unos de los otros. En un intento por aprisionar entre las hojas de caduco papel unos días felices que pasarán veloces, pero que tienen en el futuro una proyección de efectos definitivos.



Fig. 1. Fotografies publicades a l'*Anuari del Col·legi Beat Ramon Llull* a finals dels seixanta



Fig. 2. Fotografies d'excursions escolars publicades a l'*Anuari del Col·legi Sant Francesc*



Fig. 3. Fotografies al·lusives a l'esport publicades a l'*Anuari del Col·legi Beat Ramon Llull*



Fig. 4. Reunió de campament de scouts / Local de reunió de l'agrupació de scouts Llorenç Riber / Preparació del foc de campament. Fotografies publicades a l'*Anuari del Col·legi Sant Francesc*

Imatge de l'educació als col·legis
de l'elit a Catalunya a mitjan segle XIX.
El cas del Col·legi Valldemia

*The image of education in elit schools in Catalonia
in the 19 Th. Century. The Col·legi Valldemia*

Montserrat Gurrera i Lluch
mgurrera@ub.edu
Universitat de Barcelona (Catalunya, Espanya)

RESUM

A partir de la fundació, de 1855, del Colegio de Cataluña a Mataró (anomenat Valldemia al cap de tres anys), ens apropem a la imatge de l'educació als centres educatius de l'elit catalana i espanyola de l'època. Ens ho faciliten els diversos mitjans utilitzats per l'equip directiu per donar-lo a conèixer i per difondre els seus plantejaments pedagògics, els recursos de què disposava i la seva organització.

PARAULES CLAU: elit, segle XIX, Mataró, Valldemia.

ABSTRACT

The foundation in 1855 of *Colegio de Cataluña* in Mataró (known as *Valldemia*, tree years after) allow us to know the imago of education in Catalan and Spanish elite schools on that time. We have some documents the headmaster team used to advertise and spread their pedagogical aims, resources they have and organization.

KEY WORDS: elite, 19 Th. Century, Mataró, Valldemia.

1. INTRODUCCIÓ

El Col·legi Valldemia de Mataró es funda a la meitat del segle XIX amb l'objectiu de ser un dels centres de referència de l'elit catalana.¹ Es tracta d'escoles dissenyades especialment per a la classe benestant, en les quals es dona resposta a les seves necessitats formatives amb professors de prestigi i la influència internacional hi és present en molts aspectes.

La seva planificació vol evidenciar-ne l'excel·lència, i la difusió que en féu l'equip directiu ens permetrà treballar amb documents originals. El material prové majoritàriament dels arxius d'història local i el mateix centre.

2. EL CONTEXT EDUCATIU I SOCIAL

A Catalunya el desenvolupament del sistema escolar es fa en el marc de l'estructura estatal i, seguint la tònica general, és lent i deficient durant el segle XIX. A pesar del seu creixement, molts sectors de població queden sense rebre instrucció elemental i l'ensenyament secundari hi és molt minoritari. La manca d'atenció a la qualitat de l'ensenyament i els problemes econòmics són especialment importants a Catalunya, València i les illes Balears, on l'escola pública no cobreix les necessitats instructives de la població i aquest buit afavoreix l'escola privada, sobretot de congregacions religioses, associacions i iniciatives privades laiques.² No obstant això, a principi de segle hem de destacar que a Catalunya s'introdueixen novetats pedagògiques i didàctiques que vénen de l'estranger: el mètode Pestalozzi i, posteriorment, el de Lancaster.³

A la Barcelona del segle XVIII els nens de famílies nobles i de l'elit segueixen ensenyaments particulars a casa amb preceptors (normalment són clergues o estudiants de facultats majors) o mestres que han constituït la Germandat de Sant Cassià.⁴ Hi ha el Colegio Cordelles per a nobles, però desapareix a principis del segle XIX. Els estudis mitjans i posteriorment els de segon ensenyament s'identifiquen amb les classes benestants.

Cap a la meitat del segle XIX, les famílies nobles i la nova classe mitjana i benestant de les zones urbanes tenen unes necessitats educatives que satisfan mitjançant l'ensenyament particular, en centres privats de Barcelona i ciutats importants, o a l'estranger. En concret, la burgesia té les seves pròpies escoles privades laiques, com el Colegio Carreras de Barcelona, creat el 1835, i el Col·legi Valldemia de Mataró,

¹ Per al nom propi Valldemia utilitzem dues fórmules: *Valldemia* quan ens referim al cognom del director, nom del col·legi i documents oficials, i *Valldemia* pel *Boletín del Colegio de Valldemia* i la bibliografia en castellà.

² SUREDA, Bernat. «Revolució industrial, Renaixença i educació», *AA. VV. Pedagogia a Catalunya. Dos-cents cinquanta anys de les Instruccions per a l'ensenyança de minyons de Baldiri Reixac. Cent anys de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*. Barcelona: Fundació Jaume I, 1999, pàg. 16-24.

³ MONÉS, Jordi. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: Edicions la Magrana, 1977, pàg. 23-27.

⁴ CARRERA, Jaime. *La universidad, el instituto, los colegios y las escuelas de Barcelona en los siglos XVIII y XIX*. Barcelona: Bosch, 1957, pàg. 157-190.

fundat el 1855. Tot seguit es funden el Colegio Terrasence de Terrassa, el 1865, i el Colegio Miró de Barcelona, el 1869. En tots els centres s'imparteix ensenyament secundari i, en general, tota la primària. Entre les escoles religioses sobresurten les dels escolapis a partir del segle XVII, que obren escoles a la Catalunya interior i el 1815 ho fan a Barcelona.⁵ Recordem que els cercles burgesos comercials i industrials catalans troben resposta a les seves necessitats educatives a les escoles creades per la Junta de Comerç de Barcelona, que imparteixen formació tècnica superior a partir de 1769.⁶

A la ciutat de Mataró, el segle XIX representa la seva transformació en una ciutat industrial i comercial, basada en els vapors de les fàbriques tèxtils. En la dècada dels cinquanta és una de les ciutats més pròsperes de Catalunya. Tot plegat implica un creixement demogràfic que la porta a gairebé doblar la població i arribar als 20.000 habitants a finals de la centúria. Es desenvolupa la burgesia, es manifesta la Renaixença i l'educació mereix una atenció especial com a mitjà de transformació social.

A principi de segle hi ha un alt nivell d'analfabetisme en totes les classes socials, a excepció de les benestants, i la ciutat té una infraestructura educativa escassa basada majoritàriament en el Col·legi de Santa Anna dels Pares Escolapis, que des de 1737 imparteix ensenyament primari i secundari amb dues aules, i filosofia, i l'any següent hi inclou el seminari o internat de nobles (obert intermitentment fins al 1835 i reobre el 1857).⁷ La xarxa educativa es va construir gradualment i a mitjan segle comença a respondre a les noves necessitats dels sectors econòmics emergents, amb una majoria de centres d'ensenyament primari de nens.

Des de la primeria del segle XIX, Mataró té centres que imparteixen el que serà un grau equivalent al secundari, com el Col·legi de Santa Anna dels Pares Escolapis, que acabem d'esmentar, i ensenyaments professionals, a l'Escola Municipal de Dibuix i l'Escola de Nàutica. El 1840 s'hi afegeix l'Escola Municipal de Música. En la dècada següent, amb aquest ensenyament s'obren els centres Valldemia i Colegio Mataronés (amb la Ley de Instrucción Pública de 1857 vigent). Ambdós són privats amb estudis generals, adreçats a les classes benestants, mitjanes i dirigents, com diuen els seus reglaments, amb matèries o serveis complementaris, internat, edificis específics, etc., cosa que la premsa local divulga, juntament amb els bons resultats obtinguts pels alumnes en els exàmens.

3. LA FUNDACIÓ DEL COL·LEGI VALLDEMLIA I LA INFLUÈNCIA INTERNACIONAL

Els fundadors del col·legi, Hermenegild Coll de Valldemia, Pelegrí Ferrer Buxó i Ramon Cuspinera Figueras, coincideixen a Mataró durant els seus estudis eclesias-

⁵ FLORENSA, Joan. L'ensenyament a Catalunya durant el trienni liberal (1820-1823). El mètode dels escolapis. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996, pàg. 162-175.

⁶ MONÉS, Jordi. L'obra educativa de la Junta de Comerç 1769-1851. Barcelona: Cambra Oficial de Comerç, Indústria i Navegació de Barcelona, 1987.

⁷ VILA, Claudio. Escuelas Pías de Mataró: su historial pedagógico. Salamanca: Calatrava, 1972, pàg. 48-49 i 351.

tics als escolapis i Coll de Valldemia s'ordena sacerdot el 1834.⁸ Arran de la crema de convents i l'exclaustració de 1835, van a Cuba i l'arquebisbe de Santiago els encomana fer-se càrrec del desenvolupament de l'ensenyament a l'illa.

Hermenegild Coll de Valldemia obre i dirigeix el Liceo Calasancio a Puerto Príncipe, dirigeix el Colegio de Santiago, exerceix diversos càrrecs eclesiàstics i forma part d'institucions civils, com la Real Sociedad Económica del País, la Comisión de Exámenes de Profesores Públicos, etc. En aquesta època visita els Estats Units i coneix els seus col·legis. Pelegrí Ferrer i Ramón Cuspinera funden i dirigeixen col·legis calassancis a Puerto Príncipe i Santiago de Cuba. Ambdós s'impliquen en les institucions de l'illa i Ferrer redacta els reglaments i programes de la carrera de mestre de primer ensenyament, mentre que Cuspinera col·labora en revistes i diaris. Els centres que han dirigit tenen molt bons resultats i prestigi a l'illa.

El 1852, quan les circumstàncies polítiques i socials que els havien portat cap a Cuba han canviat i s'ha firmat el concordat amb la Santa Seu, tots tres decideixen tornar a la Península, on pensen aplicar l'experiència de les Antilles.

La direcció de l'escola i la redacció del prospecte estan a càrrec de Coll de Valldemia. Es projecta construir un edifici de nova planta en terrenys propietat d'un oncle de Ferrer i l'arquitecte és Jeroni Boada. En el disseny hi influeixen tant l'experiència dels fundadors a Cuba com les característiques que tenen els millors col·legis els Estats Units i europeus de renom d'Anglaterra, França, Bèlgica, Holanda i Alemanya que Coll de Valldemia ha vist. Es té en compte l'emplaçament, la distribució, l'organització, el programa, etc. i s'incorporen al projecte.

Els objectius concrets de la fundació del col·legi són formar els fills de famílies de classes benestants, influents i nobles de Catalunya, Espanya i descendents d'espanyols a l'estranger i que el col·legi sigui com els que funcionen a l'estranger perquè és on estudiaven aleshores els fills de les famílies més distingides. Ells sostenen que no és aconsellable enviar els nois a estudiar fora des de petits, perquè creuen que no els és bo en l'aspecte personal ni ho és per al país, perquè en molts casos no s'eduquen amb un criteri catòlic ni s'afavoreix la identificació amb la nació. El col·legi pretén destacar per les seves bases cristianes, en què la religió té un pes molt important, i per una renovació escolar i l'internat.

Les instal·lacions són realment equiparables a les dels centres estrangers. El recinte és als afores de la ciutat i té una superfície de 23.144 m². Conté diversos edificis i un gran pati de 17.363 m², amb parc, pòrtic de gimnàstica i picador, arbres fruiters, bosc, etc. Els edificis educatius ocupen 2.462 m², que corresponen a dues plantes destinades a les classes i a l'internat, de 1.545 m², que té totes les comoditats de l'època (llum, gas, etc.), més la casa del director, amb biblioteca i museu.⁹

El Colegio de Cataluña es funda el 1855 com a centre privat seglar, amb Hermenegild Coll de Valldemia com a director, Pelegrí Ferrer com a vicedirector i inspector

⁸ THOS, Terencio. Necrología del eminente orador sagrado D. Hermenegildo Coll de Valldemía. Pbro., predicador de S.M., y director del colegio de su nombre en la ciudad de Mataró. Barcelona: Imprenta Barcelonesa, 1877, pàg. 6-14; THOS, Terenci. Biografía de D. Pelegrín Ferrer. Mataró: F. Horta, 1891, pàg. 6-11; 125 aniversario del Colegio Valldemía. Mataró: Copisteria Castellà, 1981.

⁹ MORAL, Juan L. *Història Viva. Maristes cent anys a Mataró*. Mataró: Col·legi Maristes-Valldemia, 1988, pàg. 32.

de l'acadèmia, Jaume Squella com a primer prefecte i Ramon Cuspinera com a segon prefecte, a més de professors distingits i eminents en les seves àrees de coneixement.

El mes de setembre s'inaugura i l'1 d'octubre s'hi inicien les classes amb quaranta alumnes, però, com que l'edifici no està acabat, ocupen la casa destinada al director.¹⁰ Les classes que s'imparteixen són de primer ensenyament, de preparació i de comerç. Els alumnes són tots pensionistes i paguen una mensualitat per a l'ensenyament i la manutenció. L'any següent s'edita el reglament i es distribueix per Catalunya i Espanya i a espanyols residents a Cuba, per donar-lo a conèixer a les famílies benestants i dirigents.

El 1857, amb el segon ensenyament consolidat, es converteix en el primer centre educatiu de la ciutat que té batxillerat. A partir de l'any següent ja s'anomena Colegio de Valldemía, en reconeixement a la popularitat que té el seu director Coll de Valldemia, i en el tercer prospecte, de 1861, ja té aquest nom.

4. ELS DOCUMENTS QUE ENS DIBUIXEN LA IMATGE DEL CENTRE

Els mitjans que utilitzen els fundadors per difondre els seus plantejaments pedagògics ens han facilitat poder tenir informació d'aquests primers anys sobre dos aspectes complementaris: en els prospectes del col·legi, dels àmbits pedagogicodidàctics, i en la premsa (local, barcelonina i el butlletí propi), del ressò social de les activitats dels fundadors, mestres i alumnes, així com de la informació pedagògica adreçada als pares i tutors.

De 1855 a 1861 s'editen tres prospectes, que ens serveixen com a base per conèixer les bases pedagògiques, didàctiques i organitzatives del col·legi, i que es mantenen durant dècades: *Prospecto del colegio de Cataluña situado junto a la ciudad de Mataró. Provincia de Barcelona bajo la advocación de Ntra. Sra. de la Luz. Director D. Hermenegildo Coll de Valdemía Pbro., vice-director D. Pelegrín Ferrer*. Barcelona: Librería de D. Isidro Cerdá, 1856. Els de 1857 i 1861 s'editen a Mataró, a la Impremta de José Abadal.

Tots tres són molt similars i se'n poden extraure evidències de l'ensenyament que es pretén portar a terme. S'hi mantenen dos apartats clarament diferenciats:

- 1) Introducció: amb els principis educatius, experiència educativa dels fundadors, i organització de l'ensenyament (instrucció i educació religiosa i moral, instrucció i educació literària, educació física, educació social, advertiments generals, consell del col·legi, i disciplina).
- 2) Reglament del personal del col·legi, amb les bases, els deures del director, inspector, prefectes, professors, alumnes i resta de dependents, amb les condicions d'admissió.

¹⁰ MUSSET, Margarida. *El Colegio Valldemía de Mataró (1855-1888)*. Tesina. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 1974, pàg. 45.

A partir del 25 de desembre de 1868 el col·legi comença a editar el *Boletín del colegio de Valldemía* amb el subtítol de *Situado junto a la ciudad de Mataró, provincia de Barcelona*, de periodicitat trimestral (a l'inici i final de curs, Nadal i Pasqua), que passa a ser anual el 1878. És d'una gran importància pel seu plantejament com a eina regular de comunicació amb les famílies, ja que probablement és el primer butlletí escolar de la Península. Està escrit en castellà, amb un format de 40 × 27 cm i té quatre pàgines a dues columnes. En la portada hi ha un gravat amb la imatge de l'edifici i el jardí, i les condicions d'admissió d'alumnes (edat, preus, ensenyaments, internat, etc.). El director és Terenci Thos i Codina, professor de l'escola. Tot i que s'edita en l'època de consolidació del centre, considerem que la informació que conté també és vàlida per als primers anys.¹¹

Els primers números de la publicació, dels anys 1868 i 1869, contenen informació detallada dels serveis que ofereix i la seva excel·lència.¹² S'hi veuen tres parts clarament diferenciades:

- 1) Els editorials, on s'exposen els plantejaments pedagògics dels fundadors.
- 2) Els articles, amb informació del funcionament i les activitats del col·legi. S'ha de destacar que en tots els números hi ha algun article que fomenta el diàleg actiu amb els pares, informació sobre les activitats extraordinàries dels alumnes (comunions, sortides al camp, visites a l'hospital i presó, etc.). També hi ha informació de ressenyes que s'han fet del col·legi en la premsa (*Diario de Barcelona*, *Revista Católica*, *Cronista de Nueva York*, etc.), informació sobre els professors (noves incorporacions, currículum, etc.) i sobre els alumnes (els noms i la seva procedència, els que han acabat els estudis, carreres que cursen els exalumnes, etc.).
- 3) Concreció i informació sobre el pla dels estudis que s'ha desenvolupat durant el trimestre, el quadre de matèries i professors, els continguts impartits, els horaris de classe i d'internat, etc.

En l'àmbit local no hi ha notícia d'una altra publicació escolar fins al 1880, quan s'edita *El colegial* del Col·legi de Santa Anna dels Pares Escolapis.

Complementàriament al material escrit, tenim el fons d'imatges del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró (MASMM), que ens il·lustra la realitat del centre.

5. ELS PLANTEJAMENTS PEDAGÒGICS, DIDÀCTICS I ORGANITZATIUS

Com hem dit, la imatge de l'organització pedagògica del centre queda recollida als prospectes educatius i el butlletí escolar.

¹¹ COSTA, Francesc, *La premsa a Mataró 1820-1980*, Mataró: Caixa d'Estalvis Laietana, 1982, pàg. 46-69, 82-85 i 106.

¹² *Boletín del Colegio de Valldemía* [Mataró], núm. 1 (25 de desembre de 1868), 2 (28 de març de 1868), 3 (31 de juliol de 1868) i 5 (25 de desembre de 1869).

5.1 Objectius generals

- a) Aconseguir una educació i instrucció completes dels alumnes de primer i segon ensenyament que els prepari per desenvolupar la professió que vulguin, i alhora vetllar per tots els aspectes possibles, tant religiosos com morals, intel·lectuals, físics o socials.
- b) Desenvolupar un ensenyament cristià i una educació adreçada als alumnes de Catalunya, la resta d'Espanya i ultramar, dins del context nacional, i així els pares no hauran d'enviar als fills a educar-se a l'estranger.

5.2 Mètode d'ensenyament i disciplina

- a) El mètode és propi i basat en l'experiència docent. Amb els alumnes és persuasiu, es fonamenta en el raonament i en el fet d'estar orgullós de l'educació.
- b) La disciplina s'aplica seguint un reglament, que es basa en la moralitat, la vigilància preventiva i els estímuls positius. El sistema de premis i càstigs s'estructura com si fos una casa de comerç amb un banc. La principal pena és la negació de premis, que cada professor dóna als alumnes de la seva classe que fan una cosa bé. Cada dissabte es reuneix el tribunal del col·legi, format pel director, el sotsdirector, els professors i els prefectes, amb els alumnes i compten el capital guanyat durant la setmana. Als millors se'ls inscriu al quadre o el llibre d'honor, s'avisava els pares, participen en les tertúlies del director, surten a cavall, etc.

5.3 Instrucció i educació religiosa i moral

- a) S'estudia el catecisme i els més grans, història i doctrina de la Bíblia, dogmes, tradició i moral.
- b) La moral és l'evangèlica, que es practica en les relacions interpersonals i mitjançant conferències.

5.4 Instrucció i educació literàries

- a) Es pretén que els alumnes destaquin en les seves professions i se cerca l'excel·lència.
- b) Els plans d'estudis són els oficials i els cursos de filosofia són vàlids a la universitat.
- c) Els alumnes de segon ensenyament es divideixen segons que vulguin seguir la carrera comercial o les carreres científica, civil, militar o eclesiàstica. Hi ha matèries específiques, entre les quals destaquen les llengües estrangeres (francès, anglès, alemany i italià), llatí, grec i filosofia. L'oratoria es considera un element molt important en les relacions socials.
- d) Els professors són tots titulats i amb experiència docent.

- e) Hi ha gabinet de física i d'història natural, jardí botànic, instruments matemàtics, etc.
- f) L'avaluació és a càrrec del subdirector, que inspecciona les classes (continguts, tracte, etc.) i hi ha un registre per alumne amb les notes de la part literària i de conducta moral.

5.5 Educació física

- a) Forma part del pla d'ensenyament i es considera important en una bona educació, atès que incideix en la bona salut.
- b) Es fa equitació, natació i gimnàstica amb professors especialitzats.

5.6 Educació social

- a) Es fan representacions teatrals per treballar les maneres i els costums espanyols, en espanyol i idiomes estrangers.
- b) S'imparteixen classes de ball, i també hi ajuden la gimnàstica i l'equitació.
- c) Per completar l'educació dels alumnes hi ha programes de dibuix, pintura i música.

5.7 El règim d'admissió i d'internat té unes normes molt específiques

- a) Condicions d'admissió, honoraris i deures:
 - Han de tenir de 7 a 14 anys i tots han de ser pensionistes.
 - Han de presentar els certificats de salut i vacunació.
 - La pensió mensual és única per a totes les edats i ensenyaments.
 - En inscriure's s'han d'abonar 80 rals, per a l'escriptori, material escolar i personal.
 - La pensió és de 20 duros al mes, que inclou rentar, planxar i la cura del vestit.
 - Es paguen a part els llibres d'ensenyament i les despeses de farmàcia i metge.
- b) L'aixovar que han de portar és: llit de ferro segons el model del col·legi, mànrega, matalàs, coixí, 6 llençols, 4 fundes de coixí, 2 mantes de llana, cobertor de cotó, mosquitera de seda, 6 camises de vestir, mocadors de butxaca, 4 camises de dormir, 4 gorres de dormir, uniforme del col·legi, 2 vestits d'ús comú, 4 bruses clares, cinturó de gimnàstica, 6 parells de mitjons, 3 parells de sabates, 4 tovallons, 1 argolla de tovalló, 6 tovalloles, coberts de plata amb ganivet, necesser i sac de nit.
- c) Si els alumnes no tenen família que resideixi a Mataró o Barcelona, han de tenir-hi un apoderat perquè parli amb el col·legi.

- d) El calendari escolar va de l'1 de setembre a mitjan juliol. El descans setmanal és el diumenge i les sortides són per Nadal, Setmana Santa i estiu.

5.8 Els programes de les matèries

Pensem que les matèries prescriptives de primer i segon ensenyament i les d'estudis comercials són semblants a les d'altres centres privats de la ciutat, però la diferència rau en les matèries complementàries, per a les quals els professors tenen la titulació adient i experiència educativa contrastada i, a més, disposen materials pedagògics molt complets.

Aquí ens fixarem en les matèries que s'amplien en els centres adreçats a l'elit i que complementen el currículum de segon ensenyament, com les llengües estrangeres, els estudis artístics i plàstics, etc.:

- a) Idiomes: francès, amb tres classes. Primera: lectura, analogia, traducció, verbs, negació i interrogació. Segona: sintaxi, substantius, traducció directa i inversa, complements, participi i dictat. Tercera: retòrica, discurs i anàlisi crític.
- b) Anglès: analogia, preposicions, article, nom i verb, frases comparatives i traducció directa i inversa.
- c) Estudis artístics: dibuix lineal, amb aplicació a les arts i a l'arquitectura.
- d) Dibuix i pintura: estudi de la figura, dibuix del paisatge i amb l'aquarel·la.
- e) Solfeig: notes, compàs i lliçons dels mètodes d'Eslava i Calvo Puig.
- f) Piano: mètode de Hunten, exercicis de Krammer, nocturns de Leybach, Dohler i Lefebure Wely, peces de Doria, Dohler i Chopin, i obertures a quatre mans.
- g) Exercicis plàstics: gimnàstica amb exercicis preparatoris, marxes i salts, equilibris, i exercicis en les paral·leles, escales, cordes, gronxador i trapezi.
- h) Equitació: exercicis en el picador i passejos.
- i) Bibliografia: es fan lectures escollides, judici crític i comentaris. Es llegeix: *Deberes del hombre*, de Silvio Pellico; *Fabiola*, de Wiseman; *Epístola moral*, de Rioja; *Odas*, de Fray Luis de León, i *Fábulas ascéticas*, de Cayetano Fernández.

6. L'EQUIP DIRECTIU I EL CLAUSTRE DE PROFESSORS

Un dels indicadors que ens fa evident que es tracta d'un col·legi d'elit són els òrgans de direcció molt estructurats i amb funcions molt concretes (consell, sotsdirector, inspector, prefectes i sotsprefectes), un plantejament pedagògic definit i un claustre competent amb recursos pedagògics. A més, disposa de dependents, patges, conserge, vigilant de nit, etc.

L'equip directiu està format pel director, Hermenegild Coll de Valldemia, i el Consell, integrat per Pelegrí Ferrer, sotsdirector i inspector de l'ensenyament; Jaume Squella, prefecte primer (1856), i Ramon Cuspinera, prefecte segon (1856) i prefecte principal (a partir de 1857).

Quant als professors tenim constància que es vetlla molt perquè siguin especialistes en les matèries que imparteixen i tinguin experiència docent, i alguns són personalitats de relleu de l'àmbit cultural. Coneixem la composició del claustre de professors, on hi ha diversos preveres i entre la resta, a tall d'exemple, hi trobem:¹³

Terenci Thos i Codina, que és doctor en filosofia i dret, Mestre en Gai Saber, un dels líders de la Renaixença i diputat provincial. Exerceix de professor i sotsdirector del col·legi i dirigeix el butlletí.

Josep M. Pellicer és historiador i arqueòleg, cursa les carreres de Ciències i Filosofia i lletres, a més d'estudiar idiomes, belles arts, arxivística i biblioteconomia.

Mr. Brawn és professor d'alemany i coneix les llengües clàssiques llatina, grega i hebrea, i les modernes anglesa, francesa, italiana i espanyola.

Joan Sierra té un gimnàs propi a la ciutat i fa classe a grups d'alumnes de col·legis particulars. Un cas semblant és el de Pere Franquesa, que fa classes de francès.

7. ELS ALUMNES

El 1855 quan s'inaugura el centre, ja hem dit que hi ha matriculats una quarantena de nois pertanyents a les classes noble i benestant. D'aquests primers anys, tenim notícia que el 1857 és alumne de Valldemia un fill dels ducs de Montpensier, i que el 1859 viuen en el col·legi 200 persones, en què també s'inclou el nombrós personal de servei.¹⁴

Els alumnes dels primers anys provenen de tota la Península i d'Amèrica Llatina (majoritàriament de Cuba i Puerto Rico). Per l'àlbum de fotos de 1862, sabem alguns dels noms: Antoni Brusi, Manuel Girona, Darius Romeu (futur baró de Viver), Emili i Ernest de Sisternes o Josep Bofarull Palau (aquests tres últims són membres de famílies influents mataronines).¹⁵

Posteriorment, tenim constància dels nous alumnes del curs 1868-69 i de la seva procedència, cosa que evidencia la projecció que té el col·legi en l'àmbit de l'Estat i ultramar. Són d'Antequera, Barcelona, Consolación del Sur, l'Havana, Madrid, Malgrat, Matanzas, Motril, Sabadell, Saragossa i Trinitat (Cuba). Del mateix curs, coneixem els alumnes que acaben segon ensenyament amb l'obtenció del grau de batxillerat en arts i antics alumnes que s'han llicenciat o doctorat a la universitat (en Medicina, Enginyeria, Filosofia i Lletres, Dret, etc.), fets que corroboren l'excel·

¹³ SALAS, Ramon. *Mataró i l'ensenyament*. Mataró: Caixa d'Estalvis Laietana, 1962, pàg. 73.

VELLVEHÍ, Jaume. «Aproximació al perfil de l'obra de Terenci Thos i Codina», *XV Sessió d'Estudis Mataronins*. Mataró: Museu Arxiu de Santa Maria, Patronat Municipal de Cultura, 1999, pàg. 43-45; *Revista Mataronesa* [Mataró], núm. 9 (2 de març de 1856).

¹⁴ Acords municipals de 5 d'octubre de 1859.

¹⁵ MASMM. Arxiu d'imatges.

lència del centre.¹⁶ D'aquesta època també és alumne del col·legi Fernando de Orleans i de Borbón, nét de Ferran VII, durant els cursos (1870-71 i següent).¹⁷

La bibliografia de l'època ens confirma que els alumnes del col·legi provenen: «De familias españolas y americanas, desde príncipes de sangre real, grandes y títulos del reino, altos dignatarios del Estado, hasta funcionarios públicos civiles y militares, propietarios, industriales, capitalistas, comerciantes y hombres de todas las carreras, que constituyen el nervio, la vida y la honra de nuestra nación y de las del continente americano».¹⁸

8. LA IMATGE DEL COL·LEGI A TRAVÉS DE LES ACTIVITATS DE PROJECCIÓ CIUTADANA

Aquestes activitats ja s'inicien des de l'obertura del centre i tant la premsa local com els plens municipals se'n fan ressò: es fa distribuir als alumnes almoines entre els malalts de l'hospital per inculcar-los la caritat, se celebren els dies del director, amb música, globus aerostàtics i focs artificials, els fundadors participen en comitatives i en juntes diverses, etc.¹⁹

En la dècada següent, ja en ple període de consolidació del centre, la premsa local informa d'activitats que amplien les anteriors: s'hi organitzen festes per la Mare de Déu de la Llum i de carnaval amb l'assistència de familiars, s'hi celebren festes literàries i musicals d'alumnes, etc., es participa en activitats religioses (quaranta hores, processons, etc.) i exposicions, es col·labora amb l'Ajuntament per adquirir materials per al Col·legi dels Pares Escolapis, etc.²⁰

9. CONCLUSIÓ

En la comunicació hem pogut veure la imatge del centre que ens volen donar a conèixer els seus fundadors: edifici, equipaments, ensenyaments, professors, alumnes, activitats, etc., i fer evident que té unes característiques molt diferenciades de la majoria d'escoles de l'època, que el fan mereixedor que les famílies nobles, benestants i influents hi confiïn l'ensenyament dels seus fills i no els hagin d'enviar a l'estranger. El centre està adreçat a la burgesia conservadora, com la que hi ha a

¹⁶ *Boletín del Colegio de Valldemia* [Mataró], núm. 1 (25 de desembre de 1868) i 3 (31 de juliol de 1869).

¹⁷ Acords municipals de 27 d'octubre i 10 de novembre de 1857; MORAL, Juan L. *Història Viva... Op. cit.* pàg. 80.

¹⁸ THOS, Terencio. *Necrologia...*, *Op. cit.* pàg. 14.

¹⁹ Acords municipals de 27 d'octubre de 1857, 8 de novembre de 1859 i 12 d'agost de 1860; *Revista Mataronesa* [Mataró], núm. 7 (24 de febrer de 1856) i núm. 15 (13 d'abril de 1856).

²⁰ *Crònica Mataronesa* [Mataró], núm. 18 (2 de setembre de 1866); núm. 5 (2 de febrer de 1867), núm. 9 (10 de març de 1867), núm. 11 (23 de març de 1867), núm. 14 (14 d'abril de 1867), núm. 15 (21 d'abril de 1867), núm. 25 (29 de juny de 1867) i núm. 26 (7 de juliol de 1867), núm. 9 (1 de març de 1868), núm. 11 (15 de març de 1868), núm. 17 (26 d'abril de 1868), núm. 27 (5 de juliol de 1868) i núm. 31 (2 d'agost de 1868); *Revista Mataronesa* [Mataró], núm. 6 (13 de març de 1864), núm. 10 (10 d'abril de 1864), núm. 5 (29 de gener de 1865), núm. 15 (2 d'abril de 1865), núm. 21 (7 de maig de 1865) i núm. 41 (13 d'agost de 1865).

Barcelona i Terrassa, que, tot i que és seglar, té un marcat sentit religiós. Monés arriba a considerar-lo un dels establiments d'ensenyament religiós més prestigiosos de l'àmbit català.²¹

La influència internacional del col·legi comença abans de la seva obertura, quan el 1835 els futurs fundadors van a Cuba, obren i dirigeixen col·legis calassancis, i coneixen els dels Estats Units, o visiten els més prestigiosos d'Europa per incorporar al seu les claus de la seva excel·lència. Ho evidencien tant a la comunitat educativa del centre com a la ciutadania en general amb els mitjans de comunicació de l'època: prospectes educatius, butlletí escolar, premsa, fotografies, etc.

El centre aconsegueix transmetre la imatge que pretén i els bons resultats educatius l'avalen. Els alumnes augmenten progressivament i el 1888 ja han passat per les seves aules 1.111 nois, trenta-sis dels quals són de Mataró (a la ciutat hi ha la tradició que els nois assisteixin al col·legi dels escolapis), i hem pogut constatar que tots són de classe benestant i dirigent (fills d'hisendats, industrials, comerciants, notaris, governants, etc.) i nobles, sobretot de Catalunya, Espanya, Amèrica Llatina, l'estranger, i fins i tot membres de la reialesa.

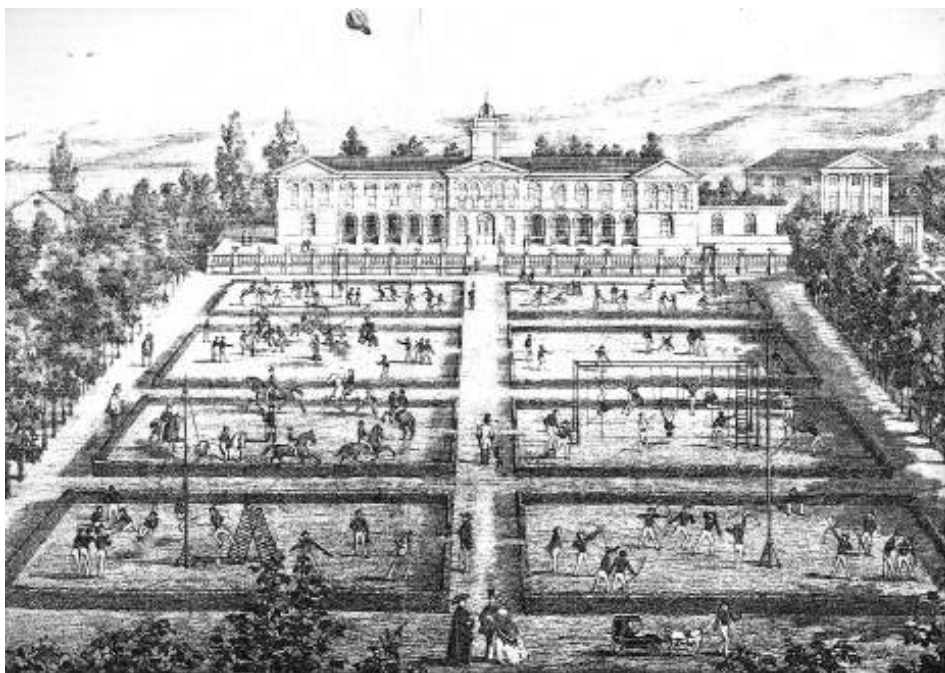


Fig. 1. Imatge del Col·legi Valldemia, amb l'edifici escolar, casa del director i patis . Font: *Prospecto del colegio de Cataluña situado junto a la ciudad de Mataró. Provincia de Barcelona bajo la advocación de Ntra. Sra. de la Luz. Director D. Hermenegildo Coll de Valdemía Pbro., Vice-director D. Pelegrín Ferrer, segunda edición.* Mataró: Imprenta de José Abadal, 1857. Biblioteca Fundació Illuro.

²¹ MONÉS, Jordi. *El pensament escolar... Op. cit.* pàg. 69-71.



Fig. 2. Edifici del col·legi del 1885. Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró. Arxiu d'imatges



Fig. 3. Prospecte del col·legi de 1856. Biblioteca de la Fundació Iluro



Fig. 4. Gabinet d'història natural del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró. Arxiu d'imatges



Fig. 5. Darius Romeu (futur baró de Viver), alumne del col·legi de 1862. Museu de l'Arxiu de Santa Maria de Mataró. Arxiu d'imatges



Fig. 6. Eusebi Güell, alumne del col·legi de 1862. Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró. Arxiu d'imatges



Fig. 7. Manuel Girona, alumne del col·legi de 1862. Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró. Arxiu d'imatges



Fig. 8. *Boletín del Colegio de Valldemía* de 31 de juliol de 1869. Biblioteca Fundació Iluro

L'escola de vacances: la memòria gràfica de les colònies escolars de la Transició democràtica a les Illes Balears¹

*School holidays: graphic memory of camps during
the democratic transition in the Balearic Islands*

Bartomeu Llinàs Ferrà

tllinasf@gmail.com

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Bernat Sureda Garcia

bernat.sureda@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

En els primers anys de la Transició democràtica es feren colònies escolars, organitzades per la Direcció Provincial del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC), a distints indrets de les Illes Balears. Aquestes colònies escolars dels primers anys de la Transició eren organitzades i dirigides per mestres que també actuaven de monitors i anaven dirigides als nins i nines de les escoles públiques. En aquesta comunicació es vol analitzar el model educatiu d'aquestes colònies comparant-lo amb el d'altres activitats infantils i juvenils estiuenques que s'orga-

¹ Aquesta comunicació s'ha elaborat en el marc del projecte de recerca «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, amb el finançament del Ministeri de Ciència i Innovació en el marc del Pla nacional de R+D+I. Els autors d'aquest text són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB), que ha rebut el patrocini de la comunitat autònoma de les Illes Balears i concretament de la Direcció General d'Universitats de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, i el cofinançament amb el Fons Europeu de Desenvolupament Regional (FEDER).

nitzaven en aquests anys, per conèixer l'aportació d'aquestes experiències a l'evolució de la pedagogia del lleure que es produeix en aquells anys. Per fer-ho, a més d'analitzar totes les fonts disponibles, prestarem una atenció especial a la informació que aporta un conjunt de testimonis gràfics que s'han conservat d'aquelles colònies.

PARAULES CLAU: colònies escolars, fonts icòniques, Transició democràtica.

ABSTRACT

In the early years of the democratic transition, the Provincial Department of the EQF organised school camps in different locations of the Balearic Islands. These school camps, adressed to boys and girls from public education, were organised and run by schoolteachers who also acted as instructors. This paper analyses the educational model of these camps compared with other summer activities for children and youth which took place during the same period to know the contribution of these experiences to the evolution of leisure pedagogy at that time. To do this, as well as analysing all the available sources, we will focus on the information provided by a set of graphic testimonies of those camps that have been preserved.

KEY WORDS: school camps, iconographic sources, democratic transition.

1. INTRODUCCIÓ

Les colònies escolars tenen una llarga tradició com a activitat educativa que perllonga l'activitat formativa de l'escola en períodes de vacances explorant les possibilitats educatives i higièniques dels espais naturals. Aparegudes a Suïssa a principis del darrer quart del segle XIX, es varen difondre ràpidament. A Espanya fou la Institució Lliure d'Ensenyança la que va donar a conèixer aquesta activitat.²

Cal distingir entre el terme *colònies de vacances*, que té un sentit més ampli, i *colònies escolars*. Les colònies escolars mantenen al llarg de la seva història la característica de ser una activitat lligada a l'escola, amb colons reclutats entre alumnes d'una o diverses escoles, però que han mantingut una relació de condeixebles almenys amb alguns dels altres colons i amb uns monitors que, en la majoria dels casos, són mestres.

A Espanya les colònies escolars es varen difondre àmpliament des de finals del segle XIX fins a la II República. Durant la Guerra Civil, el govern de la República va

² En relació amb els orígens de les colònies escolars a Espanya es poden consultar nombroses obres, per exemple: CAMBEIRO, Juan Andrés. «Colònies escolars: anàlisi històrica d'una aventura pedagògica», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, 9 (2006), pàg. 193-242; CRUZ, José Ignacio. *Las colonias escolares valencianas (1906-1936). Un ejemplo de renovación educativa*. Valencia: Universidad de Valencia, 2012 [2a edició]; OTERO URTAZA, Eugenio; NAVARRO PATÓN, Rubén; BASANTA CAMIÑO, Silvia. «Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad», *Revista de Investigación en Educación*, 11/2 (2013), pàg. 140-157.

fer servir un model similar al de les colònies escolars per atendre els menors evacuats del front o orfes i protegir-los dels perills de la confrontació bèl·lica evitant interrompre la seva instrucció.³ Amb el final de la guerra i amb la implantació de la dictadura, les colònies escolars es varen interrompre. El franquisme va voler desistir-se dels models escolars i educatius anteriors i les colònies escolars s'identificaven amb el moviment renovador i amb la Institució Lliure d'Ensenyança. Molts mestres que havien participat en les colònies escolars foren depurats.⁴

Encara que, amb un fort control ideològic del Frente de Juventudes o de la Secció Femenina, durant les primeres dècades del franquisme, es varen fer algunes colònies que responien a aquest model escolar. Sota la dictadura, l'ocupació del temps d'oci dels joves es va deixar en mans de les organitzacions juvenils oficials amb un model educatiu molt diferent del de les colònies escolars que s'havien fet fins aleshores. Els primers anys no es va permetre que cap institució diferent del Ministeri d'Educació Nacional pogués organitzar cap colònia i tan sols l'Església va gaudir d'un cert marge de maniobra per crear colònies de vacances que es diferenciaven administrativament i pel seu model pedagògic de les colònies escolars. No és fins al final del període de l'autarquia, el 1951, que es reprenen tímidament algunes experiències de colònies escolars.⁵

La lenta modernització dels models educatius franquistes, que s'inicia el 1951, és impulsada pels tecnòlegs que, sense qüestionar els principis de la dictadura ni el nacionalcatolicisme, pretenen una eficàcia més gran de les actuacions educatives i un allunyament de la retòrica i dels símbols més clarament feixistes. De fet, la normativa d'aquests anys acosta més les colònies als principis pedagògics escolars i les sostreu progressivament del control, fins aquell moment absolut, de les organitzacions juvenils del règim més inspirades en els dogmes ideològics dominats dels primers anys de la postguerra.⁶ La modernització iniciada a principis del cinquanta es consolida amb la creació el 1958 del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), que té en la revista *Vida Escolar* un instrument de difusió de les seves idees. Fou en aquesta revista on es varen publicar alguns articles que donaven orientacions sobre les colònies escolars inspirades en els principis pedagògics moderns d'aquella època.⁷

Amb l'aprovació de la Llei general d'Educació de 1970, arribaren nous aires de canvi al món educatiu i, per tant, també a les colònies escolars. Va ser el moment

³ Sobre aquest tema vegeu: FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. «La asistencia a la infancia en la Guerra Civil. Las colonias escolares», *Historia de la Educación*, 6 (1987), pàg. 83-128; ALTED VÍGIL, Alicia. «Las consecuencias de la Guerra Civil española en los niños de la República: de la dispersión al exilio», *Espacio Tiempo y Forma. Serie v. Historia Contemporánea*, 9 (2013).

⁴ AGULLÓ-DÍAZ, M. del Carmen; FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel. «La depuración franquista del profesorado de las Escuelas Normales de Alicante, Castellón y Valencia», *Revista de Educación*, 364 (abril-juny de 2014), pàg. 197-221.

⁵ SOLER, Pere. *L'educació en el lleure a Girona*. Girona: Universitat de Girona, Llibres del Segle, 1995, pàg. 159-162.

⁶ *Ibidem*.

⁷ ALCARAZ LLEDÓ, María Josefa. «El niño y la colonia escolar», *Vida escolar* [Madrid], núm. 80 (1966), pàg. 2-3; NAVARRO HIGUERA, Juan. «Actividades complementarias de la escuela y su proyección en la localidad», *Vida Escolar* [Madrid], núm. 106-107 (1969), pàg. 24-31.

en què plantejaments moderns i pedagògics tornaren a aparèixer —després de quaranta anys— tant en les activitats escolars com en aquelles activitats extraescolars dutes a terme als centres de vacances escolars (CVE), que era el nom que rebien els centres que acollien les colònies escolars. A partir de l'aprovació de la nova llei es varen anar publicant tot un seguit d'instruccions que ja marcaven una nova orientació més inspirada en els principis pedagògics que en els dogmes ideològics de les primeres dècades de la dictadura i, encara que no es deixés de banda una clara i marcada orientació confessional catòlica, aquesta s'aplicà amb més respecte per la llibertat de consciència. Aquestes normes i en especial les directrius de l'Ordre ministerial de 21 de novembre de 1973 varen seguir vigents fins a la nova normativa aprovada pel govern del PSOE el 1984.

En aquesta comunicació es fa una aproximació a unes colònies escolars poc estudiades que es varen fer en l'etapa que va de la mort del dictador a l'inici del govern del PSOE, guanyador de les eleccions de 1982. En particular es tracta d'analitzar, fent ús de totes les fonts possibles, les cinc colònies dutes a terme al Centre de Vacances Escolar del poble de Selva a la serra de Tramuntana de Mallorca entre el 1976 i 1979 i la colònia duta a terme al campament de Biniparratx (Menorca) el 1983, de les quals hem trobat més documentació.

Encara que es fessin en situacions polítiques diferents, totes aquestes colònies es feren en un context administratiu i pedagògic de canvi i transformació en què encara pervivien orientacions derivades del que A. Escolano ha anomenat la modernització tècnica i pedagògica de les darreres etapes del franquisme amb els nous ideals educatius democràtics.⁸ Per a aquest estudi hem fet servir la documentació que es troben a l'Arxiu Museu de l'Educació de les Illes Balears, composta per documentació administrativa i memòries que també inclouen retalls de les notícies aparegudes als diaris. També hem recollit alguns testimonis personals i hi hem incorporat el de Bartomeu Llinàs Ferrà, director d'aquestes colònies i un dels signants de la comunicació. Igualment, hem analitzat la documentació gràfica que s'ha conservat, diapositives i una pel·lícula que formen part de l'arxiu personal de Bartomeu Llinàs.⁹ A aquest material gràfic li hem dedicat una atenció especial d'acord en relació amb la temàtica d'aquestes jornades.

2. LES COLÒNIES ESCOLARS DELS DARRERS ANYS DEL FRANQUISME I LA TRANSICIÓ DEMOCRÀTICA A LES ILLES BALEARS

A les Illes Balears en el període tardofranquista comprès entre 1970 i el 1975 funcionaren dos centres de colònies mixtes. Un de marítim al Molinar de Palma, anomenat Centre de Vacances Escolars «Infante D. Felipe», i un de muntanya a Selva, anomenat Centre de Vacances Escolars «Buenos Aires».¹⁰

⁸ ESCOLANO BENITO, Agustín. «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, núm. 8 (1989), pàg.7-28.

⁹ Una còpia d'aquesta documentació es pot consultar a l'Arxiu i Museu d'Educació de les Illes Balears (AMEIB).

¹⁰ ¹⁰ Aquesta informació es troba documentada a l'AMEIB, passadís 42, caps de CVE de 1771-1977 i de 1978 al 1983, Inca.

Aquests centres feien un o dos torns de quinze dies, en els mesos de juliol i agost, amb un centenar d'alumnes cada un, els quals gaudiren d'ajudes econòmiques del MEC que oscil·laren entre les 1.000 pessetes, el 1971, i les 1.200, el 1975.¹¹

El director era seleccionat per l'administració i ell triava l'equip de monitors. Els alumnes que hi assistien eren seleccionats per la Comissió Provincial de Promoció Estudiantil –que més tard s'anomenaria de Vacances Escolars– entre les peticions que els directors del centre docents públics havien remès a les delegacions provincials, tot seguint les instruccions de preferència remeses pel MEC. Es prioritzaven els alumnes orfes de pare o mare; de famílies amb menys ingressos en relació amb el nombre de germans; d'ambient familiar deficient, i pertanyents a família nombrosa.¹²

El CVE del Molinar va ser dirigit per la senyora María de Carmen Sandín Torresano, directora de Col·legi Nacional i mestra a Madrid. Funcionava bastant independentment de la Delegació Provincial del MEC a les Illes Balears. L'equip de mestres i monitors i quasi tot l'alumnat que hi assistia procedien de Madrid. Estava instal·lat a les dependències del Col·legi Nacional Mixt Infante D. Felipe a la barriada del Molinar de Palma. L'edifici havia estat prèviament habilitat com a CVE amb obres de millora i, tot i la proximitat de la mar, s'hi van construir piscines.

El CVE de Selva s'inaugurà el 1971 i fins a 1973 va ser dirigit pel senyor Lorenzo García de la Calzada, també director i mestre del Col·legi Nacional de Selva, on s'instal·lava el CVE, i hi assistien alumnat i mestres monitors de les Illes Balears. A l'edifici s'hi havien fet obres de millora i ampliació, sobretot de serveis i dutxes, així com bugaderia, enllumenament i una magnífica piscina de nova construcció al pati.

A les Illes Balears, en el període de la Transició i restauració democràtica, que fixem del 1976 al 1983, seguiren funcionant el CVE del Molinar a Palma, el CVE de Selva i es crearen nous CVE a Capdepera, Santa Margalida i Porto Cristo (Manacor) o s'utilitzaren instal·lacions de l'Instituto de la Juventud,¹³ a la Victòria, a Alcúdia, i a Biniparratx, a Menorca.

El CVE del Molinar de Palma funcionà amb la mateixa direcció fins a l'estiu del 1978, en què, per motius d'infraestructures i per desavinences amb la barriada per la utilització de les piscines, es va fer la darrera colònia.¹⁴

El CVE de Selva va funcionar del 1976 al 1979, dirigit pel senyor Bartomeu Llinàs Ferrà, director del Col·legi Nacional Mixt Rafal Nou de Palma i mestre, amb alumnat i mestres monitors de les Illes Balears. I es va utilitzar per darrera vegada el

¹¹ Aquestes ajudes es complementaven amb aportacions familiars. També podien assistir-hi alumnes sense ajuda. En aquest cas la família abonava la totalitat de la despesa. Era habitual que els calendaris amb els torns i les quanties es publicassin als diaris de la província mitjançant una nota suplicatòria del delegat provincial, com la de 20 de juliol de 1974, signada pel senyor Bartolomé Pastor. AMEIB passadís 42, capsa de CVE de 1971 a 1977, Inca.

¹² Instruccions del president del Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante de 17 abril de 1980. AMEIB, passadís 42, capsa CVE de 1978 a 1983, Inca.

¹³ Organisme autònom de l'Administració civil de l'Estat, creat pel Reial decret 1119/1977, de 20 de maig, i adscrit a la Presidència del Govern, arran de la desaparició dels organismes propis del Movimiento.

¹⁴ Entrevista de M. Cladera als directors dels CVE Carmen Sandín i Tomeu Llinàs amb fotografia. CLADERA, M. «En Palma i Selva 500 muchachos en los Centros de Vacaciones Escolares del MEC», *Diario Baleares* (21 de juliol de 1978).

1982, dirigit per la senyora Margalida Ferrer Alòs, directora del Col·legi Nacional Mixt de sa Coma a Porto Cristo (Manacor) i mestra, també amb alumnat de les Illes Balears i amb un equip diferent.¹⁵

El nou CVE de Capdepera, ubicat al col·legi públic S'Alzinar, dirigit per la senyora María del Carmen Sandín Torresano, va funcionar de 1979 a 1983, com a CVE internacional, amb el mateix tipus d'alumnat i el mateix equip del clausurat CVE Infante D. Felipe del Molinar de Palma.

L'any 1980, s'introduí un nou model de gestió a les colònies. Aquest model va consistir a utilitzar les infraestructures, l'administració i la intendència de les instal·lacions de l'Institut de la Juventud,¹⁶ de la mateixa manera que al campament de la Victòria a Alcúdia, colònia dirigit per la senyora Margalida Ferrer Alòs.¹⁷

El CVE de Porto Cristo (Manacor), ubicat al col·legi públic Mitjà de Mar, es va inaugurar l'any 1983 i va ser dirigit per la senyora Margalida Ferrer Alòs, amb alumnat i mestres monitors de les Illes Balears.

Aquest mateix any l'inspector ponent de CVE, senyor Joan Martorell Trobat, va convèncer l'antic equip del CVE de Selva i el seu director perquè realitzassin una nova colònia al campament de l'Institut de la Juventud a Biniparratx (Menorca). Però en aquest cas i vista l'experiència de la Victòria, a Alcúdia, sols hi assistí alumnat de les escoles públiques del MEC.

3. EL TESTIMONI GRÀFIC DE LES COLÒNIES

Després de descriure els diferents CVE que funcionaren en els dos períodes esmentats, ara ens centrarem en les colònies que es feren al CVE de Selva de 1976 a 1979 i al campament de Biniparratx de Menorca el 1983. Les primeres corresponen a unes colònies de muntanya i la segona a unes de marítimes. Unes s'ubicaren en un edifici escolar i l'altra en un ampli espai d'acampada a l'aire lliure. Unes es feren en els moments crucials de la Transició política i l'altra en la restauració democràtica. Les de Mallorca, després de la mort del dictador, i l'altra, després de la victòria socialista d'octubre de 1982. El director i la majoria de membres de l'equip d'aquestes colònies van ser les mateixes persones.

Per fer la història d'aquestes colònies tenim poca documentació escrita, que es redueix a algunes memòries que ha conservat el seu director¹⁸ i un dels autors

¹⁵ La senyora Ferrer també era entrenadora nacional de basquetbol i professora d'educació física i esportiva a l'Institut de Formació Professional de na Camel·la (Manacor). AMEIB, Arxiu. Expedient personal, secció administrativa de personal, passadís 54, prestatgeria D6, caps 5, Inca.

¹⁶ L'Institut de la Juventud va percebre per aquest concepte la quantitat de 297.920 pessetes. AMEIB, passadís 42, caps CVE, de 1978 a 1983, Inca.

¹⁷ De la conversa mantinguda amb la senyora Ferrer el 12 d'abril de 2014, sabem que almenys tres organitzacions al mateix temps utilitzaven les infraestructures de la Victòria, cada una de les quals tenia una direcció. Possiblement eren l'Organización Juvenil Española (OJE), Joventuts Socialistes i el MEC.

¹⁸ Memòries de les colònies de Selva de 1976, 1978 i 1979, dipositades a l'AMEIB, passadís 42, caps de CVE de 1971 a 1977 i de 1978 a 1983, Inca.

d'aquest article, algunes cròniques publicades als diaris,¹⁹ un article publicat sobre la colònia de Biniparratx²⁰ i les converses mantingudes amb membres de l'equip de monitors.²¹ Per aquest motiu, és fonamental la informació que es pot treure de les fonts gràfiques.

De les colònies a les quals es dedica aquesta comunicació, s'han conservat unes dues-centes fotografies, 60 fotos i 130 diapositives de les colònies de Selva, 50 diapositives de les de Menorca i una pel·lícula en súper-8 amb una durada de deu minuts corresponent a les colònies de Selva de 1976. Des del punt de vista de les condicions d'obtenció, es pot dir que les fotografies, per les seves característiques tècniques i pel que afirmen els testimonis personals que tenim, varen ser fetes pels monitors de les colònies sense intervenció de cap professional. Igualment, la pel·lícula també va ser feta pels monitors amb una càmera de vídeo d'afecionat i sembla que no s'ha sotmès a cap procés de postproducció a part de la inserció d'una banda sonora musical.

Per comprendre el valor documental d'aquests testimonis gràfics, hem de recórrer a diverses aportacions de distintes ciències socials. Des de la sociologia, P. Bourdieu ha constatat que les fotografies deixen entreveure els sistemes d'esquemes de percepció que manifesten els valors implícits del grup i que tenen poc de subjectivitat individual, com es podria pensar. Al contrari, responen a una selecció del que es considera socialment acceptable o important, significatiu i valorat pel grup.²² En aquest cas hauríem de parlar del que es considera significatiu o rellevant pels que dirigeixen o organitzen la colònia. Per poder fer una interpretació global del conjunt d'imatges que s'han conservat d'aquelles colònies, hem de considerar que aquestes tindrien la característica d'un corpus documental icònic, és a dir, d'un conjunt de documents gràfics conservats que responen a una mateixa intenció de registrar i conservar i que han estat captats d'acord amb finalitats similars. Com s'ha dit, els que feien les fotografies eren participants de les colònies, participaven de la cultura educativa que inspirava les activitats i sabien el significat i el sentit que es volia donar a les activitats i fets que fotografiaven, és a dir, que les fotografies que hem estudiat –com en altres casos derivats de la popularització de la fotografia i de l'aparició

¹⁹ Vegeu retalls de notícies als diaris, incloses a les memòries: COLOM, Humbert. «Apertura del centro de vacaciones escolares de Selva», *Diario de Mallorca* (18 de juliol de 1976); CLADERA, M. «Buenos Aires de Selva, primera colonia organizada por educadores. Entrevista al director», *Diario Baleares* (27 de juliol de 1976); MARTÍ, Jaume. «Se parte de la propia pedagogía para llegar a la convivencia y al orden», *Diario de Mallorca* (31 de juliol de 1976); «En Selva. Clausura de la colonia de vacaciones», *Última Hora* (4 d'agost de 1976); «Una experiencia colectiva i democrática en Selva», *Cort* (del 6 al 13 d'agost de 1976); CLADERA, M. «En Palma i Selva 500 muchachos en los Centros de Vacaciones Escolares del MEC», *Diario Baleares* (21 de juliol de 1978); ELS NEVATERS. «Selva Colònia d'estiu de nins i nines. Demà: Festa al parc recreatiu per a tot el poble», *Última Hora* (21 de juliol de 1978). Retall de diari sense identificar i signat per RIVERO, de 26 de juliol de 1979: «Dos centros de vacaciones escolares funcionan en la isla»; «Una experiencia pedagógica con Astérix», *Diario de Menorca* (1 d'agost de 1983). Inclou una fotografia de la visita del president del Consell Insular de Menorca i del director provincial del MEC al campament de Biniparratx.

²⁰ LLINAS FERRÀ, Bartomeu. «El druida a Menorca. Apunts d'una colònia escolar entorn del còmic Astérix», *Maina*, núm. 8 (desembre de 1983), pàg. 46-49.

²¹ Testimonis personals, arran de les converses mantingudes al llarg del mes d'abril de 2014 amb els senyors Joan Font Gelabert, Jaume Serra Barceló, Joan Garau Aulí, Catalina Martí Mut i Joana Vanrell Cloquell.

²² BOURDIEU, P. *Un arte medio: Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili, 2003, pàg. 79.

dels fotògrafs afeccionats— estan fetes «des de dintre» per persones que coneixien els codis representacionals i el llenguatge simbòlic del grup.²³ Per aquest motiu es pot considerar que el conjunt d'imatges —fotografies i pel·lícula— respon a una mateixa narrativa i forma part d'un discurs coherent que, d'una manera més o menys intencional, vol presentar els esdeveniments i fets retratats com a escenes explicatives o exemplars d'una manera de concebre els fenòmens als quals fan referència. Així, les imatges fotogràfiques o filmiques poden servir per reconstruir el model ideal del que es volia fer o aconseguir amb l'organització i les activitats de les colònies, o l'imaginar i l'univers simbòlic que es volia transmetre, recordar i conservar.

Per fer una aproximació global a aquestes fotografies i a la pel·lícula, seguirem metodològicament les tres etapes establertes per Erwin Panofsky,²⁴ la preiconogràfica, la iconogràfica i la iconològica. Encara que aquestes tres dimensions de l'anàlisi de les imatges s'impliquen mútuament, primerament tindrem en compte la significació primària o natural, presentant els elements que apareixen i les formes, així com les seves relacions. En un segon nivell d'anàlisi, interpretarem la significació secundària o convencional de les imatges i, finalment, podrem establir la significació de les imatges en el si de les coordenades culturals, socials i polítiques per captar la sensibilitat educativa i pedagògica que transmeten.

Quant al primer nivell d'anàlisi, podem dir que les fotografies i la pel·lícula recullen tres blocs temàtics d'imatges: l'entorn natural i el paisatge, les instal·lacions i les activitats, el més ampli. En relació amb el primer bloc, a les colònies de Selva, com és normal, domina el paisatge de muntanya i, a la de Menorca, les cales i vistes marítimes. Encara que en aquest bloc de fotografies domini el paisatge en la majoria dels casos, la presència en un segon pla d'alguna persona denota la relació del paisatge amb les colònies. Les imatges de les instal·lacions són especialment presents en la primera part de la pel·lícula en què es presenta en deteniment l'interior i l'exterior del CVE de Selva amb imatges de l'edifici, dels patis, les terrasses, els espais de joc, la piscina, els menjadors, les sales, els dormitoris, la cuina etc. S'han conservat també un nombre important de fotografies de les instal·lacions del CVE de Biniparratx. El bloc més nombrós d'imatges fa referència a les activitats que es feien. Aquestes fotografies mostren nins i nines d'entre vuit i catorze anys participant en activitats molt diverses, fent excursions i visites a llocs d'interès cultural; activitats artístiques, dibuix i pintura, dansa, cant, dramatitzacions; esport, gimnàstica o jocs de grup. També hi apareixen algunes fotografies en què tots els membres del grup, o una part, fan alguna activitat asseguts i escolten un adult o parlen entre si, i n'hi ha molt poques en què cada persona que apareix faci alguna activitat de manera individual. En alguns casos, hi apareixen escenes que mostren adults, que sembla que no participen en les colònies, que contempen actuacions dels nins i nines. A les fotografies i a la pel·lícula apareixen adults que per la seva posició en relació amb el grup, es poden identificar com a monitors, encara que no mostren, ni amb la seva manera de vestir ni amb cap altre element simbòlic, cap indicatiu d'autoritat.

²³ BALDI, A. «Foto familiare e ricerca antropologica: un tentativo d'analisi», LUSINI, S. (ed.). *Fototeche e Archivi fotografici. Prospettive di sviluppo e indagine delle raccolte*. Prato: Archivi Fotografico Toscano, 1996, pàg. 147-148.

²⁴ PANOFSKI, E. *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza, 2008, pàg. 47-49.

Aquests adults hi apareixen participant en igualtat de condicions en les activitats i, fins i tot, apareixen, en moltes ocasions, disfressats com els nins. En aquesta relació de silencis hem d'incloure la no presència d'activitats que semblin tenir un objectiu estrictament i exclusivament instructiu. Si comparem aquestes imatges amb l'univers simbòlic de les activitats d'esplai de les organitzacions juvenils del franquisme, i fins i tot amb les de l'escoltisme d'aquests anys, hem de posar en evidència la manca d'escenes referides a formacions, símbols específics o uniformitat que vagi més enllà de la utilització d'unes camisetes del mateix color, vermelles a les colònies de Selva i grogues a la de Biniparratx. En alguna ocasió, mai en primer pla, es poden veure banderes hissades i sempre l'espanyola va acompanyada de l'autonòmica o la de l'illa. En una fotografia es veu el grup fotografiat amb el castell de Bellver darrere i un dels membres del col·lectiu, que duu una bandera de Mallorca de dimensions considerables. La llista de presències i silencis es pot ampliar si comparem aquestes imatges conservades de les colònies de Selva i Biniparratx amb les fotografies conservades de les colònies escolars anteriors a la dictadura. En una de les fotografies es veu una cerimònia religiosa feta en una classe del CVE. El nombre reduït d'assistents demostra que aquestes activitats no eren obligatòries com es confirma amb els testimonis dels monitors. Aquestes imatges que comentem tenen elements comuns amb aquelles abundants col·leccions de fotografies que s'han conservat d'aquelles colònies del primer quart del segle XX.²⁵ La presència d'elements que indiquen l'orientació higiènica: alimentació sana, exercici, banys de mar, es manté, encara que no s'hi posi tanta atenció. I, al contrari, en la llista de silencis es poden afegir els d'imatges que mostren pràctiques que es consideraven higièniques, com els banys de sol als quals ara no es dóna tanta importància. Tampoc no hi apareix cap imatge relacionada amb reconeixements mèdics, que eren una de les icones que visualitzaven el control dels efectes saludables d'aquelles colònies escolars de finals del segle XIX i de la dictadura franquista. Un grup important de fotografies recullen les vetlades nocturnes del final de les jornades, en què es feien dramatitzacions, cants, converses, etc. Altres imatges mostren desfilades o cercaviles per dins el poble amb personatges amb disfresses de dimonis i capgrossos.

Si passem al segon nivell d'anàlisi, que podem anomenar iconogràfic, amb l'objectiu de detectar els significats convencionals que es deriven dels elements que apareixen a les imatges i de les relacions que estableixen entre si, podem detectar diversos conceptes o nuclis de significació. En primer lloc, hi apareix clarament formulada una valoració pedagògica de la natura i dels espais oberts. És un principi que tradicionalment, com ja s'ha dit, ha inspirat les colònies escolars. Encara que quedin elements simbòlics d'aquell higienisme que era fonamental a les colònies escolars d'altres èpoques, per exemple, a la pel·lícula, l'atenció que es concedeix a la preparació del menjar o a l'exercici físic, i en moltes fotografies, que reflecteixen activitats físiques, no trobem elements simbòlics que mostrin que l'atenció a la millora de la

²⁵ En una altra ocasió hem analitzat documentació gràfica de colònies anteriors a la Guerra Civil: COMAS RUBÍ, Francesca; MOTILLA SALAS, Xavier; SUREDA GARCIA, 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*, 250 (2011), pàg. 445-462.

salut sigui un dels objectius fonamentals, com és normal en una societat que ja té garantits un nivell mínim d'higiene i d'atenció sanitària de la població.

Un altre dels nuclis de significació que deriven de la interpretació dels elements que apareixen a les fotografies i a la pel·lícula és que no hi apareix cap ritual que impliqui disciplina de moviment o postura del cos. Els moviments, les postures i la localització dels nins i nines o dels monitors del grup manifesten espontaneïtat i llibertat. Encara que en alguns casos hi ha fotografies que mostrin grups exclusivament de nins o de nines, a les fotografies no apareix cap element que indiqui tensió o segregació dels dos col·lectius.

Un altre dels missatges que es poden deduir de les imatges conservades són les relacions de poder o d'obediència entre els participants a la colònia. Com s'ha dit, encara que les imatges constatin la presència de persones adultes, no s'observa cap indicador que mostri que aquestes estiguin revestides de cap autoritat especial més de la que deriva de la diferència d'edat i la que poden exercir simbòlicament per la seva condició de monitors. Es pot interpretar, doncs, que domina el principi que els monitors són un element més que interactua amb el grup, orienta o guia, però no exerceix una autoritat. Fins i tot la seva renúncia a tenir una distància simbòlica amb els nins i nines es representa amb imatges on els monitors apareixen disfressats o jugant amb els nins i nines. Tampoc no es desprèn de les relacions que es visualitzen a les imatges, que existeixi cap tipus de jerarquia entre els monitors, fet que posa en evidència una orientació pedagògica inspirada en la idea de treball en equip.

Una altra de les informacions que es poden deduir de les imatges és una valoració dels elements culturals i ambientals de l'entorn. La utilització de la bandera de Mallorca o de les Illes Balears, juntament amb l'espanyola, ja implica un decantament cap al reconeixement d'una identitat diferenciada. Algunes fotografies demostren l'ús de la llengua catalana des de la primera colònia de Selva el 1976 en murals i dibuixos. S'ha de recordar que malgrat que el català fos la llengua habitual d'altres activitats d'oci, com l'escoltisme o les colònies de vacances no escolars, just en aquells anys es començava a recuperar el català com a llengua escolar. Cal dir que encara que els sectors educatius reivindicessin una escola en la llengua del país, el 1976 el castellà encara era la llengua escolar majoritària. L'atenció per la realitat cultural i històrica de les Illes, una realitat que havia estat oblidada sistemàticament per l'escola franquista, es pot interpretar i percebre a partir de diverses fotografies. Les imatges ens mostren com a les colònies es fan servir les rondalles, aquelles narracions populars de Mallorca i d'altres illes, que combinen elements fantàstics amb elements reals i que mossèn Antoni Maria Alcover va recopilar en l'obra més coneguda. Algunes escenes de la pel·lícula ens mostren també que formava part de les activitats l'aprenentatge de balls populars, la recuperació i la utilització dels quals com una forma de participació cívica i lúdica, representaven en aquells anys una manera més de reivindicar una cultura pròpia i un instrument per recuperar formes de socialització i intervenció pública que havien estat molt limitades al llarg de la dictadura. El fet de prestar atenció a la cultura pròpia i a l'entorn es manifesta també en les visites a indrets d'interès cultural i històric, que es recullen en les fotografies, com és el cas de la visita al castell de Bellver, a les restes de la ciutat romana de Pollentia o a un poblat talaiòtic.

4. L'ANÀLISI LEXICOLÒGIC DE LES IMATGES: UNA INTERPRETACIÓ DE LES FONTS FOTOGRÀFIQUES

Marguerite Yourcenar, al quadern de notes del llibre *Memòries d'Adrià*, recollí una frase inoblidable extreta d'un volum de la correspondència de Flaubert que deia: «quan els déus ja no existien i Crist no havia aparegut encara, hi va haver un moment únic, des de Ciceró a Marc Aureli, en què sols hi havia l'home.» Aquells anys de la Transició també eren un espai de llibertat, en què les velles normes en vigor ja no eren vàlides i els nous governants encara no havien tingut temps per fer les seves. En el cas d'aquestes colònies, es compleix el que indica Pere Soler: «malgrat que en aquests anys encara pesa la mentalitat i la ideologia franquista, els directors de les colònies tenen un cert marge de llibertat i es poden donar al mateix temps colònies amb models molt tradicionals i d'altres que apliquen principis de la pedagogia activa».

A les colònies de què tractem es va fer servir aquest marge de llibertat i es va deixar de banda el model formal que establien les directrius oficials.²⁶ D'acord amb els testimonis, sols l'any 1976 s'hissaren i arriaren banderes diàriament; en els anys següents, sols s'hissaren el primer dia i s'arriaren el darrer. No hi havia consigna, ni es cantaven cançons patriòtiques, ni es resava, i la missa dominical era voluntària –al mateix centre els primers dos anys a càrrec del rector del poble i després a l'església parroquial coincidint amb el temps lliure de què disposaven els nins i nines.

Des del punt de vista pedagògic es volia trencar amb els models educatius tradicionals i amb la disciplina imposada, per aplicar els principis de l'activisme i de la convivència en grup. La informació que es desprèn de les imatges es confirma amb els testimonis escrits que s'han conservat. En aquells anys, molts mestres i educadors més inquiets –i els monitors d'aquestes colònies ho eren–, volien impulsar experiències educatives que, més que inspirar-se en teories pedagògiques molt elaborades, es basaven en el joc, la festa, la curiositat infantil per conèixer i descobrir, és a dir, tot allò que era atractiu per als infants i els podia fer gaudir d'un lleure creatiu i educatiu. Un testimoni d'aquella època, el periodista del *Diario de Mallorca* Hubert Colom, descrivia així aquella primera colònia de Selva: «destacan por la mañana tres cuartos de hora de gimnasia para todos i dos horas de piscina. Por la tarde un descanso electivo que podrá traducirse en siesta, lectura o participación en juegos de mesa silenciosos i reposados. Dos horas de actividades pedagógicas, una pequeña excursión a localidades cercanas o lugares interesantes i la “vetllada” después de la cena. La jornada se extiende de ocho de la mañana a once de la noche».²⁷

També es volia deixar de banda tota forma d'adoctrinament i introduir els valors i els ideals cívics i democràtics que es vivien en aquells anys. Aquesta orientació ja fou captada per la premsa de l'època. La revista mallorquina *Cort* titulava la seva crònica: «Una experiencia colectiva i democrática en Selva», i una de les frases ressal-

²⁶ Si es compara la informació continguda a la memòria oficial de la colònia de 1976, on es fa constar que s'han seguit les indicacions oficials pel que fa a horaris i activitats, amb el que es publicà a la premsa, és evident que els documents oficials no responien a la realitat i eren una pura formalitat.

²⁷ *Diario de Mallorca* (18 de juliol de 1976).

tades referides a l'alumnat era «una vez más se ha demostrado que dando responsabilidad se crea la real posibilidad de darles libertad.»²⁸

Les activitats que descobrim a les imatges i els documents que han quedat d'aquelles colònies mostren el coneixement de principis pedagògics, com les idees decrolinianes, el mètode de projectes o de la pedagogia del medi però, com afirmava Bartomeu Llinàs, director de les colònies en un article publicat a la revista *Maina* a finals del 1983: «La nostra finalitat era desenvolupar una colònia, partint d'un centre d'interès sobre el còmic *Astèrix*, en el qual la convivència democràtica, el contacte amb la natura, la responsabilització i la solidaritat es compaginessin amb la coneixença de Menorca, l'ús de la nostra llengua, la imaginació i la capacitat creadora dels nins».²⁹

En realitat un gran joc on la màgia de l'aventura es converteix en l'instrument educatiu més poderós. Un model d'educació del lleure que serà el que, en aquesta etapa de restauració democràtica, es generalitzarà en totes les activitats educatives en el temps lliure. També serà un referent per renovar un ensenyament escolar que aleshores encara està ancorat en els mètodes més tradicionals i que, malgrat que no pot trencar del tot amb els models més formalitzats, pot introduir moltes de les activitats en el temps de lleure de què es pot disposar sense restriccions.³⁰



Fotografia 1. «L'hora dels adéus». Acte final de la cloenda, amb presència de familiars i monitors mesclats entre els alumnes que estan cantant. Colònies de Selva de 1976

²⁸ Setmanari *Cort* (6-13 de juliol de 1976).

²⁹ LLINÀS FERRÀ, Bartomeu. «El druida a Menorca. Apunts d'una colònia escolar entorn del còmic Asterix». *Op. cit.*, pàg. 46.

³⁰ El 1983 alguns dels membres de l'equip de monitors havien fet en una escola de Palma una experiència interdisciplinària amb una orientació pedagògica similar a la de la colònia d'aquell mateix any a Menorca. Vegeu: LLINÀS FERRÀ, Bartomeu; PONS LLABRÉS, Carme; RULLAN COLOM, Rosa; SERRA BARCELÓ, Jaume. *Experiència interdisciplinària sobre La deixa del geni grec, realitzada al Col·legi Públic Rafal Nou*. Palma de Mallorca: Ed. Cort, 1983.



Fotografia 2. Visita al castell de Bellver a Palma. Davant l'entrada del castell mentre es negocia poder entrar amb la bandera de Mallorca, que, a més, està hissada a la torre de l'homenatge. S'hi diferencien clarament les nines, que van amb gorra blanca, i els nins, amb la gorra blava. Colònies de Selva de 1977



Fotografia 3. Exposició de pintures i cartell dels territoris de parla catalana. Colònies de Selva de 1977



Fotografia 4. Vetllada de disfresses. Alumnes amb monitors disfressats de «llibertat, amnistia i Estatut d'autonomia», precedits per un altre monitor amb una espasa i la bandera de Mallorca disfressat de «La Balanguera». Colònies de Selva de 1977



Fotografia 5. Alumnat i monitora a l'aula taller de plàstica. Contrasta la feina que estan fent tots els alumnes amb la informal distribució de pupitres, l'ambient distès i un tocadiscs, previsiblement per escoltar música. Colònies de Selva de 1978

El papel de los instrumentos antiguos de laboratorio en la historia de la educación científica: el caso de la electricidad en el Instituto Balear

The role of the antique laboratory instruments in the history of science education: the case of electricity in the Balearic Institute

Maria-Antonia Manassero-Mas

ma.manassero@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Ángel Vázquez-Alonso

angel.vazquez@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

La contribució a la història de l'educació des de les didàctiques específiques ha estat poc visible per diversos motius. D'altra banda, la recerca en didàctica de la ciència actual es caracteritza per una revaloració dels elements històrics, socials i filosòfics de la ciència i la tecnologia com a factors innovadors de l'educació orientada vers l'alfabetització científica per a tots els ciutadans, i aquest enfocament humanístic aporta importants vies de convergència amb la història de l'educació general. En particular, els instruments antics dels laboratoris escolars són patrimoni cultural de l'escola recordada que constitueixen testimonis d'història educativa. Aquesta comunicació presenta alguns instruments d'electricitat del laboratori de l'històric Institut Balear que representen autèntiques imatges de l'educació mitjana en la pri-

mera meitat del segle XX, recordada a través d'ells. A més, aquest aparells mostren els lligams i relacions entre l'educació científica, la societat i la tecnologia.

PARAULES CLAU: història de la ciència, instruments científics escolars, educació científica, patrimoni científic.

ABSTRACT

The contribution of the specific educational subjects to the history of education has been inconspicuous for diverse reasons. Furthermore, research in science education today is characterized by an appreciation of the historical, social and philosophical elements of science and technology as innovative elements of science education towards the literacy for all citizens, and this humanistic approach provides important avenues of convergence with the history of general education. In particular, the antique instruments of school laboratories form the cultural heritage of the remembered school, which are in addition educational witnesses and storytellers. This paper presents some electrical laboratory instruments of the historical Balearic Institute that represent real images of the average education in the first half of the twentieth century, which is remembered through them. These devices show the links and relationships between science education, society, science and technology.

KEYWORDS: history of science, school scientific instruments, science education, scientific heritage.

RESUMEN

La contribución a la historia de la educación desde las didácticas específicas ha sido poco visible por diversos motivos. Por otra parte, la investigación en didáctica de la ciencia actual se caracteriza por una revalorización de los elementos históricos, sociales y filosóficos de la ciencia y la tecnología como factores innovadores de la educación científica orientada hacia la alfabetización de todos y este enfoque humanístico aporta convergencia con la historia de la educación general. En particular, los instrumentos de los laboratorios escolares son patrimonio cultural de la escuela recordada, que constituyen testimonios y contadores de historia educativa. Esta comunicación presenta algunos instrumentos de electricidad del laboratorio del histórico Instituto Balear que representan auténticas imágenes de la educación media en la primera mitad del siglo XX y recordada a través de ellos. Además, estos aparatos muestran los vínculos y relaciones entre la educación científica, la sociedad y la tecnología.

PALABRAS CLAVE: historia de la ciencia, instrumentos científicos escolares, educación científica, patrimonio científico.

1. INTRODUCCIÓN: LA HISTORIA DE LA CIENCIA (HdC) Y LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA

Los contenidos acerca de la historia, la filosofía y la sociología de la ciencia y la tecnología (HFSCT) constituyen un objeto de investigación didáctica y de innovación de la educación científica, desde que el positivismo lógico, como filosofía dominante de la ciencia, fue sustituido por visiones más actuales que han usado la HdC como fuente y fundamento de sus propuestas. En esta línea, la HdC, por sí misma, ha sido una fuente de contenidos curriculares escolares, especialmente a través del análisis de los casos históricos más emblemáticos de la ciencia (p. e. la revolución copernicana o cuántica y las falsaciones de las teorías de la generación espontánea, del calórico, del flogisto) que no solo ayuden a los estudiantes a saber ciencia (conceptos, leyes y teorías), sino también a comprender como es la ciencia y como esta valida su conocimiento.

La recomendación para incluir la HdC en la educación científica no es nueva, ni siquiera reciente, pero su énfasis depende mucho de los países.¹ Las justificaciones para incluir la HdC son amplias y variadas: aumentar la admiración por los científicos y la motivación hacia el aprendizaje, desarrollar mejores actitudes hacia la ciencia, humanizar la ciencia, evidenciar que la ciencia tiene historia, comprender y apreciar las interacciones ciencia-tecnología-sociedad, ilustrar como funciona realmente la ciencia, mostrar los rasgos comunes de las diferentes ramas de la ciencia, mejorar y desarrollar las destrezas cognitivas de alto nivel como el razonamiento, mejorar la comprensión de los contenidos básicos de la ciencia, disipar las preconcepciones científicas erróneas que coinciden con ideas históricas defendidas por los científicos, reducir la brecha entre ciencias y humanidades y mejorar la formación del profesorado.

Las metodologías didácticas empleadas en la investigación para enseñar HdC en la educación científica son muy variadas. McComas² ha elaborado una taxonomía instructiva con siete dominios:

- Interacción de primera mano con los trabajos científicos originales tal como fueron escritos por los científicos autores, bien completos o seleccionados.
- Estudios de caso, narraciones, ilustraciones, viñetas y ejemplos de HdC.
- Biografías y autobiografías de científicos y sus descubrimientos.
- Presentaciones (libro) de aspectos concretos de HdC (historias de disciplinas o sub-disciplinas, descubrimientos, sucesos o experimentos).
- Juegos de rol y similares relativos a científicos históricos.

¹ KOKKOTAS, V.; MALAMITSA, K. S.; RIZAKI, A. A. (Eds.). *Adapting Historical Knowledge Production to the Classroom*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

² MCCOMAS, W. F. «The History of Science and the Future of Science Education: A Typology of Approaches to History of Science in Science Instruction», KOKKOTAS, V.; MALAMITSA, K. S.; RIZAKI, A. A. (Eds.). *Adapting Historical Knowledge Production to the Classroom*. Sense Publishers: Rotterdam, 2011, pp. 37-54.

- Infusión de informaciones sobre HdC en libros de texto.
- Replicaciones de experimentos y otras actividades prácticas para compromiso con diversos aspectos históricos de la ciencia.

Una preocupación común en relación con la enseñanza de la HdC es la formación del profesorado. La HdC debe ser parte de los programas de formación del profesorado para que los profesores tengan la oportunidad de desarrollar el oportuno conocimiento didáctico del contenido relacionado con los temas de HdC y enseñar mejor la ciencia.

2. LA HISTORIA Y LA NATURALEZA DE LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA (NdCyT)

En la investigación en didáctica de la ciencia los contenidos curriculares de HFSCT se conocen actualmente como naturaleza del conocimiento científico o naturaleza de la ciencia y tecnología (NdCyT), aunque, dentro de esta denominación, ciertamente, los estudios de HdC tienen una personalidad propia, porque la HdC es un contexto principal para enseñar NdCyT. La HdC puede mejorar la comprensión de la NdCyT, y aunque la evidencia empírica de esta hipótesis es escasa, la revisión de la literatura sobre NdCyT permite constatar que los contextos históricos son ampliamente usados en la investigación sobre NdCyT.

El amplio campo de la etiqueta NdCyT (historia, filosofía y sociología de la ciencia y la tecnología) hace que los expertos y educadores en ciencia, paradójicamente, no estén de acuerdo sobre su definición. Por otra parte, NdCyT es lo suficientemente vaga como para permitir que profesores y usuarios puedan manejar NdCyT en el currículo, las aulas y la enseñanza. Este estado de amplitud y vaguedad permite encontrar en la literatura diferentes descripciones de la NdCyT, aunque muy próximas. Algunas de estas descripciones incluyen denominaciones tales como forma de conocimiento, investigación científica, prácticas científicas, cosmovisiones científicas, cómo se valida el conocimiento científico, empresa científica, conocimiento acerca de la ciencia (diferente del conocimiento de la ciencia), ideas sobre la ciencia y cómo funciona la ciencia.³

A pesar de la amplitud y vaguedad de NdCyT, los investigadores han construido, a través de diversos estudios, un amplio consenso sobre la centralidad y la funcionalidad de algunos temas de NdCyT para diseñar currículos escolares: el análisis de la literatura sobre la historia, la filosofía y la sociología de la ciencia,⁴ los documentos

³ FORD, M. «Grasp of practice» as a reasoning resource for inquiry and nature of science understanding», *Science & Education*, 17 (2008), pp. 147-177; OSBORNE, J.; COLLINS, S.; RATCLIFFE, M.; MILLAR, R.; DUSCHL, R. «What "Ideas-about-Science" Should Be Taught in School Science? A Delphi Study of the Expert Community», *Journal of Research in Science Teaching*, 40-7 (2003), pp. 692-720.

⁴ HODSON, D. *Teaching and Learning about Science: Language, Theories, Methods, History, Traditions and Values*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009; MATTHEWS, M. R. «Changing the focus: From nature of science (NdCyT) to features of science (FOS)», KHINE, M. S. (Ed.). *Advances in Nature of Science Research. Concepts and Methodologies*. Dordrecht: Springer, 2012, pp. 3-26.

de reforma de la educación científica en todo el mundo,⁵ el desarrollo de herramientas de evaluación,⁶ o el consenso empírico entre los expertos.⁷

Las listas de postulados de NdCyT que surgen de estos estudios no son coincidentes, pero sus grandes similitudes prestan una especie de articulación y estabilidad para muchos contenidos consensuados NdCyT.⁸

Los temas curriculares NdCyT pretenden lograr una enseñanza más auténtica de la NdCyT en las aulas. En particular, el debate se centra en sustituir el memorismo y el aprendizaje centrado en la materia por el pensamiento creativo y crítico y centrado en el alumno. Ello implica evitar el aprendizaje de contenidos NdCyT bajo la representación de principios declarativos externos y simplistas como «la ciencia es x» (por ejemplo, la ciencia es empírica). En lugar de ello, se plantea una visión de la enseñanza y el aprendizaje más basada en preguntas que en principios,⁹ a través de las múltiples dimensiones de la ciencia (experimental, social, funcional y contextual...) en lugar de enunciados declarativos,¹⁰ o través de las características generales de la ciencia en lugar de una lista reducida de temas.¹¹ Se trata de articular contenidos de NdCyT más amplios, que permitan una comprensión funcional y crítica, a través de la interpretación de la práctica científica en casos socio-científicos, históricos y contemporáneos (por ejemplo, la ciencia es empírica, pero también teórica, especulativa o creativa). La enseñanza NdCyT no pretende adoctrinar a los estudiantes con una lista de dogmas históricos ni trata de convertirlos en filósofos competentes. Antes bien, los objetivos son modestos, aunque lo suficientemente críticos y funcionales como para hacer frente a cuestiones epistemológicas básicas, es decir, para dar sentido a los términos epistemológicos y hechos históricos incluidos en los currículos o libros de texto o los problemas socio-científicos actuales de los medios de comunicación, y la toma de conciencia sobre la sutileza de la NdCyT.¹²

En suma, la investigación en la didáctica de la ciencia desde la NdCyT señala a la HdC como un elemento clave de la innovación de la educación científica, desde una perspectiva de alfabetización científica para todos y educación del pensamiento crítico.

⁵ MCCOMAS, W. F.; OLSON, J. K. «The nature of science in international science education standards documents», MCCOMAS, W. F. (Ed.). *The nature of science in science education: rationales and strategies*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1998, pp. 41-52.

⁶ ABD-EL-KHALICK, F. «Examining the Sources for our Understandings about Science: Enduring connotations and critical issues in research on nature of science in science education», *International Journal of Science Education*, 34-3 (2012), pp. 353-374; VÁZQUEZ, A.; MANASSERO, M. A.; ACEVEDO, J. A. «An Analysis of Complex Multiple-Choice Science-Technology-Society Items: Methodological Development and Preliminary Results», *Science Education*, 90-4 (2006), pp. 681-706.

⁷ *Ibidem*. OSBORNE [et al.], 2003. VÁZQUEZ [et al.], 2006.

⁸ *Ibidem*. ABD-EL-KHALICK, 2012; HODSON, 2009; ACEVEDO, J. A.; VÁZQUEZ, A.; MANASSERO, M. A.; ACEVEDO, P. «Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: fundamentos de una investigación empírica», *Revista Eureka*, 4-1 (2007), pp. 42-66; DENG, F.; CHEN, D.-T.; TSAI, C.-C.; CHAI, C.-S. «Students' Views of the Nature of Science: A Critical Review of Research», *Science Education*, 95 (2011), pp. 961-999.

⁹ CLOUGH, M. P. «Teaching the nature of science to secondary and post-secondary students: Questions rather than tenets», *The Pantaneto Forum*, 25 (2007). Consultado en: <http://www.pantaneto.co.uk/issue25/front25.htm>

¹⁰ ALLCHIN, D. «Evaluating Knowledge of the Nature of (Whole) Science», *Science Education*, 95 (2011), pp. 518-542.

¹¹ *Ibidem*. MATTHEWS, 2012.

¹² *Ibidem*. HODSON, 2009; MATTHEWS, 2012.

3. LA HISTORIA DE LA ELECTRICIDAD A TRAVÉS DE LOS INSTRUMENTOS DEL LABORATORIO DEL INSTITUTO BALEAR

Esta ilustración histórica acerca de la electricidad, mediada por los instrumentos del IB (actual IES Ramon Llull, Palma de Mallorca), se presenta en tres partes: electrostática, corriente eléctrica y electromagnetismo, que lleva al aprovechamiento industrial de la electricidad, para que sea más comprensible para el lector no científico.

3.1. Las experiencias electrostáticas

Parece que las primeras referencias a la electricidad datan de la cultura griega (Tales de Mileto, 600 aC y Teofrasto, 300 aC), quienes ya citan observaciones del poder de atraer cuerpos ligeros por el ámbar y otros materiales, después de ser frotados. Ya en el siglo XVIII, Du Fay (1733) es autor del primer avance teórico, que consistió en distinguir la existencia de dos tipos de cargas eléctricas, que denominó electricidad vítrea y resinosa, y que hoy se han generalizado con los nombres de carga positiva y negativa. A lo largo del siglo XVIII, se materializan diversas invenciones (electróforos, condensador eléctrico, botella de Leyden, pararrayos), cuya potencia que cada vez mayor permitía los avances teóricos definitivos en la comprensión de las interacciones entre cargas estáticas. Los fenómenos electrostáticos fueron utilizados desde su descubrimiento en exhibiciones y fiestas, por la espectacularidad de los rayos de las descargas, de modo que por su carácter cualitativo se prestan también a una presentación didáctica en la enseñanza. Hacia 1776, Charles Agustín de Coulomb, gracias a sus medidas con una balanza de torsión, demostró empíricamente la ley que lleva su nombre: las cargas eléctricas se atraen y se repelen con una fuerza cuya intensidad es inversamente proporcional al cuadrado de la distancia que las separa.

La figura 1 muestra tres inductores electrostáticos de los materiales del IB: un electróforo metálico con puntas, dos botellas de Leyden y un electroscopio de pan de oro. La inducción electrostática en conductores es el fenómeno físico más explotable didácticamente, pues consiste en la redistribución de la carga eléctrica de un objeto causada por la influencia (atracción o repulsión) de otras cargas próximas, y que con una sencilla conexión a tierra permite que un objeto metálico acumule carga eléctrica (condensador) y puede ser observado cualitativamente. El electroscopio de pan de oro permite visualizar la inducción: si un objeto cargado se aproxima a la parte superior, las dos láminas de oro situadas en el interior de la botella se separan entre sí (porque adquieren por inducción la misma carga y se repelen, al estar al lado); si se elimina la inducción o la carga del electroscopio, las láminas de oro se vuelven a juntar. La botella de Leyden es un dispositivo que permite almacenar cargas eléctricas, comportándose como un condensador de gran capacidad; la carga se realiza por influencia electrostática sobre la varilla metálica, mientras se mantiene la armadura externa conectada a tierra.

La máquina de Wimshurst (figura 2) es un generador electrostático más potente que los anteriores, pues la acumulación de cargas llega a altos voltajes cuyos chispazos de arco son más notorios. Su funcionamiento se basa en la acumulación de

cargas en las esferas metálicas, que se genera cuando dos materiales distintos (los discos) frotan entre sí al girar. Otro potente generador electrostático es la máquina dieléctrica de Carré (figura 3), cuyo funcionamiento es similar a la anterior. En este caso, se compone de dos discos de material electrizable, uno gira accionado por una manivela y frota contra almohadillas de piel, generando cargas eléctricas, y al quedar cargado induce carga en el segundo disco. La máquina dispone de dos botellas de Leyden, donde se acumulan las cargas recogidas por sendos peines. Cuando el voltaje acumulado es alto, salta una chispa de descarga, fácilmente visible y audible.

3.2. La corriente eléctrica

El siglo XIX puede considerarse el siglo de la electricidad, debido a los avances extraordinarios realizados en todos los frentes de este fenómeno, que culminan al final del siglo con la construcción de las primeras plantas generadoras de corriente eléctrica y las redes eléctricas de uso público. La invención de la pila electroquímica por Alejandro Volta (1800) permitió disponer de corriente en los laboratorios y avanzar y multiplicar la investigación sobre la corriente eléctrica, que fue jalada por aplicaciones trascendentales como la lámpara de Davy (1815, crucial para la seguridad de los mineros), el telégrafo (1837), la lámpara de arco y la lámpara incandescente (1879), el cable trasatlántico (1858) y el teléfono (1879), junto con el establecimiento de las leyes (ley de Ohm, 1827, y leyes de Kirchhoff para redes, 1845) y los conceptos básicos de la corriente (tensión, intensidad, resistencia).

Algunos instrumentos del patrimonio científico del IB recapitulan estos hitos experimentales sobre la corriente eléctrica. La figura 4 recoge una instrumentación preparada para medir una resistencia desconocida o comprobar la ley de Ohm, mediante la estrategia denominada «puente de Wheatstone o de hilo», que dispone cuatro resistencias conectadas en cuadro, de las que una de ellas es desconocida, otra conocida y las otras dos son los dos segmentos del hilo. La experimentación consiste equilibrar el puente moviendo sobre el hilo metálico un cursor que conecta con el punto entre ambas resistencias, la conocida y la desconocida. El puente está equilibrado cuando un voltímetro como el de la figura 5, conectado al cursor móvil, marca cero; entonces, el valor de la resistencia desconocida se calcula sencillamente multiplicando el valor de la resistencia conocida por la razón de las longitudes del hilo que equilibran el puente (por eso el hilo metálico se dispone sobre una regla graduada, que permite medir las longitudes). La figura 6 representa un conjunto de resistencias patrón.

3.3. Electromagnetismo

El avance fundamental de la investigación en electricidad en el siglo XIX fue la comprobación empírica de la relación mutua entre la corriente eléctrica y el magnetismo, acuñando el término electromagnetismo. A corto plazo, creó la posibilidad de generar corriente por medios mecánicos (no electroquímicos) y de producir un nuevo tipo de corriente alterna (no continua) que ofrecía nuevas ventajas para su uso industrial y social; a largo plazo, abrió horizontes inesperados al progreso de la física y la ciencia.

Las primeras observaciones empíricas demostraron que la corriente eléctrica exhibía propiedades magnéticas (experimento de Oersted, 1819), hecho comprobado y amplificado con mejoras técnicas (electroimán de Sturgeon, 1823; bobinas de inducción magnética de Henry, 1828) y reflexiones teóricas, que establecieron sus leyes básicas (leyes de Biot y Savart, 1820, y de Ampere, 1823). Hacia 1831, Faraday demostró la relación inversa experimentalmente, es decir, que el magnetismo produce electricidad en un circuito a través del movimiento relativo de un imán; este hecho trascendental es el fundamento del gran desarrollo de la industria eléctrica en la segunda mitad del XIX.

Las bases de la industria eléctrica se ponen con la construcción de las primeras dinamos (Gramme, 1868), una máquina que produce corriente eléctrica a partir del movimiento de un imán (cuya versión más sencilla es la dinamo con forma de botella de las bicicletas), y se continúan después con la invención del motor de inducción y de corriente alterna (Tesla, 1887), una máquina que transforma corriente en movimiento. Nikola Tesla hizo además mejoras técnicas decisivas en la dinamo y el motor y patentó el generador eléctrico y los transformadores, por lo que se le considera el padre del sistema eléctrico tal como lo conocemos en las actuales sociedades tecnológicas. A lo largo del último cuarto del XIX, la fabricación de dinamos permite abastecer de electricidad a las fábricas y las comunidades que apuestan por ellas. En 1895 Westinghouse Co. construye la primera planta hidroeléctrica con potencia comercial en las cataratas de Niagara, planteada como negocio para llevar la electricidad a diversas ciudades, hito que inicia en todo el mundo una cascada de creación de plantas generadoras de electricidad. En Baleares, la electricidad llegó a Menorca en 1892 (Eléctrica Mahonesa) y en 1901 a Alaró (Mallorca) de la mano de los empresarios Perelló Pol.

Como instrumentos del IB representativos de esta época apasionante de las aplicaciones del electromagnetismo en el desarrollo de la industria eléctrica se traen una bobina, un electroimán y una dinamo.

Las leyes de Biot-Savart-Ampere implican que el campo magnético creado por una corriente eléctrica, cuando el conductor se dispone en forma helicoidal, puede ser extraordinariamente intenso y uniforme en el interior del helicoide y muy débil en el exterior, dispositivo denominado solenoide, y su ejemplificación práctica bobina de inducción. Análogamente, la aplicación la ley de inducción de Faraday al caso del movimiento de un imán en el interior de una bobina helicoide muestra que la corriente inducida es más intensa. Por ello, las bobinas desempeñaron un papel fundamental en el desarrollo industrial de la electricidad, pues son piezas constitutivas de transformadores, dinamos y motores, que a su vez, son las paredes maestras de la industria eléctrica (ver figura 7).

Si en el hueco central de la bobina se introduce un material ferromagnético, la bobina se convierte en un electroimán, pues el campo magnético es más intenso y puede ser manipulado, controlando la corriente eléctrica, para adaptarlo a cada uso. Los potentes electroimanes se aplicaron como grúas, para levantar pesados bloques de hierro y acero y para separar metales en chatarrerías y centros de reciclaje (la figura 8 representa un electroimán de carga), también se usan en dinamos y motores eléctricos rotatorios, son componentes de interruptores y en los trenes de levitación magnética (les permiten deslizarse sin tocar la pista).

La figura 9 muestra una dinamo que se corresponde con los primeros modelos de dinamos sencillas, construidas para producir electricidad en el mismo lugar de uso. La manivela de la derecha produce el movimiento de la bobina toroidal (no visible en la foto) dentro del campo magnético creado por un imán permanente en forma de U invertida, que forma la estructura más grande del aparato, para producir electricidad.

4. CONCLUSIONES DIDÁCTICAS SOBRE LOS INSTRUMENTOS CIENTÍFICOS

Los instrumentos de laboratorio usados a lo largo de la historia por los científicos para realizar sus observaciones, medidas y experimentos están generalmente asociados a su almacenamiento y exhibición pasiva en museos, como restos de épocas pasadas y que sólo pueden ser entendidos completamente en su contexto histórico. Esta imagen de los instrumentos como piezas de museo obsoletas es estereotípica, y por supuesto, engañosa, pues hay instrumentos históricos, conservados en colecciones de museos, escuelas y universidades, que todavía están en uso. Además, la reconstrucción de instrumentos históricos con el objetivo de comprender mejor el proceso de producción del conocimiento científico, así como las actuaciones relacionadas con ese proceso hoy son una cualidad muy apreciada. Desde este enfoque de la investigación sobre los instrumentos científicos y su relación con las prácticas científicas, se puede desarrollar una imagen más adecuada y detallada de la ciencia, que también es relevante para la educación científica.¹³

Los instrumentos científicos históricos también pueden jugar un papel importante en la educación por razones más concretas. Por un lado, el uso de los instrumentos históricos puede desarrollar una comprensión más profunda de la ciencia como un proceso, en lugar de ver la ciencia como una simple acumulación de conocimientos. La visión de la ciencia como proceso permite preguntarse por qué determinadas personas fueron capaces de generar un conocimiento específico en momentos y lugares concretos. Aspectos como los procedimientos y conocimientos previos, las creencias, así como las motivaciones de los científicos, por lo tanto, pueden ser reconstruidos y se puede hacer de sus detalles un tema de discusión crítica. El trabajo con instrumentos y siguiendo los procedimientos recomendados ofrecen a los estudiantes de hoy una apreciación valiosa de las prácticas científicas anteriores.

Por otra parte, los conceptos científicos que son hoy en día relevantes en el currículo educativo se han desarrollado con esos instrumentos en un momento histórico pasado. Como resultado de ello, los propios conceptos no eran una «parte oculta» de un dispositivo de caja negra que sólo puede ser entendido cuando el concepto ya forma parte del conocimiento. En consecuencia, el instrumento histórico podría ser un mediador más apropiado para familiarizar a los estudiantes con el concepto científico respectivo que un dispositivo moderno, pues este no es tan «transparente» como el instrumento histórico, en el sentido de relacionar instrumentos con resulta-

¹³ HEERING, P. «Material Devices from the Past: Historical Instruments and their Role in Research and Education», *First Autumn School on History of Science and Education «Sources and Resources for Educational Purposes in the Era of Internet»*, Barcelona 15-16 November 2013.

dos, y los científicos y otras personas con procesos de producción de conocimiento (por ejemplo el voltímetro de la figura 5, con todas sus partes a la vista, y un polímetro digital actual).

Además, el estudio de los instrumentos científicos permite distinguir la retórica del realismo en la ciencia, problematizando las suposiciones simplistas o tácitas proyectadas hacia atrás, al pasado, acerca de sus funciones y uso. Al simplificar, no sólo se entiende mal el papel jugado por el instrumento, sino que, en paralelo, se tergiversa el carácter de la comprensión y las técnicas asociadas al descubrimiento, más allá del mundo natural (situación habitual en las referencias simplistas de los libros de texto). Los instrumentos permiten un viaje al pasado, hasta los momentos en que los científicos discuten su uso, analizando sus mecanismos internos, argumentando sobre la fiabilidad de sus medidas, clarificando su fundamento teórico o perfeccionando su manejo.¹⁴

Finalmente, un último uso didáctico avanzado de los instrumentos científicos consiste en reconstruirlos y reutilizarlos por los propios estudiantes, para resolver los mismos problemas que sus primeros inventores tuvieron que afrontar para interpretar sus resultados y convencer a sus colegas de su validez. Obviamente, este uso didáctico es especialmente útil en el caso de los instrumentos más sencillos, que son los más asequibles a las posibilidades de los estudiantes más jóvenes. En general, los instrumentos permiten a los estudiantes una mayor aproximación a la historia real, en lugar de la historia estereotípica o descontextualizada, y por ende, a la ciencia real.



Fig. 2. Máquina de Wimshurst (incompleta).

Fig. 1. Electrífico de puntas, botellas de Leyden (izquierda) y electroscopio de pan de oro (derecha).

¹⁴ KARTSONAKIS, M. «Measuring and interpreting Nature: Scientific instruments in the history of sciences», *First Autumn School on History of Science and Education «Sources and Resources for Educational Purposes in the Era of Internet»*, Barcelona 15-16 November 2013.



Fig. 3. Máquina dieléctrica de Carré (incompleta).

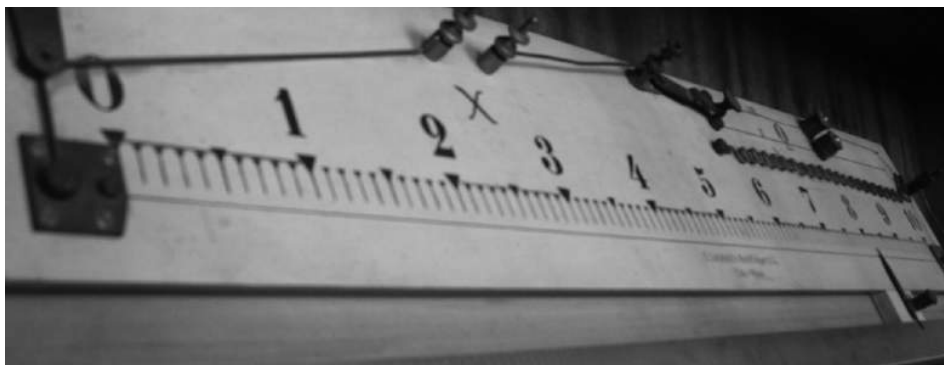


Fig. 4. Puente de Wheatstone o de hilo diseñado sobre una tabla graduada para facilitar la lectura de las longitudes del hilo.



Fig. 5. Voltímetro.



Fig. 6. Resistencias patrones.

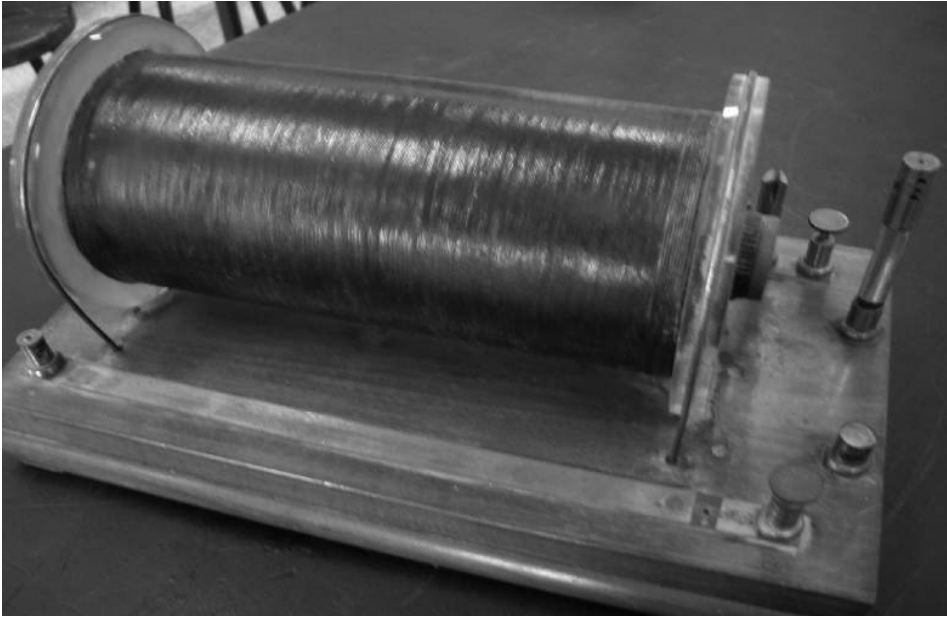


Fig. 7. Bobina de inducción electromagnética con núcleo férrico en el eje, cuya longitud es medio metro y pesa 6 kg aproximadamente.



Fig. 8. Electroimán gigante de dos bobinas en forma de U, con ramas de 40 cm. y capacidad para levantar pesos de 100 kg montado sobre un cuadro de madera.

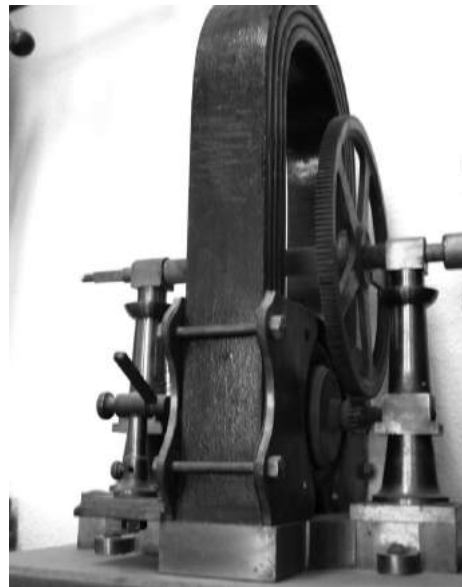


Fig. 9. Dinamo de Pfaundler.

L'Escola Universitària de Formació de Professorat
d'EGB Alberta Giménez a través dels llibres
d'actes i les fonts orals (1973-1994)

*Alberta Gimenez, higher teaching
institution for future EGB teachers as in
records and oral sources (1973-1994)*

Joan Josep Matas Pastor

jmatas@cesag.org

CESAG – Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (Illes Balears, Espanya)

RESUM

La comunicació analitza l'evolució d'una institució d'ensenyament superior a partir de dues fonts. Per una banda, els llibres d'actes dels claudres de professors i els de la Junta del Patronat de l'Escola. I, per l'altra, el testimoni de directores i professors que visqueren aquells anys. Organització escolar, plans d'estudis, aspectes pedagògics i didàctics passen pels sedassos de la recordança dels mateixos protagonistes i per la immortalitat de la paraula escrita. Sens dubte, la reconstrucció de la vida d'una institució educativa s'ha fet tenint en compte fonts de diversa natura, així com elements contextuals que ens permeten determinar el pes de la institució dins la societat en la qual s'insereix.

PARAULES CLAU: escola universitària, projecte educatiu, memòria escolar, fonts escrites.

ABSTRACT

The paper analyses the evolution from a higher teaching institution from two sources. On one hand, the records from the teachers' meetings and the «Junta Patronat de l'esco-

la». On the other hand, the memories from ex-heads of school and teachers from the time. School organization, school plans, didactic and pedagogical aspects are recalled by the protagonists and the immortality of written words. Without any doubt, the reconstruction of the life of this institution has been made taking different sources as a basis, and, also on contextual elements which allow us to trace the importance of this institution in our society.

KEY WORDS: university school, school project, school memory, written sources.

1. INTRODUCCIÓ

La història de l'Escola Universitària de l'Església de Formació de Professorat d'EGB Alberta Giménez només es pot entendre tenint en compte una sèrie de coordenades. En primer lloc, que és un projecte educatiu incardinat en el si de l'Església catòlica espanyola a través de la Comissió Episcopal d'Ensenyament i, més concretament, de la Secretaria de les Escoles de Magisteri de l'Església. En segon lloc, que és una institució educativa endegada per una congregació religiosa femenina, les Germanes de la Puresa de Maria Santíssima, vinculada a l'educació. El seu carisma fundacional és l'educació i està materialitzat en la fundació d'escoles de diferents nivells, amb l'objectiu d'assolir una excel·lència educativa. En tercer lloc, és un projecte d'ensenyament universitari en uns anys d'enorme creixement quantitatiu i qualitatiu de la universitat espanyola, en què es produeix la inserció dels estudis de Magisteri a la universitat, és a dir, es passa d'escoles normals a escoles universitàries. En tot aquest procés, l'Escola de Magisteri de l'Església de la Puresa, creada l'any 1948, es transformà en l'Escola Universitària de Formació de Professorat d'EGB Alberta Giménez, això sí, adscrita a una universitat pública, primerament a la Universitat de Barcelona (1974-1978) i després a la Universitat de les Illes Balears (1978-1994).

Doncs bé, en el primer apartat, analitzem les fonts i la metodologia emprada per al procés, encara inacabat, de sistematització dels testimonis de les experiències escolars. Aquestes experiències són emprades en la resta d'apartats.

En el segon apartat, desenvolupem tot el procés de transformació esmentat en el paràgraf anterior i l'adscripció i desenvolupament del projecte que depèn de la Universitat de Barcelona. I, en el tercer apartat, analitzem el procés d'adscripció a la UIB i el seu desenvolupament fins al curs 1993-94, que fou quan s'implantà el nou pla d'estudis fruit de la reforma educativa impulsada per la LOGSE.

2. FONTS I METODOLOGIA

Per una banda, les fonts arxivístiques són els llibres d'actes de les reunions del claustre de professors i els llibres d'actes de les reunions anuals del Patronat de l'Escola, òrgan col·legiat integrat per representants de les institucions que donen cobertura legal a l'escola, les Germanes de la Puresa de Maria Santíssima, que eren

i són l'entitat titular del centre i s'encarreguen de la seva gestió i funcionament; els representants de la Universitat de les Illes Balears, entitat a la qual està adscrita l'Escola, i el bisbe de Mallorca, president natalici de la Junta del Patronat.

Hem de considerar que tant les actes dels claustres del professorat com les reunions anuals de la Junta del Patronat foren escrites amb posterioritat al seu desenvolupament i depenien en gran mesura del rigor del secretari o secretària que les redactés. També s'ha de tenir ben present que la seva elaboració i el seu arxivament eren un requisit legal obligatori ineludible per a qualsevol entitat escolar.

Quant al nostre cas, val a dir que els llibres d'actes es conserven a l'Arxiu de la Secretaria del CESAG (Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez) i estan conservats tal com s'arxivaren, tot seguint criteris de funcionalitat. Per al període analitzat, hem buidat dos llibres d'actes del claustre de professors: el primer, que comprèn de 1973 a 1978, període d'adscripció a la Universitat de Barcelona, i el segon, que va de 1978 a 1993, quan l'Escola s'adscriu a la Universitat de les Illes Balears. Val a dir que ambdós són manuscrits i han estat redactats per Lourdes Julià Llabrés, RP, que fou professora de matemàtiques i secretària del centre durant tots aquests anys.

Les fonts orals emprades són de dos tipus. En primer lloc, dues religioses de la Puresa de Maria Santíssima que foren directores en dos moments diferents. Per una banda, Magdalena Amengual Gual, que dirigí l'Escola entre 1972 i 1980, i que va ser protagonista del procés de transformació d'escola normal de mestres a escola universitària de formació de professorat d'EGB i dels dos processos d'adscripció a la universitat pública, primerament, a la central de Barcelona i, després, a la Universitat de les Illes Balears. Aquesta va ser entrevistada amb profunditat el dia 26 de juliol de 2013 i se li van plantejar tota una sèrie de qüestions que no restaven aclarides als llibres d'actes. I, d'altra banda, Elisa Gassis O'Loghlen, que en fou directora entre els anys 1991 i 2000, coincidint amb la implantació dels nous plans d'estudis de formació de mestres de la LOGSE. Actualment, està destinada al col·legi que la congregació té a Bilbao i es va optar per enviar-li un qüestionari estàndard per Internet.

En segon lloc, s'han entrevistat tres professors que varen ser protagonistes de primera línia dels anys estudiats. Aquests són Teresa Homar Ordinas (1971-2012), Maribel Bennàzar Casanovas (1972-2011) i José del Cerro González (1973-2012). El denominador comú de tots tres és que han viscut tots els processos de transformació de l'Escola més enllà del període estudiat. Això és tota una trajectòria professional i acadèmica lligada a l'entitat. Les dues primeres, foren professores de llengua i literatura espanyoles i José del Cerro exercí de professor d'Educació Física. A tots tres els hem fet una entrevista personal amb un qüestionari estàndard, que és el mateix que el de la germana Elisa Gassis.

Aquest qüestionari s'estructura en dues parts. Per una banda, inclou una fitxa d'identificació personal per esbrinar la seva trajectòria acadèmica i professional. I, per l'altra, set qüestions qualitatives que ens permeten aprofundir en els trets pedagògics del centre i conèixer com són percebuts pels mateixos protagonistes. Conèixer la trajectòria personal i professional dels entrevistats tenint en compte els trets pedagògics del centre és l'objectiu de les entrevistes, que pretenen sistematitzar les experiències viscudes de l'Escola.

Així doncs, a partir d'una metodologia biogràfica narrativa, obtenim els resultats de la recerca, encara que de manera provisional, ja que el projecte pretén abastar un nombre més ampli de professors. També es farà extensible als alumnes que han estudiat al centre.

3. D'ESCOLA NORMAL A ESCOLA UNIVERSITÀRIA.

DE LA PURESA A ALBERTA GIMÉNEZ (1973-1978)

El punt de partida de la nostra història és la reforma del sistema educatiu escomesa per la Llei general d'Educació de 1970, que suposava, entre altres coses, la culminació de tot un procés de canvi pedagògic iniciat en els anys seixanta amb la recerca de nivells més alts d'eficàcia educativa i racionalitat científica. Tot plegat amb l'objectiu d'apropar-nos als nous canvis socials i econòmics d'un país atent als paràmetres capitalistes de les societats occidentals.¹ Així doncs, s'entenia que un canvi en l'educació passava necessàriament per una millor formació del professorat. La llei de 1970 creà una gran demanda de mestres per cobrir l'escolarització progressiva de tots els nins i, per a la seva formació, plantejà la incorporació de les escoles normals a la universitat.² L'escassetat de professors especialitzats en l'EGB i el creixent nombre d'alumnes als centres educatius que impartien COU jugaren a favor de l'Escola Universitària de Formació de Professorat d'EGB Alberta Giménez.

L'esmentat procés de transformació implicava el pas d'un model de formació del professorat generalista a un model especialitzat. El nou pla d'estudis atorgà una rellevància especial a matèries professionals fins llavors inexistents o secundàries, com les didàctiques específiques, la psicomotricitat i la literatura infantil, entre altres. Aquest nou pla d'estudis pretenia formar mestres especialistes en relació amb els continguts, però generalistes en el camp de les didàctiques. La germana Magdalena Amengual Gual s'expressava amb aquests termes en l'entrevista que se li va fer: «de fet, l'Escola Alberta Giménez creà l'any 1978 el Departament de Ciències de l'Educació, arran d'una trajectòria pedagògica anterior, que s'inicià l'any 1973 amb la creació d'un gabinet de programació i la realització de cursos d'estiu sobre aspectes didàctics de la matemàtica moderna».³

Cal puntualitzar que el procés d'adscripció a la universitat estatal fou seguit per la majoria de les escoles de Magisteri de l'Església que pogueren subsistir. De fet, de les 121 escoles normals de l'Església que existien l'any 1967, només 22 aconseguiren transformar-se en escola universitària, qualcuna a partir de la fusió i altres mantenint la mateixa titularitat. Només existien dos camins per a la transformació. En primer lloc, aconseguint l'adscripció a una universitat estatal, que fou el que es produí en la majoria dels casos. I, en segon lloc, integrant-se a una universitat de l'Església.⁴

¹ LÓPEZ MARTÍN, Ramón. «Una escuela de todos y para todos. Las prácticas escolares en la transición democrática», *Revista de Historia de la Educación* [Salamanca], núm. 21 (2002), pàg. 68-69.

² BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar. «Las escuelas normales en tiempos de la transición», *Revista de Historia de la Educación* [Salamanca], núm. 21 (2002), pàg. 83-84.

³ Entrevista a Magdalena Amengual Gual, 26 de juliol de 2013.

⁴ HOLGADO BARROSO, Juan; MÁRQUEZ DE LA PLATA, José Manuel; MARTÍN RIEGO, Manuel. *De la Escuela de Magisterio de la Iglesia al CES Cardenal Spínola CEU (1957-2011). Historia de una institución*. Sevilla: CEU

Com visqueren els protagonistes de l'Escola Alberta Giménez el procés de transició? Magdalena Amengual Gual, RP, puntualitza que fou un procés costós, no només des del punt de vista econòmic, sinó també des del punt de vista psicològic i mental. També ens ha indicat que fou una bona oportunitat per defugir el control i la lamentable actuació dels membres del tribunal de la prova de maduresa de l'Escola Estatal en contra de l'escola normal de l'Església de la Puresa. Hem de precisar que el pla de 1967 exigia una prova de maduresa davant un tribunal públic per poder obtenir el títol de mestre.

Del Decret 1371/1972, de 25 de maig, sobre la integració de les escoles universitàries, fins a l'Ordre ministerial del 13 de juny de 1977 referida a les directrius per a l'elaboració dels plans d'estudis, es visqueren uns anys d'incertesa legislativa i normativa, ja que els plans d'estudis tenien un caràcter experimental. A tot això s'hi ha de sumar el procés tan necessari de transició interna de les escoles de Magisteri per tal d'assolir els nous reptes i les noves exigències que imposava la categoria de centre universitari. L'Escola Alberta Giménez canvià la seva seu. Passà de la Casa Madre, edifici del centre històric de Palma, que és el lloc d'origen de la congregació de les Germanes de la Puresa de Maria Santíssima i la seu de la primera escola normal femenina de mestres de les Illes Balears de 1872 a 1912, a la casa de Son Serra que havia estat l'antic noviciat de la congregació.

La casa de Son Serra fou habilitada per a la instal·lació de la nova escola de formació de professorat d'EGB amb una inversió inicial de tres milions de pessetes.⁵ S'hi crearen noves aules, aules taller i una biblioteca. S'hi habilitaren seminaris per tal de complir les noves exigències. La germana Magdalena Amengual ens indicà la gran inversió material que abans hem esmentat, tot plegat amb la incertesa de no saber el nombre d'alumnes que tindrien. De fet, el curs 1972-73 s'inicià amb nou alumnes, la qual cosa feia pensar que el projecte podia fracassar. La professora Maribel Bennàzar Casasnovas ens apuntava aquest fet i l'anècdota que ella obria i tancava l'escola. Ara bé, sempre va sentir el suport de la congregació per tirar endavant el projecte d'escola universitària de magisteri, ja que era i és l'entitat més representativa de les Germanes de la Puresa.⁶

L'enfocament experimental i pràctic dels estudis obligava les escoles a fer una nova distribució dels espais. De fet, podem afirmar sense cap tibantor que es va passar de l'aula auditori a l'aula laboratori tot seguint els principis de l'ensenyament personalista. Aquest, segons Magdalena Amengual, implicava treballar sense un llibre de text, promoure el treball personal i de grup i programar cada tema seguint una lògica curricular senzilla: formular uns objectius científicament comprovables, instrumentalitzar uns mitjans, desenvolupar unes activitats coherents amb les finalitats proposades, avaluar els resultats i modificar el procés en funció de les errades detectades.

A partir del curs 1974-75 es començà a fer feina amb les tècniques de treball de l'ensenyament personalitzat i socialitzat a través de programacions periòdiques. Això

Fundación San Pablo Andalucía, 2013, pàg. 187-206.

⁵ ARXIU GENERAL DE LA CONGREGACIÓ DE LES GERMANES DE LA PURESA DE MARIA (AGCGP). «Llibre d'actes de les reunions mensuals del Consell General», abril 1972 - desembre 1973.

⁶ Entrevista a Maribel Bennàzar Casasnovas, 20 de març de 2014.

implicava fer una pla de formació del professorat que no estava familiaritzat amb aquest nou sistema. Ens ho corroboren els tres professors entrevistats. Per tal motiu, es proposà per a l'estiu de 1974 treballar diversos dies sobre aquesta qüestió sota la direcció d'alguns professors de l'Escola de l'Església de Barcelona i també assistir al seminari que organitzà la Comissió Episcopal d'Ensenyament i Educació Religiosa, fonamentalment amb la finalitat de preparar els programes de segon curs del Pla de 1971.

En el claustre de professors d'inici del curs 1974-75, el primer de l'adscripció a la Universitat Central de Barcelona, s'aprovà que el pla de treball i les programacions lliurades als alumnes havien de ser clares i detallades i que els plans de feina havien de ser quinzenals. Les programacions s'havien de redactar assenyalant l'objectiu que desenvolupés capacitats i coneixements. L'avaluació podia ser de tres tipus: entrevista personal, prova escrita i prova oral, però sempre amb avaluació contínua, tractant d'avaluar no només coneixements, sinó també tècniques de treball, actituds i aptituds.⁷

De fet, la implantació d'aquest nou sistema de programacions i ensenyament personalitzat fou lent, costós i incomplet. Així doncs, en el claustre del dia 4 de novembre de 1974 se n'analitzaren els aspectes positius i negatius, i es va manifestar una disparitat d'opinions i resultats.⁸ Els alumnes també plantejaren al professorat la seva desorientació, ja que veien que no treballaven com pertocava. Apuntaven que feien un treball de copistes. Davant d'això, el professorat lamentava que els alumnes sortissin del centre amb la idea que programar era fer treballs. Des de la direcció de l'Escola s'insistia en el fet que l'ensenyament personalitzat s'havia de fer de manera que el professorat procurés que tots els alumnes aportessin el seu treball personal a les posades en comú.

Entre 1974 i 1978, el creixement de l'alumnat, ara ja mixt, fou espectacular. Ja hem dit que partírem d'una desena d'alumnes en el curs 1974-75 i s'arribaren a comptabilitzar 239 alumnes matriculats en el curs 1977-78. No hi ha hagut cap altra etapa de la història del centre amb un creixement relatiu tan elevat com en aquests anys. Es tracta cada vegada més d'un alumnat divers i de totes les classes socials.

4. L'ESCOLA UNIVERSITÀRIA DE FORMACIÓ DE PROFESSORAT D'EGB ALBERTA GIMÉNEZ, ADSCRITA A LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS (1978-1994)

L'adscripció a la Universitat de les Illes Balears en el curs 1978-79 coincidí temporalment amb la constitució definitiva de l'escola com a escola universitària a través del decret del Ministeri d'Educació i Ciència del 2 de maig de 1978.⁹ Les relacions entre l'Escola Universitària de l'Església Alberta Giménez i la Universitat de les Illes

⁷ ARXIU SECRETARIA DEL CENTRE D'ENSENYAMENT SUPERIOR ALBERTA GIMÉNEZ (ASC). «Acta del dia 24 de setembre de 1974», Llibre d'actes del claustre de professors (1973-1978), folis 8r-8v.

⁸ ASC. «Acta del dia 4 de novembre de 1974», Llibre d'actes del claustre de professors (1973-1978), folis 9r-9v.

⁹ *Boletín Oficial del Estado*, 8 de juliol 1978.

Balear foren regulades i modulades a través de la formalització d'un conveni de col·laboració, signat el dia 15 de desembre de 1978, per María de las Nieves Armas Armas, RP, superiora general, i Antoni Roig Muntaner, president de la Comissió Gestora de la Universitat de les Illes Balears. Cal apuntar que el pare d'Antoni Roig havia estat professor del Reial Col·legi de la Puresa de Palma, regentat per les Germanes de la Puresa de Maria Santíssima. Això significava que hi havia un vincle d'unió entre ambdós signants.¹⁰

Per una banda, el conveni tenia tota una sèrie de clàusules generals i particulars que atorgaven un cert grau d'autonomia perquè l'entitat titular del centre, en aquest cas les Germanes de la Puresa, poguessin programar ensenyaments optatius i complementaris d'acord amb la finalitat i els objectius del centre. I, per l'altra, la Universitat de les Illes Balears gaudia d'una sèrie de mecanismes de control, com ara la *venia docendi* per al professorat, amb un mínim de dos doctors en la plantilla, i la necessitat de negociar convenis de col·laboració acadèmica cada vegada que es produïssin canvis ministerials en els plans o es cregués oportú modificar les modulacions i els ensenyaments propis del pla de l'Escola.

Estem davant uns anys de consolidació quantitativa i qualitativa de l'Escola. Entre 1978 i 1993 hi ha prop de dos-cents alumnes matriculats cada curs, que oscil·len entre un màxim de 227 en el curs 1984-85 i un mínim de 136 en el curs 1991-92. Es consolidà l'especialització dels plans d'estudis amb tres especialitats, Filologia, Ciències i Ciències Humanes, i amb cinc àrees departamentals, és a dir, Filologia, Ciències, Ciències de l'Educació, Ciències Humanes i Expressió Plàstica i Dinàmica.

Val a dir que també es consolidà la tendència a l'augment del nombre de professors que ja es notava en l'etapa anterior. Era un professorat diversificat per especialitats d'acord amb les assignatures i matèries del nou pla d'estudis. Aquest fet també conduïa a una heterogeneïtat de punts de vista, interessos professionals i mentalitats, la qual cosa queda corroborada per l'aparició en qualque acta de claustre de l'expressió «se acalora la reunió». També, quan es discutien temes com els tipus d'exàmens o proves escrites, les opinions eren molt diverses i no hi havia coincidència en la forma.

En el curs 1979-80, Magdalena Amengual Gual, RP, deixà el càrrec de professora, cap d'estudis i directora per ocupar el càrrec de secretària general de la congregació de les Germanes de la Puresa de Maria. No deixà el seu càrrec de membre de la Junta del Patronat de l'Escola. La substituï com a cap d'estudis Pilar Escanciano González, RP, que ja feia un any que exercia de professora de matemàtiques, i que ocupà aquest càrrec fins al curs 1990-91, en què va ser substituïda per Elisa Gassis O'Loughlen, RP. De fet, els anys noranta ja són una altra cosa, en el sentit que s'havia d'implementar la reforma educativa de la LOGSE amb l'aprovació i posada en funcionament de les noves especialitats concretades en diplomatures universitàries (plans d'estudis de 1994): Educació Física, Educació Primària, Educació Infantil, Educació Musical i Llengua Estrangera. La normativa recollia dues especialitats més, Educació Especial

¹⁰ Informació facilitada per la germana Magdalena Amengual Gual en l'entrevista duta a terme el dia 26 de juliol de 2013.

i Audició i Llenguatge, que no s'implantaren a les Illes Balears. Això significava que l'escola deixava de ser de formació de professorat d'EGB i passava a ser simplement escola universitària.¹¹

Els anys vuitanta serveixen per consolidar el mètode i la tècnica d'ensenyament personalitzat basat en la filosofia de treball individualitzat que a priori havia de permetre que cada estudiant pogués modular els ritmes i temps del procés d'aprenentatge i insistir en aquells apartats o continguts que li haguessin resultat més complicats, des d'una perspectiva estrictament personal. De fet, es pretenia fomentar el treball d'informació i de recerca, que no suposava en cap cas la còpia de textos, sinó la informació i assimilació amb l'ajut del professorat. Es mantingué en tot moment l'avaluació contínua tal com corresponia a la metodologia de l'ensenyament personalitzat.

La consolidació de l'aula taller per a cada assignatura i l'anàlisi de la programació real d'escoles d'EGB amb l'ajut de les orientacions rebudes a l'escola permetien a l'alumne de Magisteri fer un bany de realitat amb esperit crític. D'altra banda, cal afegir que es potenciaren les activitats extraescolars per completar la formació dels futurs mestres i per assolir l'objectiu de convertir les escoles de mestres no només en escoles de formació, sinó també d'animació de mestres.

Convé que no oblidem que són uns anys en què es potenciaren les didàctiques específiques de les diverses matèries i àrees de coneixement, així com la didàctica general. Això obligava a reforçar i intensificar la formació permanent del professorat pel que fa al perfeccionament i l'organització del centre.

Arribem a la reforma de la LOGSE, amb una escola universitària més o menys consolidada quantitativament i qualitativament, i ara s'ha de fer front a una reforma en profunditat del sistema educatiu espanyol. Es viu un altre moment d'incertesa, però també d'esperança de cara al futur. Un futur ple de reptes i d'oportunitats, tal com el descriu la germana Elisa Gassis O'Loghlen, que, com hem dit, fou cap d'estudis en aquests anys de transformació.

De totes maneres, la segona meitat dels anys vuitanta foren anys d'un lleuger i progressiu descens del nombre d'alumnes matriculats que conclougué el curs 1991-92 amb un total de 136 alumnes.¹² Al claustre de professors d'inici del curs abans assenyalat, el director per la Universitat de les Illes Balears, Alfredo Gómez Barnusell (1978-1993) presentà els nous plans d'estudis elaborats pel Ministeri d'Educació i Ciència i les pautes que marcà la Universitat de les Illes Balears per analitzar-los i estudiar les possibilitats d'adaptació a l'Escola. A més, Magdalena Amengual Gual, llavors superiora general de la congregació i presidenta de la Junta del Patronat de l'Escola, expressà davant el professorat la intenció de la congregació de mantenir l'Escola perquè era l'herència que deixà la fundadora Alberta Giménez i, per tant, era el més entranyable i volgut per les religioses de la Puresa.¹³

A finals dels anys vuitanta es perfilen aires de canvi en el sistema educatiu espa-

¹¹ L'especialitat d'Educació Especial s'aprovà l'any 2002, marc temporal que queda fora del nostre camp d'estudi.

¹² En el curs 1985-86 es comptabilitzaren un total de 220 alumnes.

¹³ ASC. «Acta del dia 7 d'octubre de 1991», Llibre d'actes del claustre de professors (1978-1993), folis 37r-37v.

nyol, en general, i més concretament de reforma i canvi d'orientació de les escoles de formació del professorat. És testimoni d'aquests nous aires la Junta de Titularitat i de Patronat de l'Escola del 28 d'abril de 1988. Davant el descens del nombre d'alumnes que hem esmentat, es constatà que no era un problema només de l'escola, sinó que era general a totes les escoles de magisteri espanyoles, fossin públiques o privades. Segons el germà Mencía, director del Secretariat de les Escoles de Magisteri de l'Església, el futur del magisteri exigia implantar una escola comprensiva i individualitzada en què els alumnes fossin feliços treballant intensament i aprenguessin de gust. Acabà per afirmar que el professorat no estava preparat per aquesta nova pedagogia i que les escoles de formació del professorat haurien de fer un pla per obtenir professors capaços d'acceptar la transformació i la nova funció de l'escola.¹⁴

En el curs 1993-94 entraren en vigor els nous plans d'estudis i l'alumnat es multiplicà per més del doble en dos cursos. Dels 136 alumnes del curs 1991-92 es passà a 350 alumnes en el curs 1993-94. De les conseqüències d'aquest canvi, que foren positives, en fa referència l'entrevista a la germana Elisa Gassis. Entre altres coses, diu textualment: «cuando llegué, la situación económica era precaria. Pero creo que al curso siguiente [en realitat foren dos cursos] se pudieron poner en marcha los nuevos planes de estudios con autorización de la Universidad de las Islas Baleares y el número de alumnos se duplicó y más. Fue un poco complicada la organización al principio, pero se superó pronto y la situación del centro cambió para bien ya que se superó el problema económico y se trabajó para que no se perdiera el espíritu de familia, uno de nuestros rasgos distintivos.»

Abans de la implantació del nou pla d'estudis, alguns professors manifestaren la seva preocupació i inquietud, tant pel seu lloc de feina com per l'orientació que podien prendre els nous plans, més centrats en la didàctica i la pedagogia que no pas en continguts, tal com s'havia fet fins aleshores.¹⁵

¹⁴ ASC. «Acta del dia 28 d'abril de 1988», Llibre d'actes de la Junta de Titularitat (1978-1993), folis 9r-10v.

¹⁵ ASC. «Acta del dia 1 de juliol de 1992», Llibre d'actes del claustre de professors (1978-1993), folis 39r-39v.

El Flecha. La politización de la infancia durante el franquismo

The indoctrination of spanish youth in Franco's regime: the Flecha

Marta Mauri Medrano

mmauri@unizar.es

Universidad de Zaragoza (Aragó, Espanya)

RESUM

Durant el franquisme, les polítiques educatives que es dugueren a terme tenien com a objectiu inculcar uns valors i uns coneixements concrets que buscaven l'adoctrinament dels infants. Aquest estudi pretén comprendre com es posaren en marxa una sèrie de mecanismes entorn de la joventut, tant dins com fora de l'àmbit escolar, per donar resposta a aquest objectiu. Volem valorar la importància que el règim va concedir a rituals, commemoracions, festes escolars, cançons, l'ús d'uniformes, etc., com a mitjà de transmissió de continguts, de valors i d'ideologia. En aquesta comunicació es pretén destacar com la tècnica pedagògica del Front de Joventuts estava subordinada a l'acció política.

PARAULES CLAU: Educació, adoctrinament, franquisme.

ABSTRACT

During the francoism, the educational policies that were carried out had the aim to inculcate some values and concrete knowledge's that looked for the indoctrination of the childhood. This study tries to understand how the series of mechanisms were started, around the youth, inside and outside school wide, that looked for this aim. We would also like to highlight the importance given to rituals, commemorations, school parties, songs and

school uniforms, by the political regime, as means to transmit their ideology, knowledge, and values. This recent editorial tries to stand out how, the *Frente de Juventudes* pedagogical technique was subordinated to its political action.

KEYWORDS: education, indoctrination, francoism.

RESUMEN

Durante el franquismo, las políticas educativas que se llevaron a cabo tenían como objetivo inculcar unos valores y unos conocimientos concretos que buscaban un adoctrinamiento de la infancia. Este estudio pretende comprender cómo se pusieron en marcha una serie de mecanismos en torno a la juventud, dentro y fuera del ámbito escolar, que buscaban este objetivo. Queremos valorar la importancia que el régimen concedió a rituales, conmemoraciones, fiestas escolares, canciones, uniformes... como un medio para transmitir contenidos, valores e ideología. En esta comunicación se pretende destacar cómo la técnica pedagógica del Frente de Juventudes estaba subordinada a la acción política.

PALABRAS CLAVE: Educación, adoctrinamiento, franquismo.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el franquismo, el régimen emprendió unas de las tareas fundamentales para la construcción del «Nuevo Estado» totalitario: el control absoluto de la infancia y la juventud a través de la educación. Para ello se creó la conocida como «obra predilecta del régimen», el Frente de Juventudes, donde se encuadraba, obligatoriamente, toda la infancia y la juventud. La escuela se convirtió en un campo abonado de símbolos políticos, de rituales diarios y de conmemoraciones patrióticas. El Frente de Juventudes controló completamente el día a día escolar, a través de sus Instructores, fieles a las «normas pedagógicas» que se publicaban en *Mandos, Revista Oficial del Frente de Juventudes* que se editaba mensualmente.

La creación de un nuevo tipo de ciudadano fue una de las tareas más ambiciosas del franquismo, y para ello puso en marcha todo un engranaje educativo acorde con sus intereses y objetivos políticos.¹ Se llevaban a cabo acciones rituales en la escuela: levantar el brazo, celebración de fiestas nacionales, canciones, himnos, cultos... Todo esto se produce dentro del espacio escolar donde los niños, día tras día, tienen que cumplir sus ritos y cultos patrios como una más de sus tareas escolares, y también extramuros de la institución escolar, impregnando hasta la saciedad la vida cotidiana de la infancia.

¹ BENSO, Carmen. «Tradition and Innovation in the Practical Culture of Schools in Franco's Spain», *Paedagogica Historica*, núm. 42 (2006), pp. 405-430.

El franquismo emprendió, al finalizar la guerra civil, un proyecto rector; para ello era imprescindible que la educación contribuyera a ello a base de inculcar unos valores que se transmitían con nitidez: religiosidad, abnegación, sacrificio, servicio, disciplina, docilidad, conformidad política, jerarquía y autoridad, rigidez ideológica, etc. Con la educación se pretendía construir una nueva identidad para los españoles, identificar y proyectar principios e ideales rectores de la recuperación nacional.² Todo ello debería interiorizarse profundamente a través de un adecuado aprendizaje escolar y extraescolar. La educación, como arma de acción política, fue profundamente instrumentalizada en la búsqueda de legitimidad política.

2. EL ADOCTRINAMIENTO DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD DURANTE EL FRANQUISMO

En la larga etapa franquista se produce una instrumentalización del aparato escolar como factor de inculcación y disciplinización social con el objetivo de la continua exaltación de los valores patrios y religiosos. Se acentuaba doctrinalmente el papel de la escuela como instancia socializadora fundamental, conformadora de profundos hábitos y actitudes. La educación es para el régimen su principal instrumento para mantener la estabilidad y para conseguir la permanencia social. La organización del sistema educativo franquista era, en esencia, una reproducción de los pilares conceptuales que fundamentaban y perpetuaban dicho Estado totalitario: exaltación de la religiosidad católica e ideologización patriótica, erigiéndose la escuela segregada en la única forma válida, honesta y decorosa de entender tanto la ocupación física del espacio propio de niños y niñas, como la impartición de un currículum diferenciado, pensado y adaptado al mejor cumplimiento de los roles estipulados socialmente para cada colectivo.³

2.1. El Frente de Juventudes en la escuela

El Frente de Juventudes determinó la política educativa durante las primeras décadas del franquismo, conformando un tipo de escuela específica, unas rutinas, unos rituales escolares y, sobre todo, un modo concreto de educar ya que su objetivo era contribuir a la socialización política de la infancia y la juventud⁴ para que el régimen pudiera auto-legitimarse a través del sistema educativo.

² FONTANA, Josep. *Enseñar Historia con una guerra de por medio*. Barcelona: Crítica, 1999, p. 54.

³ PEINADO, Matilde. *Educando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo*. Madrid: Catarata, 2012.

⁴ Cuando nos referimos a la juventud hablamos de los incluidos entre los 15 y los 25 años, aunque en el caso que no ocupa solo hasta los 21 años, cuando los jóvenes abandonan el Frente de Juventudes para acudir a la milicia. También la infancia, los mayores de 7 y menores de 15, formó parte del Frente de Juventudes, aunque bien es cierto que dicha organización actuó sobre todo en sectores de edad a partir de los 10 años. Por lo tanto, se usarán en el texto ambos conceptos, ya que los encuadrados formarán parte de los dos grupos de edad.

El Frente de Juventudes, como indica su Ley Fundacional del 6 de diciembre de 1940,⁵ nació con el objetivo de que toda la infancia y la juventud se encuadrara en un movimiento político que extendería sus tentáculos por todas las disciplinas y rutinas escolares. La legislación educativa de aquellos años también integró en sus textos la identificación de dicho sistema escolar con los objetivos que encarnaba el Frente de Juventudes. De hecho, la Ley de Enseñanza Primaria de 1945⁶ señalaba que la formación en ese nivel educativo tendría entre otros objetivos el de infundir en el espíritu del alumno «el amor y la idea del servicio a la Patria» de acuerdo con los principios del Movimiento Nacional.⁷ La escuela debía cooperar y actuar en todo momento con el Frente de Juventudes.

El objetivo fundamental era formar y encuadrar política y socialmente a la juventud. Para ello, los maestros debían comprometerse con el Frente de Juventudes dado que tenían que ser transmisores de la política y la causa «nacional». Por ello, debían tener una formación y un compromiso específico acorde con su tarea educativa; así lo afirmaba la *Revista Nacional de Educación*, en el año 1941, que explicaba cómo el maestro tenía la misión de «troquelar al niño para que la Falange encuentre así la materia prima con la que construir esas nuevas juventudes que sepan llevar sobre su camisa azul la mochila que encierre un Imperio».⁸

El Frente de Juventudes contribuyó a la construcción de la cultura escolar de la posguerra, entendiendo por cultura escolar lo que hace ya algunos años definió Dominique Julia 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; normas y prácticas coordinadas y finalidades que pueden variar según las épocas».⁹ Las normas que definían esos conocimientos que debían inculcar se basaban en las pautas dictadas por una publicación mensual que tendrá gran repercusión en las escuelas franquistas y en el modo de enseñar de sus maestros: *Mandos, Revista Oficial del Frente de Juventudes* en la que se disponía, mes a mes, las consignas que debían enseñarse y los temarios específicos que debían tratarse en los tres grandes bloques que el Frente de Juventudes y Falange controlaban: Educación Política a través de Formación del Espíritu Nacional, Educación Premilitar y la Educación Física. De esta manera, Falange y su «obra predilecta» pusieron en marcha todo un engranaje de prácticas que permitían la transmisión de esos conocimientos mediante rituales y actividades que tenían el objetivo de adoctrinar políticamente a los jóvenes utilizando el arma poderosa de la emotividad, de la conmemoración, de la canción, del símbolo, etc.

El Frente de Juventudes obligaba, según su ley fundacional, a que todos los escolares, de primera y segunda enseñanza, oficial y privada, estuvieran encuadrados

⁵ Ley del 6 de Diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes (BOE 7 de diciembre de 1940).

⁶ Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE 18 de julio de 1945).

⁷ CRUZ OROZCO, José Ignacio. *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*. Madrid: Alianza, 2001, p. 10.

⁸ *Revista Nacional de Educación*, n. 23 (1941), p. 10.

⁹ JULIA, Dominique. «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de Educação*, núm. 0 (2001), p. 11.

y formaran parte de esta organización juvenil.¹⁰ Sin embargo, los afiliados, es decir, los miembros de las Falanges Juveniles de Franco, denominados hasta el otoño de 1942 como Falanges de Voluntarios, se dividían en varios grupos o «legiones»: los «flechas», de once a diecisiete años; los «cadetes», de diecisiete a dieciocho años, y los «cadetes mayores», posteriormente llamados «guías», de los dieciocho a veintiún años. Es importante diferenciar entre los «encuadrados» obligatorios y los «afiliados» ya que, como veremos, los afiliados, por su condición, tendrán que realizar tareas y actividades al margen del espacio escolar, con el objetivo de convertirse en futuros falangistas.

Desde un principio, las dos ramas de afiliados, masculina y femenina, quedan separadas, salvo en la coordinación de sus Mandos y la subordinación de las dos a las directrices generales del Frente de Juventudes. Desde el inicio, se establece un absoluto rechazo a la coeducación, ya que la política educativa del franquismo consideraba que niños y niñas tenían un papel muy diferente que desempeñar en la posterior vida adulta.

En la sección masculina, todos los afiliados estuvieron encuadrados en unidades semejantes al agrupamiento militar:¹¹ «escuadra», unidad básica de encuadramiento con cinco afiliados y un jefe; «pelotón», con dos escuadras y un jefe; «centuria», con tres falanges, un jefe, un subjefe y un enlace; «bandera», con tres centurias, un jefe, un subjefe y enlaces; y la por último la «legión», con tres banderas.

El Flecha era el niño que iniciaba su andadura por el Movimiento, con el objetivo de convertirse en un verdadero falangista, y será frecuente verlo en la propaganda y en los medios de comunicación del momento, como el «perfecto» falangista con sus características camisa azul y boina roja. El Flecha, por su condición de iniciado, fue una de las obsesiones del Frente de Juventudes, que solía publicar pautas dedicadas a este grupo en varios números de su revista. Así, en el número de abril 1946, en el apartado de Educación Política, dedica varias páginas a enumerar las actividades que debía desarrollar la Legión de Flechas, haciendo hincapié en las más importantes. Dentro de la formación de los Flechas, así como de todos los afiliados, debemos diferenciar dos planos muy distintos: el escolar, que se desarrollaba dentro de la educación primaria reglada y que compartían con los demás encuadrados obligatoriamente en el Frente de Juventudes y el plano formativo, que realizaban al margen escolar y en el que ejecutaban, sobre todo, actividades de carácter político y físico.

En la escuela, el Frente de Juventudes controlaba dos parcelas fundamentales: la Formación Política a través de la asignatura de Formación del Espíritu Nacional (FEN) y de las pautas y rutinas que ésta marcaba y la Educación Física, con el

¹⁰ Todos los escolares debían formar parte, obligatoriamente, del Frente de Juventudes y debían realizar todas las actividades que puso en marcha esta organización juvenil en la escuela. Pero no debemos confundir a los encuadrados obligatoriamente de los afiliados, ya que estos últimos eran los jóvenes que pagaban cuota y que formaron las llamadas Falanges Juveniles de Franco; su labor no solo se relegaba a la escuela sino también a otros espacios fuera del escolar. Serán los miembros de las FJF los que se organizaron en varias secciones: flechas, cadetes y guías y los que realizaron actividades con el objetivo de convertirse en futuros falangistas.

¹¹ SÁEZ MARTÍN, Juan. *El Frente de Juventudes. Política de la Juventud en la España de la Postguerra (1937-1960)*. Madrid: Siglo XXI, 1989, p. 37.

objetivo de imponer una idea de masculinidad en la infancia. Estas dos parcelas se orientaban a todos los escolares, estuvieran o no afiliados a las Falanges Juveniles, pero fuera de las escuelas los jóvenes Flechas seguían teniendo que cumplir con una serie de actividades orientadas a la formación política y moral.

Uno de los procedimientos utilizados para transmitir la ideología del momento fue la asignatura escolar de Formación del Espíritu Nacional, que debían aprender los Flechas y el resto de escolares encuadrados en el Frente de Juventudes; pero no sólo con sus pautas pedagógicas sobre los temas políticos que debían enseñarse a los niños, sino también a partir de la creación de una serie de rituales escolares que serán repetidos ad infinitum en las escuelas franquistas.

Los horarios se basaban en una disciplina férrea dividida en las siguientes actividades: en primer término, y diariamente, cada una de las escuelas del país debía izar banderas como inicio de la jornada escolar. Según las pautas dictadas al respecto, el acto debía realizarse con todos los alumnos formados en el exterior del edificio escolar, frente al mástil, y con la presidencia del director o del instructor. La persona de mayor autoridad debía elevar la bandera nacional; las del Movimiento podían ser «izadas por alumnos sobresalientes por su entusiasmo al Frente de Juventudes».¹² Además, se señalaba al respecto, «este acto se ha de verificar con sumo orden y sin premura, con la solemnidad que le es propia. Cuando estén preparados para elevar las banderas, se ordena «¡firmes!» y se canta el Cara al sol».¹³ Una vez izadas las banderas, el maestro debía proclamar la consigna del día o de la semana, que aparecía publicaba semanalmente en *Mandos*. Después se hacían las indicaciones pertinentes, se volvía a ordenar «¡firmes!» y se rompían filas con las voces «¡Por el Imperio hacia Dios! ¡Viva Franco!», y se desfilaba hacia las clases cantando.¹⁴

Si las disposiciones señalaban cómo debía efectuarse el inicio de los trabajos escolares, también marcaban que la jornada escolar debía acabar con el acto de «arriar banderas y caídos». Normalmente, éste debía realizarse en el mismo lugar, con la misma formación y similar solemnidad que el del inicio de las clases. Una vez bajadas las banderas, los escolares debían rezar la «oración de José Antonio», un Padrenuestro por los Caídos, «dándose el instructor, el Director, o el maestro encargado la voz de «Caídos por Dios, España y su revolución nacionalsindicalista»,¹⁵ que será contestada por los escolares con el grito de «¡Presentes!». Así lo cuenta, con detalles añadidos, Sánchez-Redondo: «Tanto en la escuela pública como en la privada se reza al entrar y al salir de clase. Quizás los sábados se rece el rosario. Y, por supuesto, durante la tardes de mayo se celebra «el mes de las flores» dedicado a la Virgen María. Al frente de la clase está la mesa y el sillón del maestro, y en la pared el crucifijo. Y, por lo menos, los lunes, al comenzar la semana, y el sábado, al terminarla, en el patio del colegio o en la calle ante la puerta del mismo, se izará y se arriará respectivamen-

¹² *Mandos*, n. 151 (julio de 1954), p. 485.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

te la bandera y se cantará el Cara al Sol o Prietas las filas con todos los niños y niñas formados perfectamente, al estilo militar».¹⁶

La FEN explicaba, sobre todo en educación primaria, y en su *Manual de Iniciación político-social para la enseñanza primaria*, los símbolos, cantos, gritos y consignas, entre las que se encontraban lecciones sobre las banderas, el escudo nacional, el yugo y las flechas, el emblema del Frente de Juventudes, uniformes, saludos, himno nacional y cantos nacionales.

2.2. El Frente de Juventudes fuera del espacio escolar

Los Flechas, así como los Cadetes y los Guías, debían realizar todas las pautas obligatorias que marcaba el Frente de Juventudes dentro de la escuela, pero también, por su condición de afiliados, debían realizar todas las actividades fuera del espacio escolar como miembros de las Falanges Juveniles. Las actividades que se consideraban más importantes para esta formación eran, en primer lugar, las lecciones, conferencias y consignas políticas, donde advertían que el instructor que impartiera la charla debía «enseñar especialmente la educación de los sentimientos y activación de la voluntad».¹⁷ Además, exponía que: «como temas a explicar, versarán aquellos en que intenté demostrar que nuestra forma de ser y estilo no solamente es creíble, sino que encierra una hermosura, porque es racional y aplicable, es decir, se intenta crear de tal forma el ambiente moral, que el flecha no solamente crea sino que también viva prácticamente esa moral enseñada».¹⁸

La formación política fue una de las obsesiones del Frente de Juventudes, intentando inculcar lo que ellos mismos denominaron «estilo» en la infancia, con el objetivo de crear jóvenes falangistas que pudieran ejercer de mandos o de instructores en el futuro. El estilo falangista debía estar presente en todas las actuaciones cotidianas del niño; el compromiso debía ser total.¹⁹

Otro de los puntos fuertes para los Flechas, al margen del aprendizaje escolar, eran las marchas y desfiles, que tenían para el Frente de Juventudes una labor formativa, ya que iban siempre acompañados de una parafernalia castrense evidente. En esta actividad, explican, «es donde se darán reacciones puramente morales, como actos de abnegación, sacrificio, camaradería y honradez. [...] Una moral falangista que haga a los flechas mejores».²⁰ Las marchas se realizaban tanto en los campamentos como en competiciones deportivas o en fiestas conmemorativas, iban acompañadas siempre de una puesta en escena muy vistosa, con todos los niños perfectamente uniformados, desfilando y cantando. Las marchas de Flechas se solían realizar por pueblos recónditos de la geografía española, con las centurias perfectamente disciplinadas, cantando y levantando el brazo. La finalidad de las marchas no era otra

¹⁶ SÁNCHEZ REDONDO, Carlos. *Leer en la escuela durante el franquismo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, 2004, p. 254.

¹⁷ *Mandos*, n. 73, abril de 1946, p. 237.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ CRUZ OROZCO, José Ignacio. *Prietas las filas. las Falanges Juveniles de Franco*. Valencia: PUV, 2012, p. 57.

²⁰ *Ibidem*, p. 238.

que adoctrinar a aquellos jóvenes de pueblos perdidos y olvidados haciendo para ello que se sintieran impresionados con el desfile, los uniformes, las canciones... el adoctrinamiento a través de la emotividad era su arma más poderosa.

El Frente de Juventudes supo poner en marcha un trípode constituido por el poder de las emociones, el poder del ceremonial y de los ritos y el poder alienante de la masificación; todos ellos confluyen en esa «psicología de la fiesta»²¹ que alcanza su máxima expresión en las celebraciones y conmemoraciones públicas en las que, por otra parte, tanto se prodigó el franquismo. Esta «psicología de la fiesta» podía resultar especialmente eficaz cuando se centraba en la infancia, dado que los niños, escolares, son fácilmente moldeables por los mensajes que se les dirijan.

Los campamentos eran otra de las actividades que figuraban como sustanciales para la formación de los Flechas, donde «la moral falangista ha de determinar todas las actividades del campamento».²² En los campamentos se encontraban todos los elementos necesarios para ser un «buen Flecha»: las marchas, los rituales, las actividades deportivas, las consignas y la formación política. Las consignas eran utilizadas en todas las actividades que realizaba el Frente de Juventudes, tanto en la escuela como fuera de ella, era un arma muy poderosa porque jugaba con la memorización y el aprendizaje de la misma, que debía ser recitada cuando lo mandaba el maestro o el Instructor.

Los campamentos, concentraciones, marchas, excursiones y albergues fueron una parte esencial en el adoctrinamiento de la infancia que se llevó a cabo por el Frente de Juventudes. Los campamentos nacieron a partir de una circular del 15 de junio de 1938,²³ con emplazamientos en Cáceres, Cádiz, Ceuta, Granada, Huesca, La Coruña, Las Palmas, León, Logroño, Lugo, Madrid, Málaga, Melilla, Oviedo, Palma de Mallorca, Pamplona, Salamanca, Santa Cruz de Tenerife, Zamora, Zaragoza y Vitoria. Hubo campamentos para otras secciones diferentes a las de las Falanges Juveniles de Franco, como para los escolares encuadrados en el Frente de Juventudes, la Sección de Rurales o la de los Centros de Trabajo.

Los Campamentos, que solían tener una duración de veinte días, establecieron desde el inicio un programa muy concreto de actividades, que se basó en un horario fijos y rígidos donde se realizaban todo tipo de tareas. Los jóvenes debían levantarse a las siete de la mañana con la diana, vestirse con ropa deportiva para realizar la carrera, la gimnasia y, después, la ventilación de tiendas. A las siete y veinte se realizaba el aseo personal y el arreglo de tiendas, y una hora más tarde se celebraba la misa; voluntaria los días laborables y obligatoria los domingos y días festivos. A las nueve menos cuarto se llamaba a formar, con todos los jóvenes uniformados, para izar banderas, cantar el himno, realizar el desfile hasta la Cruz de los Caídos y hacer la conocida como «Ofrenda de la corona». Después, se recitaba la «oración de José Antonio», un Padrenuestro por los Caídos y un «¡Presentes!».

²¹ HERRERO SUÁREZ, Henar. *Un yugo para los flechas. Educación no formal y adoctrinamiento infantil en Flechas y Pelayos*. Lleida: Milenio, 2007, p. 45.

²² *Mandos*, n. 73 (abril de 1946), p. 239.

²³ *Circular n. 16* de la Organización Juvenil, disposición del 15 de junio de 1938 sobre Campamentos. El 9 de mayo de 1940, por decreto del Ministerio de la Gobernación, se dispone que las colonias escolares pasen a depender del Frente de Juventudes.

A las nueve se desayunaba y se lavaba la vajilla, cada uno la suya. A las diez se realizaba lo que conocían como «revista de tiendas», en la que intervenían los mandos del campamento para comprobar si las tiendas estaban limpias, si los jóvenes se habían aseado y para preguntar sobre las consignas política y religiosa del día. De todo esto se establecían puntuaciones de cada una de las tiendas para premiar a la mejor escuadra del campamento de ese día. A las once menos cuarto se llamaba de nuevo a formar para la Instrucción Premilitar con clases de formación y disciplina. A las once y media se dejaba un tiempo para juegos libres y a las doce empezaba la gimnasia deportiva, para después ducharse y comer.

Por la tarde, las actividades comenzaban a las tres y media con la «Conferencia de Cultura y Formación Nacional-Sindicalista». A las cuatro se cantaban las canciones del Frente de Juventudes para después realizar los deportes y juegos dirigidos. A las seis y cuarto se impartían las últimas clases del día, las de Formación moral y religiosa, las prácticas y Conferencias de Sanidad y clases teóricas de Formación Premilitar y Educación Física. A las siete se llamaba a formar para arriar banderas, con los muchachos uniformados. Además, según la fecha, se celebraba la fiesta o la conmemoración que correspondiese, como el Día de la Victoria, muy festejado entre la juventud, acompañado de su ritual y de su lenguaje. Ante la ausencia de una legitimación de origen, el único reducto de justificación del que disponían los vencedores era el de los réditos obtenidos de la guerra, como la victoria, que se convirtió en uno de los baluartes más preciados para el régimen. En consecuencia, la victoria fue exhibida hasta la saciedad y aprovechada continuamente, inclusive en los campamentos escolares.

El afán doctrinador que caracterizaba la enseñanza dentro del «Nuevo Estado» también se dejó sentir con la confección de una Orden²⁴ en la que se fijaba y se explicaba el significado de las celebraciones que iban a tener lugar para festejar la victoria, que servía, por un lado, para dotar de sentido y contenido a los símbolos externos, ya fueran éstos emblemas, saludos o conmemoraciones, y de otro, dirigir las conciencias de los jóvenes, creando un pensamiento único imperante.

3. CLAVES PARA UNA HERMENÉUTICA DEL ADOCTRINAMIENTO DURANTE EL FRANQUISMO

El Frente de Juventudes contribuyó a la creación de la cultura escolar de posguerra, pero también realizó su labor de adoctrinamiento al margen del espacio escolar, con las Falanges Juveniles de Franco. Consiguió controlar el día a día escolar y las actividades extraescolares de la juventud, con el objetivo de crear un tipo de ciudadano adepto al régimen. Para ello puso en marcha todo un engranaje cultural basado en el poder de las celebraciones, de los rituales y de la canción, acompañado de la emotividad y la persuasión.

²⁴ Orden del 12 de mayo de 1939 (BOE 13 de mayo de 1939).

La clave era dotar de significados a los símbolos, que todo tuviera una coherencia, era una forma atractiva de presentar una doctrina, una forma de ser y de vivir que caló en una parte de la infancia y de la juventud españolas durante largos años. El Frente de Juventudes construyó un modo de «educar» específico, utilizando el ritual y otros artefactos culturales para forjar un tipo de identidad determinada y asegurar su permanencia en el poder. El franquismo no solo se legitimó a través de la manualística escolar y el control de las disciplinas educativas, sino que politizó el día a día escolar a través del Frente de Juventudes, que convirtió la escuela en un terreno abonado de símbolos, rituales y actos escolares diarios de obligado cumplimiento.

Los rituales formaron parte del día a día de los escolares y estos desempeñaron un papel crucial e irradicable en el conjunto de la existencia de los alumnos durante la dictadura. Los rituales de un grupo se convierten en los códigos simbólicos para la interpretación y gestión de los sucesos de la existencia cotidiana.²⁵ El ritual será un componente decisivo en el adoctrinamiento de la infancia durante el franquismo ya que persiguió la inculcación de una conciencia de identidad y la construcción y la divulgación de una cosmovisión y de un imaginario colectivo que hiciesen de la dominación social una coacción legítima, hegemónica y aceptada.

A las celebraciones, los fastos, los rituales y los actos de exaltación se les ha atribuido la finalidad de suministrar una serie de estímulos físicos y mentales que desintegren los límites de la identidad personal y eliminen tanto las categorías comunes de pensamiento, como la conciencia racional, lo que lleva implícito un descalabro de las estructuras perceptivas y cognitivas en pro de la intensidad y de la riqueza sensorial de la irracionalidad.²⁶ Desde esta perspectiva podría explicarse el poder adoctrinador de la emotividad, más en la infancia -donde los sujetos son especialmente vulnerables-, de la ritualización y la mística del grupo, que en el caso del franquismo adquirieron su máxima expresión en las masificadas celebraciones, en los rituales en la escuela, en las fiestas escolares, en los campamentos, en las jerarquías según los uniformes o en la visita a monumentos y el canto de himnos con letras patrióticas.

Los tentáculos del Frente de Juventudes fueron inmensos, controlando no solo la actividad escolar, sino también la extraescolar, como se ha argumentado. Lograron configurar así una forma de ser en la infancia y la juventud; que hizo que los niños se sintieran parte de un grupo, parte de los Flechas, de los Cadetes o de los Guías, izaran y arriaran banderas, cantaran, celebraran el Día de la Victoria, asistieran a los campamentos, vistieran orgullosos su boina roja o trataran al compañero como a un auténtico camarada.

²⁵ McLAREN, Peter. *La escuela como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI, 1995, p. 23.

²⁶ LINDHOLM, Charles. *Carisma: análisis del fenómeno carismático y su relación con la conducta humana y los cambios sociales*. Barcelona: Gedisa, 2001.

La imatge de l'escola del CENU segons la premsa de l'època

The image of the CENU school according the press

Maria Isabel Miró Montoliu
maisabel.miro@urv.cat
Universitat Rovira i Virgili (Catalunya, Espanya)

RESUM

La premsa durant la primera etapa de la Guerra Civil Espanyola fou molt prolífica en la majoria de les poblacions catalanes. L'educació era una qüestió en què el Govern català creia. L'ideal del CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada) d'una bona educació exigia la importantíssima tasca de treure la població de l'analfabetisme, però també exigia uns canvis estructurals que no tots els partits ni molta població volien acceptar. La premsa ho anava recollint dia a dia, fins que els estralls de la guerra van fer plegar les redaccions dels diaris i, a més, l'educació va anar quedant a segon terme pels desplaçaments de la població, la por i la misèria que va portar la llarga i crua guerra. D'aquesta imatge que ens dibuixa la premsa tractarà la present comunicació.

PARAULES CLAU: CENU, educació, mestres, infants, Guerra Civil.

ABSTRACT

The press during the first stage of the Spanish Civil War was very prolific in the most of the towns in Catalonia. Education was a matter in which the Catalan government believed. The ideal of the C.E.N.U. of a good education, was the important task of removing the population of illiteracy, but also it were structural changes that not all the parties nor many

people wanted to accept it. The press was picking it day by day, until the ravages of war did not just fold the newspaper editorials the education was being implemented in second term by movement of the population, the fear, and the misery that took the long and harsh war. In this picture that the press draw to us will treat this communication.

KEY WORDS: CENU, Education, Teachers, Children, Civil War

«Tan bon punt fou abatut completament el feixisme a casa nostra i els nostres serveis de milícies de rereguarda deixaren d'ésser necessàries, una tasca de vital importància per l'avenir de la nova societat reclamava imperiosament l'atenció dels homes que, a la formació intel·lectual dels infants, dediquem els nostres esforços de cada dia. Davant nostre s'obria un món de possibilitats per encetar. Gairebé tot estava per fer en el món de l'ensenyament».

1. LA REVOLUCIÓ EDUCATIVA I LA PREMSA

Mai en tota la història de la premsa catalana no s'havia dedicat tanta tinta a parlar d'educació com en els primers temps de la Guerra Civil. El 18 de juliol fou l'esperó que necessitava la població per sortir al carrer i portar a terme l'ideal d'una nova societat, societat que fins aleshores estava en part letàrgica i en part retinguda a l'espera del moment oportú.

Aquesta nova societat no es podia dissenyar sense una revolució educativa en tots els àmbits i la premsa fou una aliada imprescindible per portar-la a terme. A la fi, es parlava obertament d'educació a favor d'una escola nova amb noves reflexions i noves crítiques. Com subratllava el diari *Acracia*,¹ de Lleida: «paradójico parece que en tiempos de guerra dediquemos un resquicio a la cultura; y esa paradoja no es tal si tenemos en cuenta que al mismo compás de la guerra vamos construyendo las bases de una nueva sociedad».²

La reestructuració de l'ensenyament es produí gràcies a una bona tradició pedagògica, herència de l'obra educativa de la Mancomunitat i la influència dels nous corrents pedagògics dels Estats Units i Europa.

Com diu Gras, «a Catalunya sorgirà un plantejament entusiàstic per aconseguir, en un breu espai de temps, implantar una escola renovada, laica i catalana fonamentada en una pedagogia moderna i una difusió popular».³ Calia una escola nova que fos unificada, gratuïta i laica. En els articles d'aquests primers mesos de revolució quedava palesa la transcendència d'aquesta escola per a la futura societat que s'estava generant. Així que podem llegir-hi afirmacions com les següents: «les bases damunt les quals ha

¹ *Acracia* fou un setmanari anarquista de Lleida que es publicà de 1933 a 1934. Es convertí en diari de la CNT i de la FAI de Lleida del juliol de 1936 al març de 1938.

² *Acracia* (10 de novembre de 1936).

³ GRAS, Ramon. *Una utopia, una esperança. La història de Josep Alomà*. Tarragona: Arola Editors, 2009, pàg. 81.

de bastir-se l'edifici formidable de l'escola nova unificada, l'únic factor d'una transcendència tan enorme que sense ell no podria existir la futura societat per la qual lluitem [...]. Era necessària una terra que no fos bellugadissa; precisava l'adveniment d'un nou estat de coses»;⁴ «ara sols resta que els ciutadans antifeixistes se solidaritzin amb la tasca de donar les majors facilitats i el màxim suport a la seva escola. Els locals més bells, més airejats, han d'ofrenar-se amb goig i amb emoció, per abastir-hi escoles [...] la pedra fonamental, el punt de sortida, és bastir la nova família humana, i ningú que no sia l'escola proletària portarà aquesta gran obra a terme»;⁵ «la obra definitiva de la escuela unificada ha de ser la verdadera y definitiva obra revolucionaria que haga vivir días mejores a la humanidad. Hasta que esta obra no dé fruto no se podrá considerar completamente sólida la transformación social que los principios más selectos de la moral humana reclaman. Pero para que este fruto pueda recogerse, alguna generación ha de realizar el heroico esfuerzo de sembrar y cultivar la planta que lo produce. Nosotros hemos de ser esta generación gloriosa y la hora de la siembra puede ser esta que vivimos. ¡Hagámonos dignos de ella y sepámosla aprovechar!».

L'instrument més important fou el Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), que tingué com a principal finalitat la redacció i l'aplicació del Pla general d'ensenyament tenint en compte el següent: «el respecte a la personalitat de l'infant; la introducció de flexibilitat en els temaris, de manera que els alumnes podien aprofundir en els aspectes que més els interessaven; el culte a les ciències, les arts i la natura, amb la implementació de la higiene i l'educació física, així com de la formació musical i plàstica, i l'atenció individualitzada, foren només algunes de les novetats que incorporà aquest model pedagògic obert, humanista i revolucionari.»⁶ Endemés, «l'escola activa i de cara a la guerra constitueix l'eix entorn del qual ha de desenrotllar-se tot l'ensenyament a les nostres escoles. L'escola ha de ser el lloc on anirà creixent el nostre planter de la nova societat perfeccionada i sense classes. Per instint de conservació els treballadors de l'ensenyament venim obligats a formar una consciència infantil antifeixista per damunt de tot».⁷

El Consell de l'Escola Nova Unificada fou presidit al començament per Joan Puig i Elias, hereu de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, i fou impulsada i liderada pels anarquistes de la CNT i la FAI.

2. EL CONSELL DE L'ESCOLA NOVA UNIFICADA A LA PREMSA DE CATALUNYA

A partir del 19 de juliol de 1936, el Govern de la Generalitat posà fil a l'agulla i el dia 29 del mateix mes, al cap de pocs dies de l'aixecament, publicava el Decret de creació del Comitè de l'Escola Nova Unificada (CENU). La principal premsa d'arreu de Catalunya donava a conèixer quines serien les línies mestres del nou ideari educatiu.

⁴ «L'escola nova unificada», *Llibertat* (2 de setembre de 1936).

⁵ GARRIGA, Ricard. «L'escola del poble», *Llibertat* (3 de setembre de 1936).

⁶ *Ibidem*.

⁷ BLANC, Francesc. «L'ensenyament a les nostres comarques», *Llibertat* (28 de març de 1937).

Els seus objectius van ser organitzar en bons edificis l'escola nova unificada que substituiria l'escola de tendència confessional; vetllar pel nou règim docent, que era la voluntat del poble i que estava inspirat en els principis racionalistes; intervenir-hi, i coordinar els serveis d'ensenyament: «Hemos de enseñar a todos los fundamentos de donde pueden formarse, por su temperamento, por su idiosincrasia... Individuos con *yo* propio. Ni escuela socialista, ni escuela católica, ni escuela anarquista. ¡Escuela racional!».

També a Tarragona es remarcava la importància que hauria de tenir aquesta escola nova: «un dels fruits més saborosos conquerits amb motiu de la primera revolució espanyola de l'edat moderna, revolució provocada, precisament, per la gent que des de molts segles ençà treballaven activament i decidida per barrar-li el pas, és la realització del que fins ara havia estat un somni molt bonic, però tan distanciat de la realitat que podia ésser considerat com una utopia: l'escola nova unificada».⁸

El Comitè, perquè funcioni més bé, es divideix, segons l'article 3 del Decret del CENU, en les següents ponències: Ponència de Primera Ensenyança, Ponència de Segona Ensenyança, Ponència d'Ensenyament Professional, Ponència d'Ensenyament Superior, Ponència d'Ensenyament Tècnic i Ponència d'Ensenyament Artístic.⁹

El Pla general d'ensenyament de l'escola unificada posava les bases fonamentals d'aquesta nova educació: «1. La enseñanza comienza en el acto mismo de nacer el niño y, sin solución de continuidad, sigue hasta la formación total, técnica y espiritual del hombre. 2. Es obligatoria la convivencia de unos y otros sin distinción de procedencia ni finalidad. 3. La selección ulterior se hará a base de factores netamente individuales (inteligencia y voluntad)».¹⁰

La feina d'organització de tots els àmbits educatius era titànica si pensem en el moment en què es vivia, però en l'àmbit escolar es multiplicava per l'enrenou d'inspeccionar els edificis confiscats i decidir rebutjant-los o higienitzant-los.¹¹ Calia elaborar el cens de la població infantil, distribuir-la per escoles properes, trobar mestres amb vocació i afins al nou règim, ja que alguns dels anteriors foren depurats o cridats a files per lluitar. I la majoria d'aquesta feina fou a contrarellotge per poder obrir les noves aules l'1 d'octubre. Per això el CENU necessitava el suport dels ajuntaments, entitats que coneixien prou bé els seus habitants i les necessitats imperants en els seus municipis. A Girona, el diari *L'Autonomista*,¹² en un article que repassa el temps del nou govern municipal ens parla de l'obra dels ajuntaments, tant petits

⁸ «L'escola nova unificada», *Llibertat* (2 de setembre de 1936).

⁹ *Proyecto de Enseñanza de la Escuela Nueva Unificada*. Article 3. Generalitat de Catalunya, 1936.

¹⁰ «Bases fundamentales», *Proyecto de Enseñanza de la Escuela Nueva Unificada*. Generalitat de Catalunya, 1936, pàg. 9.

¹¹ «El Consejo de la Escuela Nueva Unificada hace presente que todos los edificios incautados en Cataluña dependen de dicho Consejo. Nadie podrá utilizarlos sin la debida autorización de este. Se pone en conocimiento de todas las delegaciones y subdelegaciones de la Escuela Nueva Unificada, que es preciso activar la demanda de personal teniendo en cuenta que cada maestro no podrá encargarse de más de cincuenta alumnos». *La Vanguardia* (9 de setembre de 1936).

¹² *L'Autonomista*, diari federalista republicà de Girona que es va editar des de 1898 fins a 1939. Al començament s'edità en castellà i després en català.

com grans, per poder adequar les escoles, fer el cens i vetllar pel nou funcionament de les seves escoles: «els aires dels nous temps, conseqüència de la condició política iniciada el 19 de juliol, exigien escometre el problema escolar íntegrament. Per un cantó, es marcava la nova orientació de l'escola unificada; per l'altre, s'imposava la substitució total de l'ensenyament congregacionista [...]. En el segon aspecte, d'adaptació, els ajuntaments hi havien de tenir una intervenció primordial: la distribució del cens escolar,¹³ l'habilitació de les escoles religioses i aconseguir personal docent complementari. Els edificis adaptats barroerament no són acceptats per les modernes exigències pedagògiques. El nostre sentit revolucionari enrogiria de vergonya si els utilitzéssim [...]. Per tant, si l'Ajuntament no vol amuntegar els infants en magatzems, si els vol dotar de bones escoles, cal que es prepari a substituir aquells locals feixucs, insans, tristos...».

També a Tarragona la maquinària es posà en marxa. L'inspector de primer ensenyament Ricard Garriga dibuixa el pla per tirar endavant l'obra del CENU: «el cens i els locals per a l'ensenyament: calia tenir una idea del nombre d'infants que hi havia a Tarragona perquè ningú no es quedés sense escola. Els locals s'havien d'emplaçar per barris perquè els alumnes no s'haguessin de desplaçar gaire lluny. Calien locals higiènics i en bones condicions pedagògiques, cosa que en aquest moment era bastant deficitària. Els pàrvuls havien de tenir una atenció especial i, per tant, necessitaven els millors locals. Això va provocar la confiscació de masies properes a la ciutat perquè fessin la funció de jardins d'infància, colònies permanents i parcs. S'havia de revisar tot el professorat perquè no hi hagués ningú que inculqués a la canalla idees en contra de la República. Per això, s'havia de fer una depuració enèrgica que havia de consistir a “expulsar els facciosos”, els ineptes, els no-renovadors, els que solament pensaven en l'escola com un mitjà de subsistència, i els covards [...]. S'havia de donar una nova orientació i finalitat a l'escola, ja que era una escola del poble».

El diari *Llibertat*,¹⁴ de Tarragona, descrivia els drets dels infants que dies enrere el rector de la Universitat Autònoma de Barcelona apuntava en un parlament: «dret a l'aire lliure, a saltar, a córrer... Dret d'haver nascut en el cos d'una mare, dret a ser membre d'una comunitat escolar, dret a locals higiènics i alegres, dret a mestres amb vocació, dret a una cooperació entre mestres i pares».

Durant el mes de setembre de 1936 a Tarragona les editorials bullien fent sortir un dia sí i l'altre també notícies, articles d'opinió, novetats, reflexions sobre el que seria l'escola nova unificada: «probablement algú haurà cregut que l'obra del CENU tenia per objecte la simple substitució dels col·legis confessionals i de pagament per altres de caràcter laic i gratuït, però en realitat els fins de l'escola nova unificada són d'una profunditat molt més transcendental [...]. Les escoles primàries han de donar cabuda, sense cap gènere de distincions, a tota la població escolar [...]. L'obra de l'escola nova unificada ha d'ésser la veritable i definitiva obra revolucionària que ha de fer viure la humanitat dies millors».

¹³ Molts municipis s'adonaren de la quantitat de població infantil de 3 a 14 anys que tenien. El mateix ajuntament de Girona es quedà bocabadat de tenir censats 3.300 infants.

¹⁴ *Llibertat*, diari del Front Popular, antifeixista i afí a l'Esquerra Republicana de Tarragona. Publicat del juliol de 1938 a l'octubre de 1938.

3. MAI NO PLOU A GUST DE TOTHOM

Els principis de l'escola nova ja estaven dissenyats. Tothom tenia una imatge del que seria, però aquesta de vegades estava distorsionada per les ideologies, per la por, per les creences. Per alguns pares fou l'escola ideal, la que sempre havien desitjat per als seus fills: «en les noves escoles, tots els infants, absolutament tots, són iguals, perquè són germans [...]. Aquesta bella convivència entre els infants de tots els estaments socials, aquest tracte continu [...] haurà de produir dintre d'un termini no gaire llarg, uns saludables efectes pacificadors. Perquè els afectes que s'adquireixen a l'escola són afectes que ja mai més s'obliden [...]. Els infants de les escoles, instruïts i educats en un ambient lluminós, de gran netedat i d'absoluta confraternitat entre ells, sense distincions ni prejudicis de classe ni de cap mena, contribuiran el dia de demà a l'assoliment d'aquesta societat més humana, més fraternal, a la qual tots hem d'aspirar».¹⁵

Per altres fou la negació de l'escola, que comportaria, de seguida que poguessin, treure els seus infants d'una coeducació, d'una escola laica on tots, els rics i els pobres, estaven conjuntament en una mateixa aula: «tot això quin objecte té? El que els seus nois no es freguin amb els fills dels obrers i que no visquin l'ambient de l'escola nova unificada.»

El titular del diari *Llibertat* de l'1 de setembre de 1936, «que ni un sol infant de Tarragona deixi d'anar a l'escola, laboratori, llum i fita de tot progrés, de tot poble culte, comprensiu i civilitzat», que es repetia en molts dels diaris de les poblacions catalanes, no va tenir del tot el ressò que es volia a causa del que hem dit abans i de la situació de guerra que es vivia i, a mesura que anaven passant els mesos i començaren a augmentar els bombardejos, també per la por. Les famílies marxaven a poblacions petites de l'interior o bé a masies, o bé preferien tenir els fills a prop per si havien de córrer cap als refugis, malgrat que la majoria de les escoles les tenien ben a prop.

La premsa, a mesura que passaven els mesos i les notícies bèl·liques n'ocupaven les planes, havien de reduir els espais per manca de paper o anaven distanciant els titulars sobre l'escola, que en un començament eren quasi diaris. Moltes publicacions van tancar cap a mitjan 1938.

L'escola nova anava fent el seu camí, amb entrebancs, a mesura que anava passant el temps i la guerra avançava, però els seus principis no disminuïen, com llegim en la publicació *Acracia*, de Lleida: «la escuela será mejor escuela cuando más conserve un contacto con el mundo externo, cuanto más viva en el medio que la rodea... Tenemos la obligación, bajo el punto de vista de la pedagogía, de estudiar concienzudamente cuáles son los procedimientos naturales y los factores decisivos que intervienen en la formación humana [...]. Montessori, Dewey, Decroly, Freinet, Pakust y tantos otros no han ni han hecho más que estudiar el medio, los propios juegos de los niños [...]. La escuela ha de ser de todos y para todos».¹⁶

¹⁵ LUDOVICUS. «Escoles de fraternitat humana», *Llibertat* (3 d'octubre de 1936).

¹⁶ «La Nueva Educación», *Acracia* (19 de juliol de 1937).

Sobre el problema del magisteri també hi va haver enrenou; mentre uns cridaven «depuració!», altres demanaven que acceptessin tothom per l'experiència en un moment en què mancaven mestres: «el professorat mereix una sincera i enèrgica depuració. S'han d'expulsar del magisteri aquells que han aprofitat la professió per fer obra fejecista i reaccionària. Els ineptes. Els que no porten dins son cor la saba renovadora. Els que miren l'escola com a mitjà de subsistència [...]. S'han de jubilar els que tenen, dissortadament, algun defecte físic, ja que l'activitat escolar és amb ella incompatible. Els mestres vells, d'actuació dubtosa i incapaços de guanyar-se el pa amb un altre ofici.»¹⁷ També: «avui per fer de mestre, no són necessaris gaires tràmits. N'hi ha prou que algú es cregui prou apte, es presenti al sindicat corresponent i ja es cuidaran que sigui nomenat. Ja veieu: els que sempre havíem combatut l'escola religiosa pels molts defectes que tenia i, entre ells, l'intrusisme que practicaren a gran escala, ara ens veiem sorpresos amb una altra edició d'intrusos amb la pretensió de donar-nos lliçons de revolucionarisme i modernització».¹⁸

A propòsit d'això, hi va haver mestres que van respondre amb notes al diari, com el mestre Joan de Tarragona: «¿creéis ganar la revolución criticando y difamando a los viejos maestros? Recordad que muchos de nosotros hemos padecido y pasado un calvario continuo de opresiones y necesidades y muchos de ellos han trabajado en la escuela más que nosotros. Yo he sido, soy y seré un revolucionario de toda la vida y mi satisfacción sería ver unidos a todos los maestros trabajando en la construcción de una nueva Sociedad libre y feliz».

4. LA IMATGE D'UNA ESCOLA QUE MAI ARRIBÀ A SER ADOLESCENT

El CENU amb solament dos anys i mig de vida va motivar la majoria de la societat catalana. Els pares veien que els seus fills anaven joiosos a l'escola, que aprenien, que jugaven i, finalment, que havia de tancar les portes per donar pas a un autoritarisme i a una educació retrògrada que durà quaranta anys. Per dibuixar la imatge d'aquesta escola que fou el CENU utilitzaré dos articles. Un de *La Vanguardia*, de Barcelona: «la labor que, en pocos meses, ha realizado el Consejo de la Escuela Nueva Unificada [...] va floreciendo en magníficas manifestaciones de la pedagogía moderna gracias al perseverante entusiasmo de aquellos que concibieron el proyecto de arrancar de las manos de la tradición el arma más poderosa que esgrimía: la Enseñanza [...]. En las nuevas escuelas instaladas en edificios cuyo destino anterior era muy diferente, hallan los niños, al mismo tiempo que nobles enseñanzas, solaz, esparcimiento e higiene [...] escuelas que son para los niños hogares que los educan en los principios del amor al prójimo y de la mutua estimación [...]. La escuela nueva unificada se va cumpliendo. “Nuevo pueblo, nueva escuela”»;¹⁹ i l'altre de *Camí*, del Magisteri tarragoní: «i els mestres que sabíem de lluites, que ens havíem forjat en el forn de la vida i que estàvem impregnats de saba, l'ideal que portàvem, arrelat

¹⁷ GARRIGA, Ricard. «Tarragona i l'escola proletària», *Llibertat* (6 setembre 1936).

¹⁸ TRAVÉ, Antoni. «Per mal camí», *Llibertat* (17 desembre de 1936).

¹⁹ *La Vanguardia* (7 de febrer de 1937).

l'empelt d'essència revolucionària, vàrem fer nostre tot el que a l'escola es referia, i ens deixàrem endur de la mà de l'ànsia transformadora i vàrem voler estructurar una ànima nova per a aquesta escola».

Tota aquella il·lusió estava dipositada en una nova societat, però sobretot en una escola nova que va ser aixecada amb manca de paritat d'equilibris, que trontollava com aquell castell en què als terços els tremolen les cames, l'acotxador no sap com posar-se perquè els cinquens es van eixancarrant i l'enganeta no sap si coronar el castell o no, perquè tot trontolla, i la pinya crida, la gent alça els braços quan ja no hi ha remei i, finalment, el castell fa llenya. Això a Catalunya ho entenem molt bé i és el que va passar amb aquella il·lusió del CENU, que feu pujar el castell de l'escola nova, però per molts motius les forces no estaven equilibrades i va caure sense remei per una nova pinya, el nou règim que imperà.

Qui hauria dit a tots aquests responsables d'omplir capçaleres i articles de la premsa de Catalunya de reflexions i beneficis de l'escola nova que els infants tornarien a «aquella escola antiquada, amb tots aquells sistemes disciplinaris que temporitzaven l'ànima de l'infant, amb aquells locals infectes en els quals el nen no podia estar ni moure's a plaer».²⁰

²⁰ *Ibidem.*

La fotografia escolar i educativa
en l'inici de la premsa il·lustrada a
Mallorca entre els segles XIX i XX¹

*Educational and school photography at the
beginning of the illustrated press in Mallorca
between the 19th and 20th centuries*

Xavier Motilla Salas

xavier.motilla@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Llorenç Gelabert Gual

llorens.gelabert@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

Cal cercar l'inici de la premsa il·lustrada a Mallorca en les dues darreres dècades del vuit-cents, atès que el registre visual rebé una forta embranzida gràcies a la consolidació de les noves tècniques d'impressió gràfica, la qual cosa va afavorir la presència de la il·lustració i la fotografia més gran en la premsa local, especialment en la de caràcter costumista –com ara

¹ Comunicació elaborada en el marc de l'anàlisi de la premsa periòdica il·lustrada editada a Mallorca duta a terme com a línia d'investigació del projecte de recerca «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació en el Pla nacional de R+D+I, amb referència EDU2011-23831. Els autors d'aquest text són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, que ha rebut el patrocini de la comunitat autònoma de les Illes Balears i concretament de la Direcció General de Recerca, Desenvolupament Tecnològic i Innovació de la Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia i el cofinançament del Fons Europeu de Desenvolupament Regional (FEDER).

L'Ignorància i *La Roqueta*—, o al començament del nou-cents, en els magazins d'actualitat — com ara *Palma Joven* i *Vida Isleña*. És precisament en els reportatges d'actualitat d'aquestes publicacions generalistes on trobem diversos reportatges fotogràfics sobre l'escola i l'educació a Mallorca. En la present comunicació pretenem apropar-nos a la fotografia escolar —i educativa en general— que contenen diverses publicacions periòdiques il·lustrades il·lenques d'interès històric, patrimonial i educatiu en general, i concretament a la imatge de l'escola i de l'educació fora de l'escola d'inicis del nou-cents que transmeteren les esmentades publicacions.

PARAULES CLAU: fotografia, premsa local, història de l'educació, Mallorca.

ABSTRACT

The emergence of the illustrated press in Mallorca occurred during the last two decades of the 19th century, since the visual record received a strong boost thanks to the consolidation of the new techniques of graphic impression, which favoured a greater presence of illustration and photography in the costumbrist local press such as *L'Ignorància* and *La Roqueta* or early 20th century magazines on current affairs such as *Palma Joven* and *Vida Isleña*. Precisely, the features of these general-interest publications display several photographic reports about school and education in Mallorca. This paper approaches school —and, in general, educational— photography, featured by some Majorcan illustrated periodicals of historical and educational interest, especially with regard to the transmitted image of the school and education out of school at the beginning of the 20th century.

KEY WORDS: photography, local press, history of education, Mallorca.

1. INTRODUCCIÓ

En relació amb l'ús de la fotografia com a font per a la investigació en història de l'educació, el paper que aquesta pot jugar en aquest sentit i el debat que aquest fet ha generat, a hores d'ara hi ha importants i valuoses aportacions que s'han anat intensificant en els darrers anys en la nostra comunitat científica.² Una línia ben desenvolupada en les investigacions que han fet ús de la fotografia com a font per a la història de l'educació, a casa nostra, és la que ha treballat en la comprensió de la cultura escolar i de les pràctiques educatives a través de la visualització dels canvis i les continuïtats que s'han produït en el món escolar i educatiu en general amb el pas del temps. Una altra línia d'investigació, que comprèn algunes aportacions recents, complementària a l'esmentada abans, s'ha centrat en l'ús que de la fotografia que es feia com a instrument per reforçar els discursos textuais en la premsa gràfica i

² En aquest sentit, entre altres aportacions recents de casa nostra i de l'àmbit internacional, cal destacar el monogràfic que la revista de la Societat d'Història de l'Educació, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, li dedicà. Vegeu: *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], núm. 15 (gener-juny de 2010).

les revistes il·lustrades en reportatges gràfics d'interès educatiu adreçats a un públic no especialitzat.³ Nogensmenys, les revistes d'informació gràfica o il·lustrades són una font de documentació encara poc explorada per la història de l'educació a casa nostra tot i que són molt abundants a l'Estat espanyol des de mitjan vuit-cents, i s'hi pot localitzar una gran quantitat d'imatges escolars i educatives en un sentit ampli, elaborades pels pioners del fotoperiodisme.⁴ En aquest sentit, en la present comunicació analitzarem els inicis de la premsa il·lustrada a Mallorca abans de la I Guerra Mundial, quines foren les publicacions del període entre els segles XIX i XX que publicaren fotografies escolars –i educatives en general– i quina en fou la tipologia escollida, tant per l'interès històric i patrimonial educatiu intrínsec, com per l'ús que els editors de les publicacions analitzades en feren per acompanyar els texts.

2. L'INICI DE LA PREMSA IL·LUSTRADA A MALLORCA

Hom ha assenyalat l'inici del fotoperiodisme gràfic a Europa en la dècada del quaranta del vuit-cents.⁵ Tot i així, no fou fins a les darreries del vuit-cents que les revistes il·lustrades experimentaren una gran transformació, gràcies a la incorporació del gravat a color i del reportatge fotogràfic. Durant un temps, fotografia i dibuix coincidiren a les revistes il·lustrades en un intent d'oferir als lectors la representació visual dels esdeveniments i successos d'actualitat. Amb els anys, la fotografia prengué el relleu del dibuix per cobrir els successos d'actualitat i el dibuix es dedicà al que era artístic i il·lustratiu. La primera fotografia publicada en un mitjà de premsa escrita aparegué al diari nord-americà *Daily Herald* el 1880, tot i que a les acaballes del vuit-cents, encara predominaven les il·lustracions i els gravats fets a mà. Amb la creació, el 1904, del *Daily Mirror*, a Anglaterra, es començà a utilitzar la fotografia com a única forma d'il·lustració atorgant-li un valor periodístic de primer ordre. Tanmateix, a Espanya, si exceptuem l'*ABC* (Madrid, 1903) i *El Día Gráfico* (Barcelona, 1913-1939), les fotografies en la premsa diària foren publicades de manera excepcional, així com en les revistes il·lustrades en què encara predominava, a la primeria del nou-cents, en línies generals, el gravat. *La Vanguardia* (Barcelona, 1881) implantà el fotogratat el 1910. *El Noticiero Universal* (Barcelona, 1888-1985) i *El Día Gráfico*, ho feren en 1913.⁶

³ Vegeu: COMAS RUBÍ, Francesca; SUREDA GARCIA, Bernat. «Photography and advertising of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», *Paedagogica Historica* [Gent], 48/4 (2012), pàg. 571-578; SUREDA GARCIA, Bernat; COMAS RUBÍ, Francesca. «Proposals for women's education in the magazine *Feminab*», *History of Education & Children Literature* [Macerata], VIII/2 (2013), pàg. 273-292 i GELABERT GUAL, Llorenç; MOTILLA SALAS, Xavier. «Imatge, formació religiosa i educació a la revista il·lustrada *Lluc* (1921-1973)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], núm. 24 (juliol-desembre de 2014), pàg. 103-134.

⁴ POZO ANDRÉS, María del Mar del. «Imágenes e Historia de la Educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* [Salamanca], núm. 25 (2006), pàg. 291-315.

⁵ SAIZ, M. Dolores. «Propaganda e imagen: los orígenes del fotoperiodismo», *Historia y Comunicación Social* [Madrid], núm. 4 (1999), pàg. 174-175. Vegeu també SÁNCHEZ VIGIL, Juan Miguel. *Revistas Ilustradas en España. Del Romanticismo a la Guerra Civil*. Gijón: Ediciones Trea, 2008 i SÁNCHEZ VIGIL, Juan Miguel. «La fotografía en la prensa», *La fotografía en España. De los orígenes al siglo XXI*. Madrid: Espasa Calpe, pàg. 290-321.

⁶ SAIZ, M. Dolores. «Propaganda e imagen... *Op. cit.*, pàg. 175-177.

A la darrereria del vuit-cents i la primeria del nou-cents, el paper de les revistes en la informació es concebé com a subordinat al dels diaris i complementari. Així doncs, s'oferí informació al lector a través de les revistes l'actualitat des d'una perspectiva gràfica, cosa que els diaris no podien fer entre altres raons per les condicions tècniques d'aleshores i pel ritme de periodicitat que exigia la premsa diària, així com pel preu. No obstant això, els grans diaris intentaren vèncer llurs limitacions en aquest sentit, si bé no passaren de publicar números il·lustrats extraordinaris amb motiu d'algun esdeveniment especial o com a suplement setmanals. El 1891 aparegué *Blanco y Negro*,⁷ revista il·lustrada concebuda des de l'inici amb una concepció diferent de *La Ilustración Española y Americana* (1869-1921).⁸ Amb una voluntat molt més periodística, *Blanco y Negro*, de qualitat i preu inferiors, tractà temes d'actualitat amb un gran nombre de fotografies en els reportatges, fet que en garantí l'èxit. A partir de 1892, s'hi publicaren amb certa regularitat fotografies, cosa que aleshores no passava en la majoria de les revistes il·lustrades que encara feien ús gairebé exclusivament de les il·lustracions. L'èxit de *Blanco y Negro* influí en *ABC*, que prestà gran atenció a la informació gràfica, fins al punt que s'acabà per situar al capdavant del periodisme diari gràfic.⁹

En aquest context general, pel que fa al desenvolupament de la premsa periòdica il·lustrada entre els segles XIX i XX, a Mallorca, cal cercar els orígens en les dues darreres dècades del vuit-cents, període en què a la resta de l'Estat la premsa tingué una forta embranzida d'ençà de la promulgació l'any 1885 de la Llei de política d'impresma de caràcter liberal.¹⁰ La premsa periòdica il·lustrada a Mallorca, no obstant això, tingué alguns precedents en diversos diaris d'informació general de la primera meitat del vuit-cents que ja aleshores introduïren xilografies en les respectives seccions d'anuncis, tot i que, tan sols eren mers acompanyaments ornamentals en molts dels casos i, per tant, no es pot parlar pròpiament d'il·lustracions. Ara bé, com s'ha dit, en les dues darreres dècades del vuit-cents, gràcies a la consolidació de les tècniques d'impressió gràfica, s'afavorí una presència més gran de la imatge en la premsa escrita. Fou en aquests anys que els gravats assumiren un altre valor semàntic i estilístic en la premsa, més enllà del tradicional valor decoratiu, i que esdevingueren el que és visual, il·lustratiu i no merament ornamental. Els gravats deixaren d'ubicar-se únicament en les darreres pàgines o en les seccions d'avisos de les publicacions periòdiques il·lustrades, car començaren a aparèixer, també, a la portada o la primera pàgina i a les pàgines centrals, fins al punt que algunes d'aquestes publicacions periòdiques acabaren tenint raó de ser gairebé exclusivament per les il·lustracions –com ara *Bemoles y Sostenidos* (Palma, 1886-1889) i *Palma Ilustrada* (Palma, 1892). Ara bé, cal tenir present que foren publicacions periòdiques de caràcter costumista –com ara *L'Ignorància* (Palma, 1879) i *La Roqueta* (1887)– les que veritablement impul-

⁷ IGLESIAS, Francisco. *Historia de una empresa periodística. Prensa Española, 1891-1978*. Madrid: Prensa Española, 1980.

⁸ MÁRQUEZ, Miguel B. «D. Abelardo de Carlos y la "Ilustración Española y Americana"», *Ámbitos* [Sevilla], núm. 13-14 (2005), pàg. 185-209.

⁹ SAIZ, M. Dolores. «Propaganda e imagen... *Op. cit.*, pàg. 179-182.

¹⁰ BOZAL, Valeriano. *La ilustración gráfica del siglo XIX en España*. Madrid: Alberto Corazón, 1979, pàg. 157.

saren l'element gràfic en la premsa a Mallorca, inicialment, i que acabaren donant pas, pel que fa al procés de revalorització de la imatge, a publicacions periòdiques o revistes il·lustrades més vinculades al model de magazín d'actualitat –en són exemples paradigmàtics anteriors a la I Guerra Mundial *Palma Joven* (Palma, 1911-1912) i *Vida Isleña* (1912-1913). Fou precisament la publicació de *Vida Isleña* la que donà un impuls a la noció d'actualitat amb reportatges gràfics, seguint el model que *La Roqueta*, que en la seva darrera època tenia el subtítol *Il·lustració Mallorquina*, ja havia instaurat anys abans. *Vida Isleña*, revista il·lustrada de periodicitat quinzenal, publicà nombroses fotografies referents a diferents eixos temàtics o seccions de la revista, com foren «Crónica Gráfica» –amb reportatges gràfics d'actualitat social, cultural i, també, a vegades, educativa–, entrevistes a personatges de l'àmbit cultural, «Notas de Baleares» i «Fotografías Artísticas».¹¹

Com ha assenyalat Maria Josep Mulet, en l'inici i el desenvolupament de la premsa il·lustrada a Mallorca de la darrerria del vuit-cents i la primeria del nou-cents es poden remarcar diversos aspectes: a) un augment de la presència del registre gràfic, que al començament incloïa majoritàriament gravats al burí i, finalment, fotogravats; b) la vinculació de la premsa il·lustrada en aquest període als gèneres costumista i de magazín; c) la incorporació d'imatges que enregistraven situacions coetànies, que donaven resposta més a la necessitat de fixació de l'instant que marcava l'actualitat que no pas a la composició acurada; d) la dualitat de l'enregistrament gràfic, atès que la fotografia instantània es diferenciava de la fotografia artística (contemporaneïtat *versus* atemporalitat); e) una gran presència del fotògraf aficionat, i c) la incorporació de la figura del reporter gràfic.¹²

3. LES FOTOGRAFIES D'INTERÈS ESCOLAR I EDUCATIU EN LA PREMSA PERIÒDICA IL·LUSTRADA A MALLORCA (1902-1913)

De les revistes il·lustrades analitzades per a la present comunicació editades des de l'inici de la premsa il·lustrada a l'illa més gran de l'arxipèlag balear fins a la I Guerra Mundial, són poques les que contenen fotografies d'interès històric i patrimonial educatiu en el seu registre gràfic. A tall d'exemple, les dues principals publicacions periòdiques costumistes de les acaballes del segle XIX, que foren les que impulsaren la presència de l'element gràfic en la premsa mallorquina, no prestaren gens d'atenció –com és el cas de *L'Ignorància*– o poca –com és el cas de *La Roqueta*– a la fotografia escolar i educativa en general.¹³ De manera que *L'Ignorància* (Palma, 1879-1885 i

¹¹ MULET, Maria Josep. *Fotografia a Mallorca (1839-1936)*. Barcelona: Lunwerg Editores [Consell de Mallorca, Departament de Cultura, «Sa Nostra» Caixa de Balears], 2001, pàg. 126-130. Sobre la fotografia en general i la seva vinculació a les revistes il·lustrades, a Mallorca i les Illes Balears, vegeu, també: CAÑABATE, José Antonio; MULET, Maria Josep. *La fotografía a les Balears (1839-1970)*. Palma: Documenta Balear [Quaderns d'història contemporània de les Balears, 28], 2001 i MULET, Maria Josep; MATAS, Vicenc. *Fotografia a Balears*. Palma: «Sa Nostra» Caixa de Balears, 1989.

¹² MULET, Maria Josep. *Fotografia a Mallorca... Op. cit.*, pàg. 130.

¹³ Pel que fa a *L'Ignorància* (Palma, 1879-1885 i 1892), que aparegué amb diferents subtítols segons l'època, com ara *Revista Crònica Il·lustrada*, *Semanari Popular Mallorquí*, *Orga y Xeremies d'una Societat de Mallorquins*, hi ha una edició facsímil de la primera època (1879-1885), en quatre volums, amb pròleg i comentaris de Lluís Ripoll

1892) no prestà valor a la il·lustració fins a la seva segona època, el 1892, en què hi introduí la il·lustració en forma de gravats, que sovint partien de fotografies. En aquest sentit, gravat i fotografia entraren alhora a la revista, tal com ha assenyalat Maria Josep Mulet.¹⁴ Per la seva banda, *La Roqueta* (Palma, 1887, 1889-1892, 1898-1901 i 1902), començà a intercalar gravats l'agost de 1889. Tanmateix, no fou fins al 1898, en una nova època de la publicació que coincidí amb un canvi d'orientació, en què es rebaixà el to jocós, que s'introduí el fotogravat i la presència de la fotografia a través de la secció «Album de La Roqueta», que fou constant –sempre amb fotografies que reflectien l'element paisatgístic o edificis emblemàtics. Sigui com vulgui, en la darrera època de la publicació, i sota el subtítol d'*Il·lustració Mallorquina*, en què s'introduïren noves seccions fotogràfiques, la publicació plantejà, en els 24 números publicats al llarg de 1902, una concepció renovada del registre gràfic en general amb una forta presència de fotografies. És precisament en aquest període de la publicació, amb seccions d'actualitat, com «Crònica il·lustrada» –amb una concepció més propera del que més endavant assumiren els magazins d'actualitat de l'illa com *Palma Joven* i *Vida Isleña*–, que hem pogut localitzar algunes fotografies d'interès històric i patrimonial educatiu, com ara d'excursions escolars –per acompanyar els textos que relataven dues sortides escolars de centres educatius de Palma i Inca al Coll d'en Rabassa i Lluc, respectivament, amb fotografies dels infants i dels paratges visitats–¹⁵, i de l'Orfeó Mallorquí, per il·lustrar un reportatge sobre l'entitat, amb diverses fotografies –entre les quals n'hi ha una de grup de la coral amb els infants.¹⁶ I també, en un altre registre, a manera d'història fotogràfica, tal com ho anomenaren, hi hem trobat una seqüència fotogràfica amb un senzill argument, que donava compte de les preocupacions i la imaginació d'un infant que havia de fer un discurs en una festa escolar davant els companys, els mestres i les autoritats.¹⁷

Posteriorment a *La Roqueta. Il·lustració Mallorquina* (1902) i abans de l'inici de la I Guerra Mundial, aparegueren diverses revistes il·lustrades, com ara *Palma Joven. Revista de Espectáculos, Arte y Literatura* (Palma, 1911-1912) i *Vida Isleña. Revista Quincenal Il·lustrada* (Palma, 1912-1913), que adoptaren el format de magazín d'actualitat que anys abans s'havia començat a introduir a l'illa, en certs aspectes. En la seva segona època *La Roqueta* va sofrir una transformació. En els exemplars que s'han pogut consultar de moment de *Palma Joven* no s'ha localitzat cap fotografia

(Palma: Impremta de Mossèn Alcover, Ediciones de Ayer, 1970-1973), que recull del número 1 al 320. Així mateix, hem pogut consultar a la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March també del número 1 al 42 de la segona època, editats el 1892. D'altra banda, pel que fa a *La Roqueta*, que també tingué diferents subtítols segons l'època, com ara *Periodich Independent* (1887), *Setmanari Mallorquí* (1889-1892 i 1898-1901) i *Il·lustració Mallorquina* (1902), els números de la qual també s'han pogut consultar a la biblioteca abans esmentada, cal dir que comença a incorporar la fotografia a les seves pàgines a partir de 1898.

¹⁴ MULET, Maria Josep. *Fotografia a Mallorca... Op. cit.*, pàg. 126-127.

¹⁵ *La Roqueta. Il·lustració Mallorquina* [Palma], Any 1, núm. 10 (31 de maig de 1902), pàg. s/n. En concret apareixen diverses fotografies per acompanyar les cròniques de dues excursions escolar, l'una a Lluc, amb cinc fotografies, i l'altra al Coll d'en Rabassa, amb tres fotografies.

¹⁶ *Ibidem*, Any 1, núm. 23 (15 de desembre de 1902), pàg. s/n.

¹⁷ DURÁN, J. «Un discurs acadèmic. Història fotogràfica», *Ibidem*, Any 1, núm. 20 (31 d'octubre de 1902), pàg. s/n. La història es compon de sis fotografies i els seus respectius textos breus a manera de vinyeta o tira còmica.

d'interès històric, patrimonial i educatiu.¹⁸ En canvi, pel que fa a *Vida Isleña*, de la qual ens ocuparem amb més atenció, en bona part dels seus números publicats, els editors demostraren una gran sensibilitat per l'educació i produïren un registre fotogràfic de notícies d'interès educatiu a través de la secció d'actualitat, principalment. *Vida Isleña* fou un magazín d'actualitat, que enllaça amb la concepció de la secció de «Crónica ilustrada» de la darrera època de *La Roqueta* amb una secció que s'anomenava «Crónica Gráfica». Tanmateix, no fou l'única secció en què la fotografia fou present. La fotografia també tingué el seu espai en seccions com ara «Notas de Baleares», «Fotografías artísticas» i en les entrevistes que s'hi publicaren. *Vida Isleña*, de periodicitat quinzenal, tal com el subtítol indicava, es publicà entre l'1 de març de 1912 i el 28 de febrer de 1913. Hi publicaren articles Màrius Verdaguer, Miquel Sarmiento, Pere Ferrer Gibert, Josep Maria Tous i Maroto, entre altres, i s'hi reproduïren fotografies, tant de fotògrafs aficionats com de professionals, com ara, Josep Gómez, Cladera, Duran, Ferrer, Escalas, Lluís Canals, Darder, Colom, Muntaner, Rosselló, Villalonga Olivar, Bestard, Josep Rato, Peña, Moragues i Zuaznavar. Les fotografies publicades a *Vida Isleña* reflecteixen interessos del públic lector, socialment benestant, al qual anava adreçada la publicació, car representaven principalment aspectes del passat arquitectònic i del paisatge, així com actes socials diversos, de caràcter recreatiu, benèfic, cultural, educatiu, etc.¹⁹

La presència de fotografies d'interès històric, patrimonial i educatiu es mantingué gairebé constant en els 24 números que es publicaren entre 1912 i 1913. D'aquesta manera, ja en el primer número hi trobem una fotografia del mestre Andreu Morey Amengual,²⁰ que acompanyà una nota necrològica, fet que també es tornà a produir en números posteriors amb les notes necrològiques del catedràtic d'institut Pere Estelrich Fuster²¹, i del mestre i pedagog Joan Benejam Vives.²² Tanmateix, més enllà d'aquests exemples que palesen la sensibilitat per informar de les necrologies de mestres i professors i, consegüentment, de la importància social que tenien aquests professionals de l'educació per als editors de la revista, s'han de destacar diverses fotografies d'interès escolar i educatiu en un sentit ampli, reproduïdes per acompanyar cròniques de certa extensió o notes d'actualitat breus, com el conjunt de fotografies d'instal·lacions d'institucions educatives de Mallorca i dels infants i joves, i fotografies escolars de grup i fotografies d'activitats educatives a l'aire lliure. És el cas de les fotografies de grups d'alumnes d'escola o d'institut durant sortides o excursions educatives, com ara la dels alumnes de l'Institut de Palma en una excursió a les coves d'Artà en el marc de l'assignatura d'història natural,²³ o la dels alumnes de l'escola nacional de Lluçmajor en una sortida escolar a Randa, amb el mestre

¹⁸ Tan sols s'han pogut consultar cinc exemplars, un dels quals està incomplet. Hi ha constància de sis exemplars que s'editaren efimerament entre l'1 de desembre de 1911 i el 8 de març de 1912. Tots els exemplars esmentats s'han pogut consultar a la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca.

¹⁹ MULET, Maria Josep. *Fotografia a Mallorca... Op. cit.*, pàg. 130.

²⁰ *Vida Isleña. Revista Quincenal Ilustrada* [Palma], Any 1, núm. 1 (1 de març de 1912), pàg. s/n.

²¹ *Ibidem*, Any 1, núm. 7 (1 de juny de 1912), pàg. s/n.

²² *Ibidem*, Any 1, núm. 18 (15 de novembre de 1912), pàg. s/n.

²³ *Ibidem*, Any 1, núm. 2 (15 de març de 1912), pàg. s/n.

Rufino Carpena.²⁴ En aquesta mateixa línia, la publicació també informà, en una breu crònica acompanyada d'una fotografia, del viatge d'estudis i l'excursió duta a terme a Mallorca per part d'estudiants universitaris de mineralogia i botànica sota la direcció del catedràtic Odón de Buen.²⁵ Així mateix, la publicació també es féu ressò de les diverses activitats dels infants i joves del Patronat Obrer de Palma, a vegades acompanyant els textos amb alguna fotografia d'activitat educativa, com ara la dels infants fent exercicis de gimnàstica²⁶, i la de la participació en diverses festes amb finalitats benèfiques, com ara a son Puigdorfila i a la Misericòrdia.²⁷ La voluntat de parlar d'actes benèfics en favor dels infants, com en el cas d'algunes de les notes d'actualitat publicades sobre el Patronat Obrer, suara esmentades, també féu que des de la publicació il·lustrada es volgués donar a conèixer la tasca portada a terme per la Joventut Conservadora a Palma en el repartiment de juguines entre els infants socialment menys afavorits de la ciutat.²⁸ Altres fotografies mostren instal·lacions de centres educatius, com ara les diverses fotografies de l'Escola d'Arts i Oficis de Palma, amb motiu d'una exposició (amb fotografies dels alumnes del centre premiats pels seus treballs),²⁹ o la de l'estat de les obres de construcció d'un nou edifici per a l'Institut de Palma.³⁰ També hi podem trobar fotografies sobre escoles concretes, com ara l'Escola Dominical dels Hostalets (fotografies de la façana de l'edifici i del grup d'alumnes),³¹ i fotografies d'una festa escolar a l'Escola Graduada de Llevant de Palma.³² Un altre conjunt de fotografies deixa constància de diverses activitats educatives no formals, socials i fora de l'escola, com ara les colònies escolars, els infants de la colònia escolar de Palma, que es va establir a Andratx sota la direcció del mestre Bartomeu Terrades;³³ les nenes de la colònia provincial, establerta a Porto Pi sota la direcció de la mestra Paula Cañellas,³⁴ i, en un altre registre, l'Orfeó Mallorquí a Sóller.³⁵ Finalment, també s'han d'esmentar les diverses fotografies que il·lustraren unes breus «Notas pedagógicas» en què es volgué destacar la tasca educativa portada a terme pels mestres Margarita Carpena, a Muro, i Rufino Carpena, a Lluçmajor, amb una fotografia escolar de grup de les alumnes amb la mestra, i dues fotografies de les dependències de l'escola nacional de Lluçmajor i la presència, en una, del mestre Rufino Carpena durant una exposició dels treballs escolars.³⁶

²⁴ *Ibidem*, Any I, núm. 3 (1 d'abril de 1912), pàg. s/n.

²⁵ *Ibidem*, Any I, núm. 4 (15 d'abril de 1912), pàg. s/n.

²⁶ *Ibidem*, Any I, núm. 2 (15 de març de 1912), pàg. s/n.

²⁷ *Ibidem*, Any I, núm. 5 (1 de maig de 1912), pàg. s/n i núm. 10 (15 de juliol de 1912), pàg. s/n.

²⁸ *Ibidem*, Any II, núm. 22 (15 de gener de 1913), pàg. s/n.

²⁹ *Ibidem*, Any I, núm. 8 (15 de juny de 1912), pàg. s/n.

³⁰ *Ibidem*, Any I, núm. 9 (1 de juliol de 1912), pàg. s/n.

³¹ *Ibidem*, Any I, núm. 8 (15 de juny de 1912), pàg. s/n.

³² *Ibidem*, Any I, núm. 11 (1 d'agost de 1912), pàg. s/n.

³³ *Ibidem*, Any I, núm. 12 (15 d'agost de 1912), pàg. s/n.

³⁴ *Ibidem*, Any I, núm. 13 (1 de setembre de 1912), pàg. s/n.

³⁵ *Ibidem*, Any I, núm. 13 (1 de setembre de 1912), pàg. s/n.

³⁶ *Ibidem*, Any I, núm. 16 (15 d'octubre de 1912), pàg. s/n.

4. A TALL DE CLOENDA

Del conjunt de publicacions periòdiques analitzades de l'inici de la premsa il·lustrada a Mallorca, hom pot constatar que la presència de fotografies escolars i educatives en un sentit ampli és més reduïda o, fins i tot, en algunes publicacions, inexistent. No obstant això, algunes publicacions, com és el cas de *La Roqueta. Il·lustració Mallorquina*, en menor mesura, i *Vida Isleña. Revista Quincenal Il·lustrada*, principalment, sí que demostraren certa sensibilitat per oferir al seu públic lector informacions de caràcter educatiu entre les cròniques, els reportatges i les notes breus d'actualitat. Sovint les fotografies foren reproduïdes per acompanyar reportatges breus –o notes d'actualitat que bàsicament es componien de la fotografia i una breu descripció d'aquesta–, que informaven d'activitats educatives escolars o de fora del marc escolar que, en iniciar-se el nou-cents, continuaven sent innovadores a Mallorca –excursions i sortides, colònies escolars, etc. (vegeu les fotografies 1, 2, 3, 4 i 5). És a dir, el que interessà traslladar a l'opinió pública –cal no oblidar que *Vida Isleña* fou una publicació adreçada principalment a sectors de la població burgesos i benestants– foren les activitats educatives més extraordinàries i no tant el dia a dia del centre escolar, d'una banda, i sovint les activitats educatives innovadores que lligaven higienisme i educació, de l'altra. Així mateix, hi hagué un interès constant per reflectir la celebració d'actes socials benèfics en favor de la infància i informar d'alumnes de centres educatius concrets, com el Patronat Obrer de Palma, al qual els seus impulsors havien atorgat una certa concepció benèfica. En aquesta mateixa línia es visitaren o es parlà de centres educatius –com ara el Patronat Obrer, abans esmentat, o l'Escola Dominical de Nenes dels Hostalets, ambdues a Palma– adreçats a les classes socials més desfavorides, sovint sostinguts per la beneficència o ordres religiosos concrets (vegeu les fotografies 6 i 7). Així mateix, els centres escolars primaris i secundaris foren visitats amb motiu d'actes extraordinaris, com ara les festes escolars o exposicions dels alumnes (vegeu les fotografies 8, 9, 10 i 11) o amb motiu de les obres de construcció (vegeu fotografia 12). En definitiva, en el registre fotogràfic escolar i educatiu en general que es desprèn de les publicacions il·lustrades analitzades, hom pot trobar alguns dels tipus de fotografies de temàtica educativa més comuns, com ara les fotografies de grup d'alumnes amb el docent, d'activitats educatives extraordinàries, d'instal·lacions, etc. A més, la selecció de les fotografies sempre va estar determinada per la voluntat d'acompanyar o il·lustrar el text, en cas que fos un reportatge breu, o la fotografia esdevingué per si mateixa el centre de la notícia d'actualitat, com en el cas de les fotografies publicades com a notes d'actualitat gràfica, acompanyades d'un text informatiu breu.



Fotografia 1. Infants d'una escola de Palma d'excursió al Coll d'en Rabassa en el moment que passaven per la porta des Camp. Autoria: desconeguda. Procedència: *La Roqueta. Il·lustració Mallorquina* [Palma], Any 1, núm. 10 (31 de maig de 1902), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March



Fotografia 2. Infants i adults d'una escola de Palma en un descans durant l'excursió duta a terme al Coll d'en Rabassa. Autoria: desconeguda. Procedència: *La Roqueta. Il·lustració Mallorquina* [Palma], Any 1, núm. 10 (31 de maig de 1902), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March

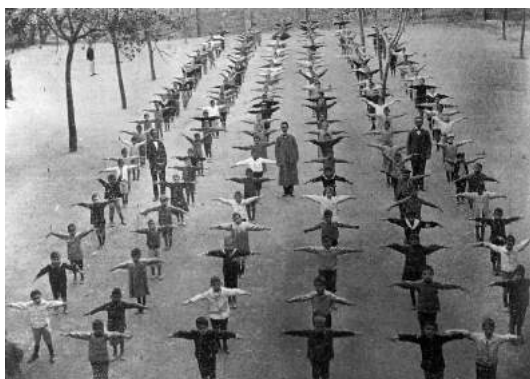
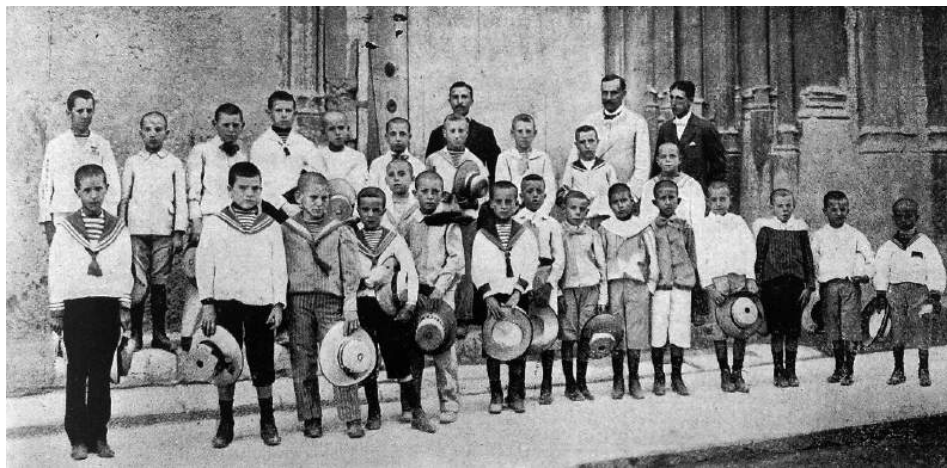
Fotografia 3. Alumnes de l'Institut de Palma, de l'assignatura d'història natural, amb el professor Jaume Alorda d'excursió a les coves d'Artà. Autoria: desconeguda. Procedència: RIERA, José Francisco. «Excursión escolar a las cuevas de Artá», *Vida Isleña. Revista Quincenal Ilustrada* [Palma], Any 1, núm. 2 (15 de març de 1912), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March



Fotografia 4. Alumnes de l'escola nacional de Lluçmajor amb el mestre Rufino Carpena en una sortida escolar a l'oratori de Randa. Autoria: desconeguda. Procedència: *Vida Isleña. Revista Quincenal Ilustrada* [Palma], Any 1, núm. 3 (1 d'abril de 1912), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March



Fotografia 5. Infants de la colònia escolar de Palma a Andratx dirigida pel mestre Bartomeu Terradas. Autoria: desconeguda. Procedència: *Vida Isleña. Revista Quincenal Ilustrada* [Palma], Any 1, núm. 12 (15 d'agost de 1912), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March



Fotografia 6. Infants del Patronat Obrer de Palma en una classe d'educació física. Autoria: desconeguda. Procedència: PASCUAL, J. «El Patronat Obrero», *Vida Isleña. Revista Quincenal Ilustrada* [Palma], Any 1, núm. 2 (15 de març de 1912), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March

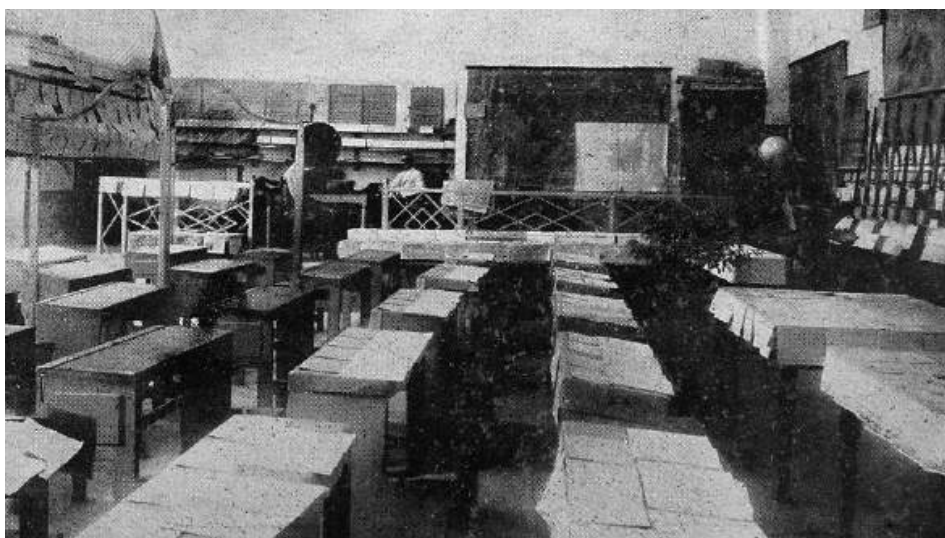


Fotografia 7. Grup d'alumnes de l'Escola Dominical de la barriada popular dels Hostalets a Palma. Autoria: desconeguda. Procedència: *Vida Isleña. Revista Quincenal Ilustrada* [Palma], Any 1, núm. 8 (15 de juny de 1912), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March

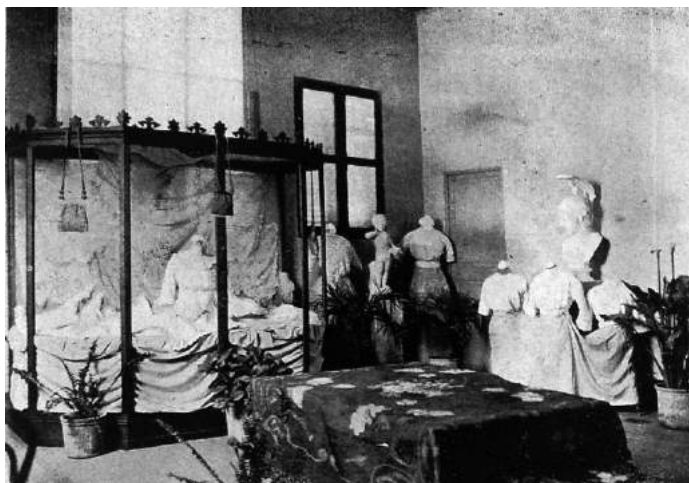
Fotografia 8. Alumnes de l'Escola Graduada de Llevant de Palma reunits al pati en el transcurs de la festa escolar que s'hi celebrà. Autoria: desconeguda. Procedència: *Vida Isleña. Revista Quincenal Ilustrada* [Palma], Any 1, núm. 11 (1 d'agost de 1912), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March



Fotografia 9. Aula de l'escola nacional de Lluçmajor durant la tercera exposició escolar en què s'exposaren els treballs dels alumnes. Autoria: desconeguda. Procedència: *Vida Isleña. Revista Quincenal Ilustrada* [Palma], Any 1, núm. 16 (15 d'octubre de 1912), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March

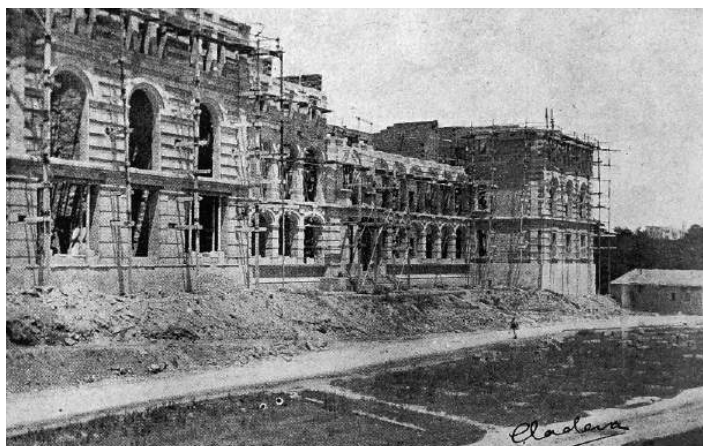


Fotografia 10. Exposició dels dibuixos i treballs de la classe de modelat i buidat en una de les sales de dibuix artístic de l'Escola d'Arts i Oficis de Palma. Autoria: desconeguda. Procedència: *Vida Isleña. Revista Quincenal Ilustrada* [Palma], Any 1, núm. 8 (15 de juny de 1912), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March



Fotografia 11. Exposició dels treballs de les alumnes de la classe de brodats de l'Escola d'Arts i Oficis de Palma en una de les seves sales. Autoria: desconeguda. Procedència: *Vida Isleña. Revista Quincenal Ilustrada* [Palma], Any 1, núm. 8 (15 de juny de 1912), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March

Fotografia 12. Estat de les obres de construcció d'un nou edifici per a l'Institut de Palma als terrenys del Tirador, obra de l'arquitecte Gómez Acebo. Autoria: Cladera. Procedència: *Vida Isleña. Revista Quincenal Ilustrada* [Palma], Any 1, núm. 9 (1 de juliol de 1912), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March



Fotoperiodisme, revistes il·lustrades
i educació a Mallorca (1917-1936)¹
*Photojournalism, illustrated magazines
and education in Mallorca (1917-1936)*

Xavier Motilla Salas
xavier.motilla@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Llorenç Gelabert Gual
llorens.gelabert@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

Paral·lelament al desenvolupament de la premsa gràfica internacional, la fotografia s'introduí a la premsa d'índole diversa a Mallorca adoptant sovint el subtítol de «revista il·lustrada». En la present comunicació pretenem aproximar-nos a les revistes il·lustrades de Mallorca de les dècades vint i trenta del segle passat i, específicament, a l'interès que algunes d'aquestes revistes de caràcter genèric, com *Baleares*, *Majòrica* i *Brisas*, o més específiques, com *Arte e Industrias*, tenien pels reportatges fotoperiodístics sobre l'escola i l'educació en general a Mallorca, així com pels anuncis gràfics de centres educatius que s'hi publicaren.

¹ Comunicació elaborada en el marc de l'anàlisi de la premsa periòdica il·lustrada editada a Mallorca duta a terme com a línia d'investigació del projecte de recerca «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació en el Pla nacional de R+D+I, referència EDU2011-23831. Els autors d'aquest text són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, que ha rebut el patrocini de la comunitat autònoma de les Illes Balears i concretament de la Direcció General de Recerca, Desenvolupament Tecnològic i Innovació de la Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia i el cofinançament del Fons Europeu de Desenvolupament Regional (FEDER).

Així doncs, es farà un primera aproximació als fons fotogràfics que contenen les diverses revistes il·lustrades illenques del període esmentat d'interès històric, patrimonial i educatiu en general i, concretament, a la imatge de l'escola i de l'educació fora de l'escola de l'època que transmeteren les esmentades publicacions.

PARAULES CLAU: fotografia, revistes il·lustrades, història de l'educació, Mallorca.

ABSTRACT

Parallel to the development of international graphic press, photography was introduced in the varied Majorcan press often adopting the «illustrated magazine» subtitle. This paper analyses the 1920s and 1930s illustrated magazines in Mallorca, especially the interest demonstrated by some generic magazines such as *Baleares*, *Majòrica* and *Brisas* or more specific ones, such as *Arte e Industrias*, concerning photojournalistic reports about school and education in general in Mallorca, as well as examples of schools' graphic advertisements which were featured. Thus, we will study the photographic archives contained by some Majorcan illustrated magazines of historical and educational interest of this period, especially with regard to the conveyed image of the school and education outside the classroom.

KEY WORDS: photography, illustrated magazines, history of education, Mallorca.

1. INTRODUCCIÓ

La fotografia com a font per a la investigació en història de l'educació té a hores d'ara importants i valuoses aportacions que s'han anat intensificant en els darrers anys entre la nostra comunitat científica.² Una línia d'investigació, pel que fa a la localització i anàlisi de fotografies d'interès històric, patrimonial i educatiu, que té algunes aportacions recents, és la que ha prestat atenció a l'ús que es feia de la fotografia com a instrument per reforçar els discursos textuais en la premsa gràfica i les revistes il·lustrades en reportatges gràfics d'interès educatiu adreçats a un públic no especialitzat.³ Com ja s'ha dit en una altra comunicació d'aquestes mateixes jornades intitulada «La fotografia escolar i educativa en l'inici de la premsa il·lustrada a Mallorca entre els segles XIX i XX», les revistes d'informació gràfica o il·lustrades són

² Vegeu, per exemple, el monogràfic que la revista de la Societat d'Història de l'Educació, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, li dedica: *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], núm. 15 (gener-juny de 2010).

³ COMAS RUBÍ, Francesca; SUREDA GARCIA, Bernat. «Photography and advertising of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», *Paedagogica Historica* [Gent], 48/4 (2012), pàg. 571-578; SUREDA GARCIA, Bernat; COMAS RUBÍ, Francesca. «Proposals for women's education in the magazine *Feminal*», *History of Education & Children Literature* [Macerata], VIII/2 (2013), pàg. 273-292 i GELABERT GUAL, Llorenç; MOTILLA SALAS, Xavier. «Imatge, formació religiosa i educació a la revista il·lustrada *Lluc* (1921-1973)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], núm. 24 (juliol-desembre de 2014), pàg. 103-134.

una font de documentació encara poc explorada per la història de l'educació a casa nostra i s'hi poden localitzar una gran quantitat d'imatges escolars i educatives en un sentit ampli. En la present comunicació ens centrarem en la premsa il·lustrada de Mallorca, editada després de la I Guerra Mundial i fins a la Guerra Civil Espanyola, prioritzant l'anàlisi de les revistes properes a la concepció de magazins d'actualitat, en les fotografies escolars i educatives en general i en la seva tipologia, les quals s'hi publicaren en el període indicat –atès el seu valor i interès històric, patrimonial i educatiu intrínsec–, així com també en l'ús que els editors de les publicacions analitzades en feren per acompanyar els textos.

2. LES REVISTES IL·LUSTRADES A MALLORCA DESPRÉS DE LA I GUERRA MUNDIAL I FINS A LA GUERRA CIVIL ESPANYOLA

Les revistes il·lustrades experimentaren una gran transformació a la darrereria del vuit-cents, gràcies a la incorporació del gravat a color i del reportatge fotogràfic. Durant un temps, fotografia i dibuix coincidiren en les revistes il·lustrades en un intent d'oferir als lectors la representació visual dels esdeveniments i successos d'actualitat. Amb els anys, la fotografia prengué el relleu del dibuix per cobrir els successos d'actualitat, i el dibuix es dedicà al que era artístic i il·lustratiu. A l'Estat espanyol, les fotografies en la premsa diària foren publicades de manera excepcional, així com també en les revistes il·lustrades, en què a la primeria del nou-cents encara predominava, en línies generals, el gravat. El paper de les revistes en la informació es concebé com a subordinat al dels diaris i complementari. Així doncs, s'oferí al lector a través de les revistes l'actualitat des d'una perspectiva gràfica, cosa que els diaris no podien fer entre altres raons per les condicions tècniques d'aleshores i pel ritme de periodicitat que exigia la premsa diària, així com el preu. No obstant això, els grans diaris intentaren vèncer llurs limitacions en aquest sentit, si bé no passaren de publicar números il·lustrats extraordinaris amb motiu d'algun esdeveniment especial o com a suplement setmanals. Sigui com vulgui, el fotoperiodisme no assumí les seves característiques definitives a l'Estat espanyol fins als anys trenta del nou-cents en què les condicions socials i tècniques de la premsa ho feren possible.⁴

En aquest context, pel que fa a Mallorca, la premsa periòdica il·lustrada s'hi introduí en les dues darreres dècades del vuit-cents, amb publicacions periòdiques de caire jocoseriós com ara *Bemoles y Sostenidos* (Palma, 1886) i *Palma Ilustrada* (Palma, 1892) o de caràcter costumista com ara *L'Ignorància* (Palma, 1879-1885 i 1892) i *La Roqueta* (Palma, 1887, 1889-1892, 1898-1901 i 1902). Tanmateix, l'ús de la fotografia amb finalitats d'oferir cròniques d'actualitat en les revistes il·lustrades a Mallorca no s'assumí de manera clara fins a l'inici del nou-cents amb la darrera etapa de la revista suara esmentada *La Roqueta*, sota el subtítol *Il·lustració Mallorquina* (Palma, 1902) –en canviar d'orientació i esdevenir una publicació amb una voluntat palesa d'oferir als seus lectors cròniques d'actualitat gràfiques– i amb la posterior edi-

⁴ SAIZ, M. Dolores. «Propaganda e imagen: los orígenes del fotoperiodismo», *Historia y Comunicación Social* [Madrid], núm. 4 (1999), pàg. 175-182.

ció de magazins d'actualitat com ara *Palma Joven. Revista de Espectáculos, Arte y Literatura* (Palma, 1911-1912) i *Vida Isleña. Revista Quincenal Ilustrada* (1912-1913).⁵ Després de la I Guerra Mundial, que suposà un parèntesi, la fotografia es tornà a introduir a la premsa periòdica a Mallorca, paral·lelament al desenvolupament de la premsa gràfica internacional. Foren les revistes d'informació general i d'actualitat, amb el format de magazín, les que prengueren el relleu en l'ús de la fotografia en la premsa escrita de les publicacions periòdiques il·lustrades a la Mallorca d'abans de la I Guerra Mundial, com ara *La Roqueta. Il·lustració Mallorquina, Palma Joven* i *Vida Isleña*. En la dècada dels anys vint del nou-cents, trobem exemples a Mallorca de revistes o magazins d'actualitat il·lustrats com ara *Baleares* (Palma, 1917-1925) —que seguí el model de publicacions coetànies com ara la *Il·lustració Catalana* (Barcelona, 1880-1894 i 1903-1917) o *D'Ací i d'Allà* (Barcelona, 1918-1936)— i *Majòrica* (Sóller, 1924-1925), que seguí una línia semblant a *Baleares*. I a la dècada dels anys trenta del nou-cents trobem *Brisas* (Palma i Barcelona, 1934-1936), que aportà un aire diferent a les revistes il·lustrades illenques, atès que s'obrí a la fotografia d'avantguarda o, si més no, s'hi apropà.⁶ Foren publicacions que sovint feren un ús intensiu de la fotografia en els seus reportatges gràfics, en certa manera a imitació dels grans setmanaris de l'Estat, com ara *Blanco y Negro* o *La Hormiga de Oro* i *La Esfera*.⁷ Tanmateix, no fou aquest tipus de publicacions periòdiques l'únic que tornà a introduir l'ús de la fotografia, car també fou usada en la premsa especialitzada de caràcter cultural, religiós o esportiu, en revistes com ara *Lluch* (Palma, 1921-),⁸ *Arte e Industrias* (Palma, 1925-1926), *Arte y Valor*, *Sport Balear*, *Ecos Deportivos*, etc. Tot i l'heterogeneïtat de les revistes il·lustrades mallorquines aparegudes després del parèntesi que suposà la I Guerra Mundial, en què hi havia magazins d'actualitat i revistes de caràcter cultural, religiós o esportiu, majoritàriament, hi hagué una certa uniformitat en el registre gràfic. Al marge del gènere periodístic, el discurs gràfic d'aquestes revistes, tal com ha assenyalat Maria Josep Mulet,⁹ fou idèntic. No es donà una concepció diferenciada en funció de si era premsa informativa d'actualitat o esportiva, ans al contrari, s'hauria de parlar d'una definició comuna i unitària. El que és visual hi fou tractat com a decoració i il·lustració. El discurs fotogràfic dual

⁵ MULET, Maria Josep. *Fotografia a Mallorca (1839-1936)*. Barcelona: Lunwerg Editores [Consell de Mallorca, Departament de Cultura, «Sa Nostra» Caixa de Balears], 2001, pàg. 126-130. Vegeu, també: CAÑABATE, José Antonio; MULET, Maria Josep. *La fotografía a les Balears (1839-1970)*. Palma: Documenta Balear [Quaderns d'Història Contemporània de les Balears, 28], 2001 i MULET, Maria Josep; MATAS, Vicenç. *Fotografia a Balears*. Palma: «Sa Nostra», Caixa de Balears, 1989.

⁶ Vegeu: MULET, Maria Josep. «La fotografia a la premsa il·lustrada mallorquina de la dècada de 1920», MARIMÓN RIUTORT, Antoni; SERRA BUSQUETS, Sebastià (coord.). *Els anys 20 a les Illes Balears*. Palma: Institut d'Estudis Balàrics [XVII Jornades d'Estudis Històrics Locals], 1999, pàg. 243-250 i MULET, Maria Josep. *Fotografia a Mallorca...* *Op. cit.*, pàg. 126-130 i 181-187.

⁷ Sobre la primera vegeu: IGLESIAS, Francisco. *Historia de una empresa periodística. Prensa Española, 1891-1978*. Madrid: Prensa Española, 1980. Pel que fa a la darrera, vegeu: SÁNCHEZ VIGIL, Juan Miguel. *La Esfera. Il·lustración Mundial*. Madrid: Libris, 2003.

⁸ Per a una aproximació al fons fotogràfic d'interès històric, patrimonial i educatiu de l'esmentada publicació periòdica il·lustrada vegeu: GELABERT GUAL, Llorenç; MOTILLA SALAS, Xavier. «Imatge, formació religiosa i educació a la revista il·lustrada *Lluc* (1921-1973)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], núm. 24 (juliol-desembre de 2014), pàg. 103-134.

⁹ MULET, Maria Josep. *Fotografia a Mallorca...* *Op. cit.*, pàg. 181-182.

que es desprèn del conjunt de revistes il·lustrades de Mallorca, publicades d'ençà de la I Guerra Mundial, no difereix del que ja s'havia consolidat en l'etapa precedent amb l'exemple de *Vida Isleña* (Palma, 1912-1913). D'una banda, es tracta d'una fotografia a la qual s'atorga un valor documental i, de l'altra, una fotografia a la qual s'atorga un valor artístic. Així doncs, d'una banda, l'ús de la fotografia amb finalitats documentals en les revistes il·lustrades es canalitzà a través de la retratística i del reportatge gràfic d'esdeveniments d'actualitat i, de l'altra, l'ús de la fotografia amb finalitats artístiques es canalitzà a través del gènere paisatgístic.

3. LES FOTOGRAFIES D'INTERÈS ESCOLAR I EDUCATIU A LES REVISTES IL·LUSTRADES D'ACTUALITAT A MALLORCA (1917-1936)

D'entre les revistes il·lustrades analitzades per a la present comunicació editades a Mallorca amb posterioritat a la finalització de la I Guerra Mundial i fins a iniciar-se la Guerra Civil Espanyola, ens ocuparem tot seguit de les que editorialment foren concebudes o influenciades pel model de *magazín* d'actualitat –o que incorporaren seccions d'actualitat gràfica– amb presència de fotografies d'interès històric, patrimonial i educatiu.¹⁰

La revista *Baleares*, amb 216 números publicats entre el 14 d'abril de 1917 i el 31 de gener de 1925, tingué periodicitats diferents al llarg dels anys –i consegüentment canvià el subtítol per *Revista Semanal Ilustrada*, *Revista Decenal Ilustrada* o *Revista Quincenal Ilustrada*. Fou dirigida per Enric Vives Verger i entre els seus col·laboradors hi havia Benet Pons Fàbregues, Josep Maria Tous i Maroto, Josep L. Moll, Antoni Mulet Gomila, Gabriel Alomar, Pere Ferrer Gibert, A. Carrió Salas i Ernest M. Dethorey, entre altres. Pel que fa als fotògrafs, professionals o aficionats, amb presència en les pàgines de la revista, hom pot esmentar Miquel Àngel Duran, Domingo Duran, Ernest Guàrdia Llauredó, Àngel Gil Ruiz, Rafel Ferrer Pujol i Josep Gómez, entre altres, com a professionals, i Jaume Escalas Adrover, Jaume Escalas Real, M. Cloquell, Antoni Mulet Gomila, A. Estarellas, R. Pomar, Jaume Sancho, Ferran Moragues Manzano, entre altres, com a aficionats. La revista fou concebuda com una publicació il·lustrada i d'informació gràfica d'actualitat. La fotografia va estar present en la majoria de seccions de la publicació, com ara «Actualidad» i «Actualidad gràfica», «Página infantil», «Nuestras elegantes», «Bellezas mallorquinas», «Excursionismo», «Enseñanza» i «Pedagogía», «Monumentos», «Mallorca pintoresca», «Fotografía Artística», etc. El conjunt general de fotografies publicades a *Baleares* es pot classificar en tres grans tipologies: a) el retrat, sovint de fotògrafs professionals, i present en seccions que ja hem anomenat, com «Página infantil», «Nuestras elegantes», «Bellezas mallorquinas», etc.; b) el paisatge, majoritàriament de fotògrafs d'aficionats, i present en seccions com ara «Mallorca

¹⁰ En una altra comunicació d'aquestes jornades, ja ens hem ocupat de les revistes il·lustrades d'ençà de la seva introducció a l'illa major de l'arxipèlag i fins a la I Guerra Mundial. En aquest sentit, vegeu en aquest mateix volum: MOTILLA SALAS, Xavier; GELABERT GUAL, Llorenç. «La fotografia escolar i educativa en l'inici de la premsa il·lustrada a Mallorca entre els segles XIX i XX».

pintoresca», «Fotografía artística», etc., i, finalment, c) el reportatge, tant de professionals com d'aficionats, present en diverses seccions, però sobretot a «Actualidad» i «Actualidad gráfica». A partir del buidatge que s'ha fet hom pot constatar que *Baleares* és, numèricament, la revista il·lustrada del període analitzat amb una presència més gran de fotografies d'interès històric, patrimonial i educatiu. Aquest interès es mantingué constant al llarg dels 216 números publicats entre 1917 i 1925, fins al punt que arribà a tenir seccions específiques com «Enseñanza» o «Pedagogia» per informar de l'actualitat educativa a l'illa. A través de les seves pàgines s'arribaren a publicar 77 notícies o notes, il·lustrades amb fotografies, de caràcter educatiu, d'àmbit escolar i de fora de l'escola —molt més accentuades en volum en els primers anys de la publicació—, en què es mostrava predilecció per temàtiques relacionades amb la introducció d'innovacions educatives a l'illa i de pràctiques properes a la renovació pedagògica escolar o de fora de l'escola —el mètode Montessori, curssets pedagògics, l'escoltisme, les colònies escolars— i l'activitat de centres educatius d'ordes religiosos lligats a una concepció benèfica d'assistència i educació de la infància de les classes populars, entre altres.¹¹

D'altra banda, en una línia editorial semblant a *Baleares* es publicà *Majórica. Vida. Arte*, revista de periodicitat mensual, que al llarg dels seus 23 números editats entre el gener de 1924 i el novembre-desembre de 1925, publicà escrits d'Eugeni Miñarro, Elvir Sans Rosselló, Andre Barceló i Jaume Ferrer Oliver, entre altres.¹² Hi col·laboraren fotògrafs, tant professionals com aficionats, com ara Ernest Guàrdia Llauredó, Gaspar Rul·lan Garcias, Josep Vila Coll, Josep Truyol Otero, J. López i Guillem Bestard Cànaves, entre altres. Seguint el model de *Baleares*, tingué diverses seccions amb presència fixa de fotografies per informar de l'actualitat, com ara «Informaciones gráficas», «Actualidad deportiva», etc., combinades amb d'altres que se centraren en el registre fotogràfic paisatgístic —«Rincones artísticos», «Fotografía artística», «De la nostra terra», «Postales de arte», etc. Articles i escrits d'actualitat, succeïts, esdeveniments socials, esports, art i cultura foren profusament il·lustrats amb fotografies. També hi aparegueren alguns reportatges d'actualitat d'interès educatiu, escolar i no escolar acompanyats de fotografies i reproduccions de fotografies amb una breu nota explicativa —fins a 14 reportatges, notícies gràfiques d'actualitat i notes breus gràfiques d'interès en aquest sentit, repartides al llarg dels 23 números publicats, quantitat gens menyspreable proporcionalment parlant. En són exemples la informació publicada sobre el pedagog Joan Capó i la informació sobre les iniciatives higièniques i educatives a favor de la infància que es van anunciar, com la Gota de Llet¹³ i les Casas Cuna,¹⁴ ambdues de Palma, així com la colònia escolar

¹¹ Pretenem oferir una anàlisi específica del fons fotogràfic d'interès històric i patrimonial educatiu de la revista il·lustrada *Baleares* en un treball posterior. La col·lecció completa de la revista il·lustrada *Baleares* ha estat consultada a la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March.

¹² La col·lecció completa de la revista il·lustrada *Majórica. Vida. Arte* ha estat consultada a la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca.

¹³ *Ibidem*, núm. 18 (maig de 1925), pàg. s/n.

¹⁴ *Ibidem*, núm. 5 (maig de 1924), pàg. s/n.

provincial.¹⁵ També ho són els dos reportatges destinats a informar de la Festa de l'Arbre celebrada a Palma i Sóller.¹⁶ Així mateix, són constants les referències a centres educatius, sota l'excusa d'una visita feta o per promocionar la seva tasca, com ara el Patronat Obrer de Palma,¹⁷ els col·legis Cervantes de Palma,¹⁸ Vall de Sóller¹⁹ i la Puresa de Manacor,²⁰ i en un altre registre, també, l'acadèmia Nadal-Jiménez-Tamarit.²¹ Així mateix, la publicació també es féu ressò de la construcció d'escoles a Santa Margalida i a Valldemossa.²²

Aquells anys també es publicà *Arte e Industrias. Revista Gráfica Mensual*, que aparegué entre l'1 de gener de 1925 i el 31 de gener de 1926, que, a diferència de *Baleares* i *Majòrica*, que s'especialitzaren en temàtiques d'actualitat generals, esdevingué una publicació més centrada en aspectes culturals i artístics, d'una banda, i en aspectes de la indústria illenca –comercials, tècniques publicitàries, ramaderia, etc.–, de l'altra. Dirigida per Eugeni Miñarro, publicà fotografies de Macià Mut, Ernest Guàrdia Llauradó, Josep Truyol Otero, Guillem Bestard Cànaves, Josep Vila Coll i Amadeo, entre altres, i en les imatges predominava clarament la concepció artística i paisatgística. No obstant això, en els pocs números que se'n publicaren, hi hem pogut localitzar un reportatge d'interès històric, patrimonial i educatiu amb diverses fotografies sobre una residència d'estudiants oberta a Palma per als alumnes de fora de la ciutat dirigida pel mestre Jaume Ripoll.²³

Finalment, *Brisas. Revista Mensual Ilustrada*, en els seus 27 números publicats, entre l'abril de 1934 i el juliol de 1936, comptà amb un equip d'edició i de direcció compost per Antoni Vich, editor; Llorenç Villalonga, director literari; Joan Estiarte, director artístic, i G. Roman, encarregat de la composició. Fou publicada amb la voluntat inicial de crear una revista d'art amb incorporació del registre gràfic i acabà donant pas a una revista eclèctica i adreçada a un públic general, tal com especificaren en diferents editorials.²⁴ Tanmateix, fou més un magazín que no pas una revista d'art i estava adreçat a un públic lector proper a la burgesia i l'aristocràcia illenca, en què es publicaren col·laboracions literàries de Llorenç i Miquel Villalonga –sovint sota pseudònim–, narracions de García Lorca, Salvador Espriu, Gómez de la Serna, Miquel Àngel Colomar, entre altres, així com articles de temàtiques diverses –música, cinema, moda, esports, educació artística, etc.– de Francesc Casas,

¹⁵ *Ibidem*, núm. 21 (setembre de 1925), pàg. s/n.

¹⁶ *Ibidem*, núm. 2 (febrer de 1924), pàg. s/n i núm. 3 (març de 1924), pàg. s/n.

¹⁷ *Ibidem*, núm. 7 (juny de 1924), pàg. s/n i núm. 11 (octubre de 1924), pàg. s/n.

¹⁸ *Ibidem*, núm. 4 (abril de 1924), pàg. s/n.

¹⁹ *Ibidem*, núm. 9 (agost de 1924), pàg. s/n.

²⁰ *Ibidem*, núm. 17 (abril de 1925), pàg. s/n.

²¹ *Ibidem*, núm. 19 (juny de 1925), pàg. s/n.

²² *Ibidem*, núm. 5 (maig de 1924), pàg. s/n i núm. 23 (novembre-desembre de 1925), pàg. s/n.

²³ *Arte e Industrias. Revista Gráfica Mensual* [Palma], Núm. Extraordinari de Nadal (20 de desembre de 1925), pàg. s/n. La resta de números publicats, fins a 9, s'han pogut consultar al fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca.

²⁴ *Brisas. Revista Mensual Ilustrada* [Palma], Any I, núm. 1 (abril de 1934), pàg. s/n i *ibidem* [Barcelona], Any II, núm. 15 (juliol de 1935), pàg. s/n. La col·lecció completa de la revista il·lustrada *Brisas* ha estat consultada a la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca.

Martí Font, Josep Palau, Joaquim Verdaguer, etc., i notícies d'actualitat de la societat illenca benestant a manera d'«ecos de sociedad» —a través de seccions com ara «Brisas en Mallorca» i «Notas de Mallorca». Entre la llarga llista de fotògrafs que hi col·laboraren hi trobem Gaspar Rul·lan Garcias, Josep Vila Coll, Josep Truyol Otero, Enric Arbós, Macià Mut, Ernest Guàrdia Llauredó, Guillem Bestard Cànaves, Domingo Duran, etc. Hi havia fotografies principalment en els reportatges que s'hi publicaren i en seccions com «Fotografía de Arte», «A través de la lente», «Información gráfica», «Brisas en Mallorca», o en la publicitat d'índole diversa i molt abundant que s'oferí al llarg dels números publicats, en què també hi trobem publicitat de centres educatius. Si bé la presència de reportatges d'interès històric, patrimonial i educatiu és, proporcionalment, més petita que en algunes de les revistes il·lustrades analitzades en aquesta comunicació, sí que hi és força interessant la publicació de diversos anuncis publicitaris de centres educatius de Mallorca, que anaven acompanyats de diverses fotografies. En aquest sentit, hi hem localitzat anuncis de diversos centres ubicats a Palma, com l'escola, el pensionat i la residència d'estudiants del Liceu Espanyol,²⁵ el Col·legi de La Salle,²⁶ l'École Internationale des Balears,²⁷ el Col·legi Cervantes²⁸ i l'Acadèmia Cormenzana.²⁹ Hi destaca la voluntat d'anunciar la modernitat dels centres i de reflectir-la en les imatges de les seves instal·lacions. Així mateix, també s'hi publicaren alguns reportatges amb fotografies d'interès educatiu no escolar que donaren compte de l'esport entre les dones, amb un reportatge del Club Femení i d'Esports de Barcelona;³⁰ del foment de l'excursionisme entre la joventut, a través d'un reportatge sobre els albergs suïssos,³¹ i d'altres temes circumscrits a l'àmbit local, com ara el reportatge elaborat sobre el Liceu Espanyol³² i la nota gràfica inserida sobre la Casa Cuna,³³ ambdós centres ubicats a Palma.

4. A TALL DE CLOENDA

Hom pot constatar que el conjunt de revistes il·lustrades analitzades, publicades a Mallorca entre la fi de la I Guerra Mundial i l'inici de la Guerra Civil Espanyola, que tingueren en llur concepció editorial influències del model de magazín d'actualitat, en una mesura més o menys gran, demostraren una sensibilitat gens menyspreable per la presència de fotografies escolars i educatives en un sentit ampli. En aquest sentit, publicacions com ara *Baleares* i *Majórica*, que seguiren en certa manera el model que abans de la I Guerra Mundial havia seguit a l'illa major de l'arxipèlag

²⁵ *Brisas. Revista Mensual Ilustrada* [Palma], Any I, núm. 1 (abril de 1934), pàg. s/n i ibídem [Barcelona], Any III, núm. 24 (abril de 1936), pàg. s/n.

²⁶ Ibídem [Barcelona], Any III, núm. 24 (abril de 1936), pàg. s/n.

²⁷ Ibídem.

²⁸ Ibídem [Barcelona], Any III, núm. 25 (maig de 1936), pàg. s/n.

²⁹ Ibídem.

³⁰ Ibídem [Barcelona], Any II, núm. 12 (març-abril de 1935), pàg. s/n.

³¹ Ibídem [Barcelona], Any II, núm. 19 (novembre de 1935), pàg. s/n.

³² Ibídem [Palma], Any I, núm. 6 (setembre de 1934), pàg. s/n.

³³ Ibídem [Barcelona], Any II, núm. 20 (desembre de 1935), pàg. s/n.

balear *Vida Isleña*, oferiren al seu públic lector entre les cròniques, els reportatges i les notes breus d'actualitat informacions de caràcter educatiu. Com ja passà amb la seva predecessora, suara esmentada, les fotografies sovint foren reproduïdes per acompanyar breus reportatges —o notes d'actualitat que bàsicament es composaven de la fotografia i una breu descripció d'aquesta—, en un registre gràfic i una concepció que no diferí de la publicació predecessora abans esmentada. D'altra banda, *Brisas*, amb una concepció renovada i moderna de publicació periòdica il·lustrada respecte dels seus precedents a l'illa, no demostrà tant d'interès per inserir entre les seves pàgines reportatges d'interès educatiu local. No obstant això, a diferència de les seves predecessores, sí que dedicà un espai important a la promoció de centres educatius a través d'anuncis acompanyats de fotografies.

En conjunt, hi hem pogut localitzar principalment reportatges o notes d'actualitat educativa principalment relacionats amb la introducció d'innovacions educatives a l'illa i de pràctiques properes a la renovació pedagògica escolar o fora de l'escola i amb l'activitat de centres educatius d'ordes religiosos lligats a una concepció benèfica d'assistència i d'educació de la infància de les classes populars, entre altres, fet que no ens ha d'estranyar, atès el públic lector al qual anaven adreçades, pertanyent a la burgesia i sectors benestants locals. D'aquesta manera, hi són presents reportatges amb fotografies sobre festivitats en què participen escolars (vegeu la fotografia número 1), sobre visites a centres educatius privats o residències d'estudiants amb fotografies de les instal·lacions per palesar-ne la idoneïtat (vegeu les fotografies número 2, 3, 4 i 5) i sobre centres educatius d'ordes religiosos —per donar-los a conèixer entre els lectors (vegeu la fotografia número 6) o bé amb motiu d'alguna festa escolar (vegeu la fotografia núm. 7)—, sobre obres benèfiques a favor de la infància (vegeu les fotografies número 8 i 9), així com iniciatives educatives renovadores i higièniques portades a terme a l'aire lliure (vegeu les fotografies número 10 i 11). També hi trobem reportatges de promoció de l'esport i l'educació física entre les nenes i les joves (vegeu les fotografies número 12 i 13), si bé s'ha de tenir en compte que no es tracta d'un centre de l'illa. D'altra banda, també, com ja s'ha dit, hi ha, en alguna de les publicacions analitzades, com és el cas de *Brisas*, una publicació adreçada a les classes benestants locals i anuncis de centres educatius concrets, amb fotografies de les instal·lacions (vegeu les fotografies número 14, 15 i 16).

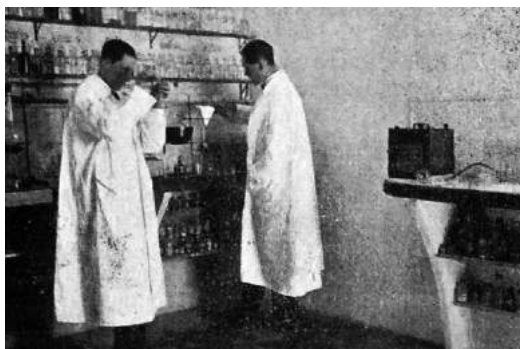
Sigui com vulgui, en el registre fotogràfic escolar i educatiu en general que es desprèn de les publicacions il·lustrades analitzades d'ençà de la fi de la I Guerra Mundial, com ja s'ha pogut constatar en les del període precedent analitzat en una altra comunicació en aquestes mateixes jornades, hom pot trobar alguns tipus de fotografies de temàtica educativa més comuns, com ara les fotografies de grup, d'activitats educatives extraordinàries al centre escolar o a l'aire lliure, d'instal·lacions de centres educatius, etc. A més, la selecció de les fotografies sempre estigué determinada per la voluntat d'acompanyar o il·lustrar el text, en cas que fos un reportatge breu. En altres casos, les fotografies esdevingueren per si mateixes el centre de la notícia d'actualitat, com ara en el cas de les fotografies publicades com a notes d'actualitat gràfica, acompanyades d'un text informatiu breu. En un altre registre hauríem de considerar aquelles fotografies que foren incloses amb finalitats eminentment publicitàries.



Fotografia 1. Nens del col·legi de les Germanes de la Caritat de Sóller en la celebració de la Festa de l'Arbre. Autoria: J. Morell. Procedència: *Majòrica. Vida. Arte* [Sóller], núm. 3 (març de 1924), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca



Fotografia 2. Sala d'estudis del Col·legi Cervantes de Palma. Autoria: desconeguda. Procedència: *Majòrica. Vida. Arte* [Sóller], núm. 4 (abril de 1924), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca

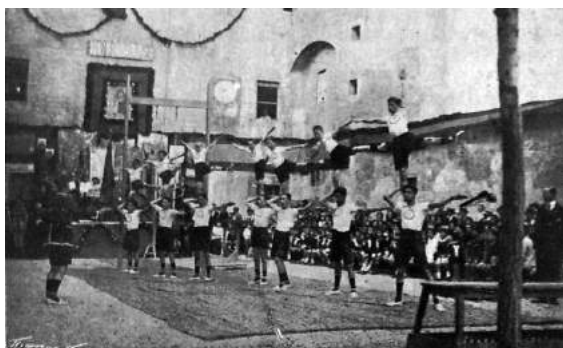


Fotografia 3. Laboratori de química del Col·legi Cervantes de Palma. Autoria: desconeguda. Procedència: *Majòrica. Vida. Arte* [Sóller], núm. 4 (abril de 1924), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca



Fotografia 4. Gabinet d'història natural del Col·legi Cervantes de Palma. Autoria: desconeguda. Procedència: *Majòrica. Vida. Arte* [Sóller], núm. 4 (abril de 1924), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca

Fotografia 5. Habitació de la Residència d'Estudiants de Palma, dirigida pel mestre de primer ensenyament Jaume Ripoll. Autoria: desconeguda. Procedència: *Arte e Industrias. Revista Gráfica Mensual* [Palma], núm. extraordinari de Nadal (20 de desembre de 1915), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca



Fotografia 7. Alumnes del Patronat Obrer de Palma en una demostració d'exercicis de gimnàstica amb motiu de la festa de final de curs. Autoria: Vila Coll. Procedència: *Majórica. Vida. Arte* [Sóller], núm. 7 (juny de 1924), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca

Fotografia 6. Grup de nenes jugant al pati del Col·legi Vall de Sóller. Autoria: il·legible. Procedència: *Majórica. Vida. Arte* [Sóller], núm. 9 (agost de 1924), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca



Fotografia 8. Grup d'infants que assisteixen a la Gota de Llet de Palma. Autoria: desconeguda. Procedència: *Majórica. Vida. Arte* [Sóller], núm. 18 (maig de 1925), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca



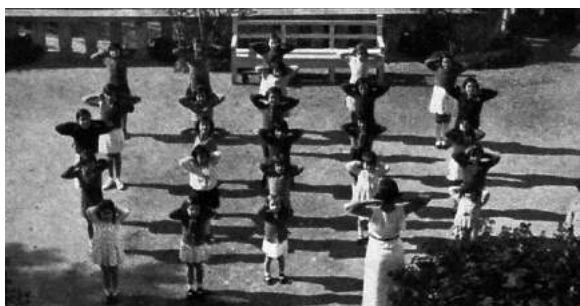
Fotografia 9. Infants de les Casas Cuna de Palma. Autoria: il·legible. Procedència: TOUS Y MAROTO, José M. «Las Casas Cuna de Palma», *Majórica. Vida. Arte* [Sóller], núm. 7 (maig de 1924), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca



Fotografia 10. Infants de la colònia escolar provincial dirigida per Joan Capó d'excursió a la torre Picada. Autoria: desconeguda. Procedència: PARIDOFIL. «Niños y escuela. La colonia escolar provincial», *Majórica. Vida. Arte* [Sóller], núm. 21 (setembre de 1925), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca



Fotografia 11. Infants de la colònia escolar provincial dirigida per Joan Capó d'excursió a Biniaraix. Autoria: desconeguda. Procedència: PARIDOFIL. «Niños y escuela. La colonia escolar provincial», *Majórica. Vida. Arte* [Sóller], núm. 21 (setembre de 1925), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca



Fotografia 12. Nenes del Club Femení i d'Esports de Barcelona fent exercicis de gimnàstica. Autoria: desconeguda. Procedència: VILA MANÉ, E. «Una obra de mérito. El Club Femení i d'Esports», *Brisas. Revista Mensual Ilustrada* [Barcelona], Any II, núm. 12 (març-abril de 1935), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca

Fotografia 13. Joves de la secció de gimnàstica del Club Femení i d'Esports de Barcelona fent moviments. Autoria: desconeguda. Procedència: VILA MANE, E. «Una obra de mérito. El Club Femení i d'Esports», *Brisas. Revista Mensual Ilustrada* [Barcelona], Any II, núm. 12 (març-abril de 1935), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca



Fotografia 14. Anunci publicitari del Liceu Espanyol de Palma. Autoria de les fotografies: desconeguda. Procedència: *Brisas. Revista Mensual Ilustrada* [Palma], Any I, núm. 1 (abril de 1934), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca



Fotografia 15. Anunci publicitari del Col·legi La Salle de Palma. Autoria de les fotografies: desconeguda. Procedència: *Brisas. Revista Mensual Ilustrada* [Barcelona], Any III, núm. 24 (abril de 1936), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca



Fotografia 16. Anunci publicitari de l'elitista École Internationale des Balears. Autoria de les fotografies: desconeguda. Procedència: *Brisas. Revista Mensual Ilustrada* [Barcelona], Any III, núm. 25 (maig de 1936), pàg. s/n. Fons de la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca

Mostrar o vendre idees pedagògiques: l'anàlisi
de films propagandístics de l'inici del segle XX
*Showing or selling pedagogical ideas: An analysis
of propaganda films in the early 20th century*

Núria Padrós Tuneu

nuria.padros@uvic.cat

Universitat de Vic (Catalunya, Espanya)

Eulàlia Colleldemont Pujadas

eulalia@uvic.cat

Universitat de Vic (Catalunya, Espanya)

Pilar Prat Viñolas

pilar.prat@uvic.cat

Universitat de Vic (Catalunya, Espanya)

RESUM

En aquesta comunicació es presenta l'anàlisi del film *El segell pro infància*, que va ser realitzat en el marc de la campanya que portava el mateix nom. El film, que té un marcat to propagandístic, tenia per objectiu recaptar fons per a la protecció de la infància i, alhora, provocar canvis en la manera d'assistir els infants. L'estudi dut a terme es pot considerar un estudi preliminar, atès que ha permès apropar-nos d'una manera diferent a les imatges insertes en audiovisuals, així com posar en joc noves categories d'anàlisi. D'aquesta manera, hem pogut comprovar que les estratègies utilitzades en el film responen clarament als objectius tant explícits com implícits de la producció i que, des d'una perspectiva actual, es poden considerar eficaces per canviar la conducta dels espectadors. D'altra banda, podem concloure que cal considerar els films com a font a estudiar per copsar com s'han construït els imaginaris que conformen l'educació.

PARAULES CLAU: història cultural, films propagandístics, canvis pedagògics, imaginaris d'infància.

ABSTRACT

This paper focuses on the analysis of the propaganda film «El Segell Pro Infància». The film was produced in 1935 as part of a campaign. The purposes were to raise money to help the sick children and to promote new practices in children's care. This is a preliminary study and it has been used in order to test the analysis form. Thus, we have found that the strategies used in the film are clearly linked with their purposes, both explicit and implicit, and that these strategies can be considered very effective to change the behavior of citizens. Moreover, we can conclude that films are an important source to study in which ways educational ideas and archetypes have been shaped and disseminated.

KEY WORDS: cultural history, propaganda documentaries, pedagogical turns, childhood's archetypes.

1. UN RITME, UN IMPACTE

Revisant la filmografia educativa d'inicis de segle dipositada a la Filmoteca de Catalunya,¹ ens apareix un film, que malgrat que no està catalogat com a film educatiu, per concepció, per expectatives de recepció i per contingut, el podem descriure com a tal. Aquest, no és altre que el petit spot propagandístic *El segell pro infància*, produït en el marc de la campanya que portava el mateix nom i que es dugué a terme els anys 1933, 1934, 1935 i 1936-1937. Hi podem observar que la producció està concebuda amb una doble finalitat: la de recaptar diners per a l'assistència i protecció de la infància i, alhora, provocar un canvi de mentalitat respecte a la manera de tractar i assistir la infància.

La seva estètica, en coherència amb la doble finalitat, és de trencament i modernitat, és a dir, trencament en la forma i modernitat en els continguts. I, sobretot, és una estètica pensada per promoure una recepció activa, tot complementant les polítiques i accions concretes dirigides a la transformació d'imaginari. S'allunya, en conseqüència, de la voluntat de configurar ideals, posicions i imaginari ja establerts sobre la infància, propis d'altres produccions audiovisuals que cerquen la complicitat sense pensament amb el públic i que, amb paraules de Peter Cunningham, són construïts com a documentals que reforcen mites, estereotips per tal de persuadir a través de realitats recognoscibles.² Així doncs, al ritme de la dalla i el rellotge, observem com s'hi introdueixen algunes de les qüestions que ens seran indicatives en el moment d'analitzar els films de propaganda pedagògica, com poden ser els creats

¹ Revisió que es dugué a terme a fi d'establir una primera mostra del projecte d'investigació: «Revisión y análisis de documentales propagandísticos y anuncios audiovisuales educativos producidos entre 1914 y 1939 en España (RADAE)». Ref.: EDU2013-48067. IP: Josep Casanovas i Eulàlia Colleldemont, 2014-2017, presentat al Ministeri d'Economia i Competitivitat.

² CUNNINGHAM, Peter. «Moving Images: Propaganda Film and British Education 1940-45», *Paedagogica Historica*, Vol. 36, núm. 1 (febrer de 2000), pàg. 397.

per l'Administració –produïts per estendre un model pedagògic concret–, com ara «Festa de retorn de les colònies escolars», de 1923, i «Colònia Escolar Vilamar. Calafell estiu del 1932», dirigit per Xavier Güell i editat per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.

Analitzant els espais i els temps d'aquestes produccions fílmiques, hom pot inferir ja d'entrada que fons i forma són resultants d'una nova manera de fer difusió que enllaça tant amb el canvi de pràctiques pedagògiques i educatives de la primera meitat del segle XX esdevingut a Europa com amb l'expectativa d'acceptació que generen.³

Això mateix manifestaven els promotors de la campanya Segell pro Infància quan establien com a primer objectiu: «Primer: A difondre arreu de Catalunya les recomanacions d'higiene social i infantil, per mitjà de la imatge, ràdio, films, premsa, fullets, conferències, etc. fins que el poble estigui saturat d'aquestes recomanacions i les compleixi de la manera més natural, sense esforç, incorporades en el ritme de la seva vida».⁴

La saturació, la naturalització i l'hàbit són, doncs, elements clau d'aquesta normalització del nou imaginari que se cercava. Un imaginari que, d'altra banda, i com ja ha estat àmpliament estudiat, es presenta també en els cartells del període.⁵

En aquest sentit, recuperar-ne la producció és, sens dubte, una font que complementa la possibilitat d'accedir a la història cultural de la pedagogia o, el que seria el mateix, a la història de la recepció social de les pràctiques educatives. D'altra banda, encara que estiguem molt acostumats a l'estudi de pensaments, idees i pràctiques ja configurades, sovint acceptades, també és necessari que la història de l'educació s'aproximi als processos de canvis culturals buscant la comprensió dels orígens d'aquests. És per això que vehiculem aquesta història cultural de l'educació amb la història de les evolucions culturals promogudes o bé realitzades.

En la línia indicada, el que presentem a continuació és un estudi preliminar per tal d'indagar les qüestions relacionades amb l'anàlisi de films, entenent que aquests ja no esdevenen per a la història de l'educació i de la pedagogia un complement que il·lustra les evidències del que ha succeït en el passat, sinó que ens apareixen com un producte que ha provocat canvis en la societat i que, per tant, s'ha de concebre com a font primària i, alhora, com a agent transformador.⁶ Òbviament, aquest doble paper que exerceixen certs productes requereix una aproximació epistemològica que vehiculi els tres temps:

- a) captar-se en la distància amb el producte a fi de dur a terme una investigació històrica,

³ Fem referència aquí una altra vegada a l'estudi presentat per Peter Cunningham. *Op. cit.*

⁴ TRIAS MAXENCs, Alfons. «El Segell pro Infància a Catalunya», *Noticiari d'activitats. La Medicina Catalana. Portantveu de l'Occitània Mèdica* [Barcelona], núm. 43-44 (abril-maig de 1937), pàg. 506- 511.

⁵ PERDIGUERO, Enrique; CASTEJÓN, Ramón. «El Segell pro Infància i la propaganda sanitària», *AA. VV. Actes de la VIII Trobada d'Història de la Ciència i la Tècnica*. Barcelona: Societat Catalana d'Història de la Ciència i de la Tècnica, 2006, pàg. 229-236.

⁶ WARMINGTON, Paul; VAN GORP, Angelo; GROSVENOR, Ian. «Education in motion: uses of documentary film in educational research», *Paedagogica Historica*, Vol. 47, núm. 4 (agost de 2011), pàg. 457-472.

- b) i, ahora, visualitzar el producte des de l'apropament temporal del seu moment –per tant, represencialitzar–, tot usant els supòsits derivats de la seva voluntat de modificar el futur.

I això implica haver d'integrar en l'aproximació el saber històric i el saber psicològic tant en els aspectes epistemològics com metodològics.

2. METODOLOGIA PER A L'ANÀLISI DE LA PEÇA ESTUDIADA

En coherència amb el que s'ha dit, la propaganda educativa és una de les eines que ens permeten indagar el temps complex. Com podem, però, analitzar aquestes propagandes tot respectant el caràcter intrínsec de la peça en si?

La nostra trajectòria en l'anàlisi d'imatges fixes ens dona algunes pautes per poder accedir al discurs no verbal. No obstant això, el canvi de material suposa un canvi de metodologia de treball. Per esmentar només un exemple de les diferències que observem, en els dibuixos analitzats fins ara captàvem un moment determinat –real o fictici– que l'autor o l'autora escollia representar.⁷ En el cas dels films, el material analitzat s'estructura en diferents seqüències que juntes configuren una narració i en què, per tant, el moment concret en què apareix el missatge, sigui en paraula o en imatge, adquireix una rellevància especial. Prenem com a exemple per diferenciar aquests dos canals comunicatius el cartell per a la promoció del Segell pro Infància i l'escena en què aquest apareix en el film: l'impacte d'esforç col·lectiu per un fi desitjat és més directe i més emotiu en el film que no en el cartell, que ens permet fer una recepció des de la còmoda distància d'una imatge atractiva.

Així doncs, tenint en compte la novetat que ha suposat per a nosaltres l'anàlisi d'aquest film, es pot considerar que el treball que presentem és un estudi exploratori per tal de poder comprovar fins a quin punt les categories d'anàlisi que s'han utilitzat ens són útils o no per a l'estudi de peces propagandístiques. Pel que fa al tipus de disseny que hem utilitzat, ha estat el disseny per observació.

En relació amb la peça estudiada, a continuació es presenta la fitxa tècnica:⁸

TÍTOL:	<i>Segell pro infància</i> (també anomenat <i>Segell català pro infància</i>)
PRODUCCIÓ:	Generalitat de Catalunya, 1935
CARACTERÍSTIQUES TÈCNIQUES:	35 mil·límetres
DURADA:	6' 54"

⁷ Per a més informació vegeu resultats de R+D+I: «Documentación, interpretación y difusión digital del patrimonio educativo producido entre 1936 y 1939 en las escuelas de Barcelona. Los dibujos de la infancia». Ref. EDU2010-20280. Pla nacional de R+D+I, 2011-2013. IP: Eulàlia Collelldemont.

⁸ Segons la Filmoteca Española, el film va ser produït el 1934. Tanmateix, les diferents dades obtingudes a través de la bibliografia assenyalen com a data de producció el 1935.

D'altra banda, la peça seleccionada respon als criteris de representativitat de la mostra de produccions audiovisuals amb finalitat propagandística i educativa de manera explícita. Per aquest motiu, ens ha semblat ideal per tal de procedir a la realització de l'estudi preliminar. Cal assenyalar que la producció d'aquest film es va produir en un moment en què els documentals de caràcter propagandístic sobre temes educatius –entenen l'educació com a canvi d'hàbits i costums– estaven experimentant un moment àlgid.

Pel que fa als instruments de recollida de dades, cal esmentar que hem elaborat una taula de categories construïda ad hoc on es recullen els principals aspectes d'anàlisi de contingut i de forma.⁹

Per tal de fer l'anàlisi de la peça, en primer lloc, s'ha fet la divisió temporal. En aquesta ocasió, el criteri de la divisió en unitats més petites ha estat el canvi en el contingut del missatge que es donava. També s'ha analitzat si aquest contingut era positiu o negatiu. D'aquesta manera, s'han buscat les unitats d'anàlisi i s'han caracteritzat segons l'estructura lògica i el tipus de missatge (segons si apel·la explícitament a l'emoció o a la raó).

S'ha distribuït en minuts cada una d'aquestes parts i en cada una s'ha fet una observació sistemàtica en la mateixa taula, per tal de poder comparar la relació de les diferents categories observades amb el contingut (desitjabilitat de les conseqüències, novetat i quantitat dels arguments, unilateralitat o bilateralitat i conseqüències) i forma del missatge (lluminositat i tipologia d'imatge). Dita observació l'han dut a terme tres observadores formades en diferents disciplines,¹⁰ per tal de contrastar el grau d'acord amb les categories establertes i complementar l'anàlisi segons les visions professionals de cada una.

3. RESULTATS D'ANÀLISI D'UNA PEÇA: *EL SEGELL PRO INFÀNCIA*

Com sabem, el film fou produït en el marc de la campanya del Segell pro Infància, impulsada institucionalment, que, seguint les tendències europees, buscava mobilitzar les persones en un esforç de tots per millorar la vida dels infants a través d'incidir en els aspectes de salut i higiene. Aquesta campanya tenia un origen institucional amb una gestió social. Com indiquen Perdiguero i Castejón: «El Segell pro Infància va ser una institució creada per la Generalitat de Catalunya però funcionalment autònom. Estava regit per un Comitè Directiu Central [...] i s'organitzava en comitès comarcals i locals».¹¹ A través de les notícies oficials, la premsa, els noti-

⁹ Per a la construcció de la taula s'han tingut en compte els estudis previs duts a terme per l'equip de treball. També s'han utilitzat noves categories a partir de diverses fonts teòriques: BRIÑOL, Pablo; HÓRCAJO, Javier; VALLE, Carmen; DE MIGUEL, Jesús María. «Cambio de actitudes a través de la comunicación», *AA. VV. Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill, 2007; MYERS, David G. *Exploraciones de la psicología social*. Madrid: McGraw-Hill, 2008.

¹⁰ Concretament els àmbits de coneixement de cada observadora són la pedagogia, la psicopedagogia i la psicologia, respectivament.

¹¹ PERDIGUERO, Enrique; CASTEJÓN, Ramón. «El Segell pro Infància i la propaganda sanitària», *AA. VV. Actes de la VIII Trobada d'Història de la Ciència i la Tècnica*. Barcelona: Societat Catalana d'Història de la Ciència i de la Tècnica, 2006, pàg. 229-236.

ciaris i les actes dels ajuntaments, podem resseguir el ressò que els diferents actes varen tenir en les poblacions catalanes, així com la recaptació efectuada en algunes poblacions.¹²

Centrant-nos ja en la peça en si, el resultat de la «divisió temporal» és la següent:

UNITAT	DIVISIÓ TEMPORAL	MISSATGE DE TEXT	TEMA	DESCRIPCIÓ	CARACTER
A	Inici: 5" Durada: 58"	INFANTS ABANDONATS, MISÈRIA, LLARS INHABITABLES, TUBERCULOSI, TBC, HEUS ACÍ ELS ENEMIGS QUE ARRABASSEN ANUALMENT 18.000 INFANTS DE NOSTRA TERRA, 18.000, 18.000	Situació problemàtica de la infància	Escenes de vida quotidiana amb infants vestits de color fosc. No s'enfoquen cares. La lluminositat és baixa. La imatge és figurativa	-
B	Inici: 1' 03" Durada: 60"	LA VIDA D'UN POBLE PLE D'ENERGIES I TREBALL	Situació actual de la societat	Escenes urbanes: indústries, trens, mercats... Lluminositat mitjana. Imatges metafòriques	+
C	Inici: 2' 03" Durada: 79"	QUE LENTAMENT VA MORINT EN LA INACTIVITAT I EL SILENCI PER MANCA DE BRAÇOS. CADA MITJA HORA UN INFANT ÉS ARRABASSAT PER LA MORT A L'ESFORÇ COL·LECTIU DEL NOSTRE POBLE	Conseqüències que ja s'observen en la població davant la no-acció	Espais abandonats i en ruïnes. Relotge i dalla. Lluminositat baixa. Imatge metafòrica i imatge iconogràfica	-

¹² Referències en diaris: «El "Segell pro Infància" y sus instituciones benéficas», *Feminal. Suplemento femenino del Dia Gráfico*, núm. 44 (26 de desembre de 1934); GENERALITAT DE CATALUNYA: «Los Servicios de Asistencia Social: El Segell pro Infància», *La Vanguardia* (13 de juliol de 1935); «Bases del concurs de cartells per al Segell pro Infància», *D'Art*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1983, pàg. 255-256; Programes d'actes: «Segona Campanya del Segell pro Infància de Sant Feliu de Llobregat», gener-febrer 1935; Altres documents: *Expedient de la II Campanya del Segell pro Infància de Sant Feliu de Llobregat, 1934-1935*. Arxiu Comarcal del Baix Llobregat, Fons de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat [Accessible a: http://www20.gencat.cat/docs/msi-cultura/XAC/01_Continguts_Arxiu_Comarcal/AC%20Baix%20Llobregat/01_Home_ACBL/Actualitat/Joana%20Raspall%204/doc3.pdf]

UNITAT	DIVISIÓ TEMPORAL	MISSATGE DE TEXT	TEMA	DESCRIPCIÓ	CARÀCTER
D	Inici: 3' 22" Durada: 123"	SEGELL PRO INFÀNCIA COMBAT AQUEST FLAGELL AMB SES GUAR- DERIES SANATORIS, PREVENTORIS ANTITU- BERCULOSOS	Solucions a la situació a partir dels esforços col·lectius	Edificis construïts a través de les ajudes rebudes. Infants feliços, vestits de blanc jugant en aquests centres i en la naturalesa. Lluminositat alta. Imatges figuratives i metafòriques	+
E	Inici: 5' 25" Durada: 89"	LA MÉS PETITA QUANTI- TAT ES TRANSFORMA EN UNA ARMA DE CERTERA PROTECCIÓ PER ALS NOSTRES INFANTS, PER ALS VOSTRES FILLS. AJU- DEU-NOS EN AQUESTA CREUADA ADQUIRIU EL SEGELL PRO INFÀNCIA ELS NOSTRES PETITS VOS HO AGRAIRAN	Reaïçament de l'efectivitat de la solució	La dalla aturada per la moneda. Cares somrients d'infants. Producció de cartells. Lluminositat baixa – lluminositat alta (amb els infants)–, contrastos de llum que ressalten el segell. Imatge iconogràfica. Imatge metafòrica. Imatge figurativa	+

Com s'observa, «l'estructura lògica» que segueix és de: (1: A) plantejament de situació problemàtica, (2: B, C) conseqüències davant una no-acció, (3: D) conseqüències positives resultants de l'acció i (4: E) petició per reforçar l'acció.

Si ens centrem en el caràcter del missatge i calculem els segons totals en funció de si el caràcter és positiu o negatiu, observem que el resultat és de 137 segons de durada del missatge de caràcter negatiu i 272 segons del missatge de caràcter positiu. Aquest fet ens resulta curiós si el comparem amb l'anàlisi que hem efectuat, en què s'ha observat si el film presentava un missatge que apel·lava emocionalment a la por o bé si es presentaven evidències empíriques de suport a l'argument. I ha resultat que era, fonamentalment, un missatge basat en la por. Tanmateix, amb el matís de la distribució del temps compaginada amb l'estructura lògica, hem pogut observar que, després de presentar emocionalment una situació problemàtica, es presenta la solució al problema.¹³ És quelcom que fa que l'impacte per promoure accions i canvis comportamentals sigui més efectiu, ja que, tal com afirmen Hogg i Vaughan:

¹³ En aquest cas la solució es presenta en el film a partir de dades racionals del text que apareix en la pantalla i a través d'emocions positives representades en les imatges.

«una amenaza dará resultado si incluye una presentación efectiva de cómo superar el peligro».¹⁴

Aquesta intencionalitat que hem observat en l'estructura també es copsa en l'anàlisi de contingut. S'hi observa que el film presenta conseqüències desitjables i explícites vinculades a l'acció que intenta promoure. El discurs, a més, presenta un missatge bilateral en què es presenten tant les conseqüències negatives de la no-acció com les positives d'actuar.¹⁵ Quant al missatge, la peça focalitza els arguments en la necessitat de prevenció a través dels canvis d'hàbits, quelcom que es detecta especialment en les imatges que, implícitament, presenten una infància bruta i en perill i una infància neta i feliç, tot jugant amb la lluminositat.

Precisament, amb l'anàlisi de les imatges observem que la seqüència en la lluminositat (baixa, mitjana, baixa, alta i baixa-alta) intensifica l'argumentació tot incidint a fer més atractius els canvis de comportaments. En relació amb aquest aspecte, la focalització de la llum en el que ens ha de permetre el canvi —és a dir, el segell— és del tot indicatiu de la intencionalitat del film.

Així mateix, l'ús de les diferents tipologies d'imatges (figurativa per ressaltar situacions, metafòrica per ressaltar accions i iconogràfica per ressaltar conseqüències) contribueix amb el públic en la construcció d'una recepció activa que, per concloure's, necessita l'acció d'aquest. Especialment significatives en aquest sentit són les imatges dels paisatges urbans i naturals filmats, la fàbrica abandonada i en ruïnes com a mostra de despoblament i l'ús dels símbols del tren i rodes per mostrar un poble viu; el rellotge i la dalla per representar que ja no ens queda temps per perdre, i la moneda que impedeix el pas de la dalla. Podem dir, doncs, que la seqüenciació de la imatge segueix una estructura lògica que oscil·la del concret a l'abstracte tot orientant la comprensió.

Tot i així, cal destacar que, almenys en aquesta peça, la imatge pren realment sentit a partir del text i el lloc que ocupa en la seqüència. De fet, el text és totalment directiu i ens fa mirar d'una determinada manera. Les mateixes imatges sense text adquiririen de ben cert una nova dimensió: els infants que a l'inici juguen al carrer poden ser percebuts avui com a infants feliços però també com a infants pobres i en risc. Perquè ara els colors fosc i clar no identifiquen estats higiènics o de cura. Més clares són les imatges del final, en què, per exemple, explícitament es mostren nens i nenes que somriuen.

És justament aquesta complexitat de la peça que ens fa adonar del potencial de mobilització que tenia i, des de la història, ens permet tenir en compte els productes que cercaven més impacte emocional. Això ho veiem clarament amb la comparació del cartell que apareix en el film i que es pot recuperar avui. Tot i que el film és acromàtic, en ser presentat multiplicat i en moviment, s'obre a la dimensió de col·lectivitat i a fer sentir: «això és cosa de tots», la qual cosa el cartell, en aquest cas en

¹⁴ HOGG, Michael; VAUGHAN, Graham. *Psicología Social*. Madrid: Panamericana, 1934, pàg. 198.

¹⁵ En aquest moment s'ha demostrat que els missatges bilaterals són molt més efectius que els unilaterals quan van dirigits a públics no experts o desconexors del tema que es tracta en el missatge, quelcom que es relacionaria amb el suposat canvi d'hàbits que se cercava. BARON, Robert; BYRNE, Donn Erwin. *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall, 2005.

colors, no preveu; el film cerca un impacte emocional més agut en l'espectador.

Podem concloure, doncs, que els films són una font i un objecte d'estudi que cal tenir en compte per copsar com s'han anat construint els imaginaris que configuren l'educació. Una aproximació que, com hem vist, requereix que s'efectuï des d'una anàlisi crítica i complexa¹⁶, que inclogui aportacions recents de la psicologia social, però també els coneixements acumulats sobre l'educació i la infància de la pedagogia contemporània.

¹⁶ CUNNINGHAM, Peter. «Moving Images: Propaganda Film and British Education 1940-45», *Paedagogica Historica*, Vol. 36, núm. 1 (febrer de 2000), pàg. 389-406.

L'escola divulgada pel franquisme: el fons fotogràfic de l'Agència EFE¹

The school divulged by Francoism: EFE's agency photographic archive

Bernat Sureda Garcia

bernat.sureda@uib.cat

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Gabriel Barceló Bauzà

gabriel.barcelo@uib.cat

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

L'Agència EFE va ser creada a principis de 1939 per Manuel Aznar Zubigaray i Ramón Serrano Suñer, personalitats molt lligades al general Franco, i va servir durant els anys de la dictadura com a instrument de propaganda i control informatiu. La fototeca digital de l'Agència EFE inclou nombroses fotografies relacionades amb temes educatius, que ens ofereixen una mostra dels documents fotogràfics a disposició dels mitjans de comunicació impresos. Aquesta comunicació té per objectiu aproximar-se a la informació que sobre l'escola del franquisme de postguerra podem trobar al fons fotogràfic conservat per EFE, i a l'aportació que poden fer aquestes fotografies a la identificació de la iconografia educativa oficial dels primers anys del nou règim.

PARAULES CLAU: fotoperiodisme, fotografia, història de l'educació, franquisme.

¹ Aquesta comunicació s'ha elaborat en el marc del projecte de recerca «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, amb el finançament del Ministeri de Ciència i Innovació en el marc del Pla nacional de R+D+I. Els autors d'aquest text són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB), que ha rebut el patrocini de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i concretament de la Direcció General d'Universitats de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, i el cofinançament amb fons FEDER.

ABSTRACT

The EFE agency was created in early 1939 by Manuel Aznar Zubigaray and Ramón Serrano Suñer, who were closely related to general Franco. The agency served during the years of the dictatorship as a propaganda and information control instrument. EFE's digital library includes several photographs related to educational issues that provide photographic documents available for print media. This paper studies the information about the school during postwar Francoism contained in EFE's photographic collection and contribution of these pictures to the identification of the educational official iconography from the early years of the new regime.

KEY WORDS: Photojournalism, photography, history of education, Francoism.

1. L'AGÈNCIA EFE, LA INFORMACIÓ OFICIOSA DEL RÈGIM FRANQUISTA

Les agències de premsa, encarregades d'arreglar informació en format text o imatges d'un territori determinat per oferir-la als seus abonats, són un model d'empresa que es consolida a partir de la segona meitat del segle XIX. L'aparició d'aquest tipus de servei de gestió de la informació té un desenvolupament molt lligat al del model econòmic i social capitalista, a la progressiva divulgació de la premsa entre els estaments populars, a la creixent internacionalització, a la millora dels avenços en els sistemes de comunicació, així com a l'augment de la llibertat de premsa. A França, el 1835 es crea l'Agència Havas, antecessora de France Presse, l'alemanya Wolff apareix l'any 1849, i la britànica Reuter, el 1851. En el cas de la nord-americana Associated Press, s'inicien les seves activitats el 1848.²

A Espanya la primera agència de premsa va ser l'Agència Fabra, creada el 1919 a partir d'un servei de corresponsals per a la distribució de notícies creat el 1865 pel periodista gironí Nil Maria Fabra. L'Agència Fabra va mantenir una estreta dependència de la francesa Havas fins que es va convertir en l'embrió de l'Agència EFE.

Segons Víctor Olmos, expert i estudis de la història de l'Agència EFE, la creació d'aquesta es va anar gestant al llarg dels anys de la Guerra Civil, per canalitzar la informació que el règim franquista volia difondre especialment a l'estranger i per contrarestar la millor organització de la distribució internacional de notícies que tenia el Govern de la República.³ L'Agència EFE va ser creada el 3 de gener de 1939 com una societat anònima per tenir major credibilitat en el context internacional que una agència oficial i poder situar-se al mateix nivell que altres agències internacionals. En realitat els impulsors foren persones molt properes als militars revoltats que acabarien guanyant la guerra i establint la dictadura franquista. Ramón Serrano

² MATTELART, Armand. *La comunicación-mundo: historia de las ideas y de las estrategias*. Madrid: Siglo XXI, 1996, pàg. 40; també WOLF, Jacques. «Structure, fonctionnement et évolution du marché international des nouvelles. Les agences de presse de 1835 à 1934», *Revue Économique*, vol. 42, núm. 3 (1991), pàg. 575-601.

³ OLMOS, Víctor. *Historia de la Agencia EFE: el mundo en español*. Madrid: Espasa Calpe, 1997, pàg. 37-58.

Suñer, cunyat del general Franco, que havia estat nomenat ministre d'Interior i poc després ministre de Governació, era l'encarregat dels serveis de premsa i propaganda. Aquest, molt preocupat per la mala imatge exterior que tenien els nacionals, fou el màxim impulsor de l'Agència EFE. Al llarg de tota la dictadura, l'agència seguirà sota la influència dels interessos informatius del règim, encara que experimentarà amb els anys un important procés de modernització i de progressiva obertura internacional. De forma més contundent a les primeres etapes del franquisme, però també al llarg de tota l'etapa dictatorial, l'Agència EFE es va convertir en peça fonamental del poderós sistema de control informatiu i propagandístic del règim franquista.⁴

Al llarg de la dictadura l'Agència EFE tan sols va haver de competir amb l'Agència Europa Press, de vocació europeista, creada el 1953 i que en principi tan sols estava autoritzada a difondre reportatges. No va poder donar notícies fins a la liberalització introduïda per la nova llei de premsa de 1966, impulsada per Manuel Fraga Iribarne, que substituïa els rígids controls legals imposats per la legislació impulsada per Ramón Serrano Suñer durant la Guerra Civil.⁵

2. LA TEMÀTICA EDUCATIVA EN EL FOTOPERIODISME ESPANYOL

Com afirma Antonio Pantoja, hi ha una estreta relació entre periodisme modern i fotografia. Amb la premsa gràfica, la fotografia adquireix el seu més alt valor informatiu, i a la vegada el maridatge entre premsa i fotografia ha proporcionat a les publicacions periòdiques bona part de les seves capacitats per convertir-se en un producte de masses amb capacitat d'influir en l'opinió pública, de modelar i a la vegada mobilitzar la societat i afavorir la creació d'identitats col·lectives.⁶

El periodisme gràfic apareix a Europa els anys quaranta del segle XIX. Els avenços tècnics en la reproducció d'imatges i la mateixa evolució de la indústria de l'edició de revistes i diaris afavoreixen la difusió del fotoperiodisme. El gravat en relleu, el gravat en baix relleu i la litografia eren, fins a l'aparició de la fotografia, els mitjans d'impressió i difusió de les imatges. Així s'il·lustraven llibres, diaris i tota mena de publicacions. Les revistes il·lustrades experimenten canvis importants a les acaballes del segle XIX amb la incorporació del gravat en color i de la fotografia. De tota manera, fins a principis del segle XX l'ús del gravat continua sent majoritari i l'ús de la fotografia molt excepcional. Però la fotografia, que aparentment representava una còpia fidel de la realitat, combinada amb els textos periodístics, aviat es convertirà en una forma poderosa de persuasió i propaganda. A Espanya les primeres experi-

⁴ DELGADO IDARRETA, José Miguel. «Prensa y propaganda bajo el franquismo»; LUDEC, Nathalie, DUBOSQUET LAIRYS, Françoise. *Centros y periferias: prensa, impresos y territorios en el mundo hispánico contemporáneo: homenaje a Jacqueline Covo-Maurice*. París: PILAR, 2004, pàg. 221.

⁵ FRIAS ALONSO, Jesús. *De Europa a Europa: 30 años de historia vividos desde la noticia*. Madrid: Epalsa, Ediciones Palabra, 2012.

⁶ PANTOJA CHAVES, Antonio. «Prensa y Fotografía. Historia del fotoperiodismo en España», *El Argonauta Español. Revue bilingue, franco-espagnole, d'histoire moderne et contemporaine consacrée à l'étude de la presse espagnole de ses origines à nos jours (XVIIe-XXIe siècles)*, 4 (2007). Article en línia: <http://argonauta.revues.org/1346> [Data de consulta: 7 de maig de 2014].

ències de revistes il·lustrades amb fotografies es donen a partir de la segona meitat del segle XIX amb publicacions com *La Ilustración Española y Americana*, apareguda el 1869, però no és fins els darrers anys d'aquest segle i primeres dècades del XX, amb l'aparició de publicacions com *Blanco y Negro*, creada el 1891, i *Nuevo Mundo*, apareguda el 1894, que es consolida la presència de la fotografia en publicacions periòdiques. Aquesta consolidació de la fotografia com a element informatiu i complementari dels textos periodístics coincideix amb una etapa de canvis en les pràctiques educatives i d'una nova atenció a la infància en general, els quals generaren interès informatiu i foren objecte d'atenció de les revistes il·lustrades.

La premsa gràfica durant les tres primeres dècades del segle i especialment a partir de la dècada dels anys deu, tractarà i inclourà fotografies de distints temes i activitats educatius, escolars i extraescolars, la majoria relacionats amb la influència de les noves idees pedagògiques derivades de la influència del moviment de l'Escola Nova. D'aquesta forma podem trobar ben aviat a la premsa gràfica espanyola fotografies de la difusió de l'escoltisme, creat pel militar anglès Baden-Powell, que el 1908 va publicar el seu llibre *Scouting for Boys*.⁷ També atreuen l'atenció de la premsa il·lustrada les colònies escolars que, organitzades per diverses associacions, proliferaran fins a la instauració de la dictadura franquista. Una altra temàtica que també atreu l'atenció del fotoperiodisme d'aquests anys és la difusió de nous mètodes educatius.

Un dels nous mètodes que tindrà molta presència fotogràfica a les revistes a partir de la segona dècada del segle XX, serà el de Maria Montessori. Durant aquesta època, aquest mètode rebrà a Catalunya un fort suport de la burgesia industrial i del catalanisme conservador, que veu en el mètode de la doctora italiana un bon fonament per al seu projecte de regeneracionisme social i educatiu. El 10 d'abril de 1912, la revista *Alrededor del Mundo*, creada el 1899 i editada a Madrid, publicà el primer reportatge fotogràfic que hem pogut trobar a Espanya sobre el mètode Montessori.⁸ Tot i això, la revista que més atenció va dedicar al mètode Montessori, i especialment a la seva aplicació a Catalunya, va ser la revista *Feminal*, que va aparèixer a Barcelona el 1907, dirigida per Carme Karr i Alfonsetti (1865-1943). La revista abans esmentada també era el suplement femení de la revista *La Il·lustració Catalana*, creada el 1883. A *Feminal* tenen molta presència els temes educatius i especialment els relacionats amb l'educació femenina.⁹ Juntament amb *Alrededor del Mundo* i *Feminal*, també publicaren articles que contenien fotografies del mètode Montessori revistes com la barcelonina *La Il·lustración Artística* (1882-1916), o les madrilenyes *La Esfera* (1914-1931), *Mundo Gráfico* (1911-1938), *Blanco y Negro* (1891-2005), i *Nuevo Mundo* (1894-1933).¹⁰

⁷ Per exemple, es pot veure ja el 18 d'agost de 1909 a la revista *Alrededor del Mundo* un reportatge titulat «Un ejército de niños escuchas», en el qual es presenten les idees de Baden-Powell i s'inclouen diverses fotografies de les activitats dels escoltes britànics.

⁸ El lloc web de l'hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España és: <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0001886733&page=18&search=montessori&lang=ca> [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

⁹ SUREDA GARCIA, Bernat; COMAS RUBÍ, Francesca. «Proposals for women's education in the magazine *Feminal*», *History of Education & Children Literature* [Macerata], vol. VIII, núm. 2 (2013), pàg. 273-292.

¹⁰ COMAS RUBÍ, Francesca; SUREDA GARCIA, Bernat. «The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», *Paedagogica Historica*, vol. 48, núm. 4 (2012), pàg. 571-587.

Les revistes esmentades en relació amb la publicació de fotografies del mètode de Maria Montessori, són també les que recullen més informació gràfica sobre altres temes educatius. Aquesta activitat finalitzà una vegada iniciada la Guerra Civil. A aquestes revistes també podem afegir per la seva riquesa de documentació fotogràfica relacionada amb l'educació *La Unión Ilustrada*, publicada a Màlaga entre 1909 i 1931, així com les madrilenyes *Estampa* (1928-1938) i *Crónica* (1929-1938), entre d'altres. Al mateix temps diaris de gran difusió com *ABC*, creat el 1903 a Madrid, que ja publica el seu suplement il·lustrat *Blanco y Negro*, o *La Vanguardia*, creada a Barcelona el 1881, aniran incorporant cada cop més imatges gràfiques als seus reportatges i informacions.

3. LA FOTOTECA DE L'AGÈNCIA EFE

Creada el 1998, la fototeca de l'Agència EFE responia a la necessitat d'ordenar, classificar i garantir la localització i conservació d'un fons fotogràfic que creixia amb un nombre important de documents cada dia. La fototeca inclou la col·lecció de fotografies digitalitzades del fons de l'Agència EFE.¹¹ El fons fotogràfic d'EFE està format pel material gràfic recopilat des de la creació de l'agència, al qual s'han anat incorporant altres col·leccions. Entre aquestes, la de l'Agència Fiel, comprada l'any 1967. La col·lecció de fotografies digitalitzades i que es poden consultar en línia inclou actualment unes 3.000 fotografies. En el text descriptiu que les acompanya hi apareix la paraula educació, en fotografies corresponents al període que va del final de la Guerra Civil a 1959.¹² La digitalització del fons gràfic històric de l'Agència EFE es va incrementant dia a dia prioritant les demandes que van fent els clients externs de l'agència, editorials o mitjans de comunicació, així com les mateixes demandes internes que es deriven dels reportatges que elabora la mateixa agència. Per tant, la fototeca digital de l'agència, malgrat les nombroses fotografies que inclou i les possibilitats de recerca i recuperació de documents que ofereix, no es pot dir que sigui una mostra significativa i seleccionada d'acord amb criteris objectius i representatius del conjunt del fons fotogràfic de l'Agència EFE. Cal tenir present també que les fotografies incloses a l'arxiu de l'agència, i les que podem consultar a la fototeca digital, són testimonis recollits pel fet de ser integrants d'una notícia, i per tant, per ser complementats amb el respectiu text. Serà la combinació de text i imatge la que donarà un sentit diferent al que es deriva de la fotografia sola. Malgrat tot, la fototeca digital de l'Agència EFE ens ofereix un conjunt molt notable d'exemples de la manera com es va construir la iconografia educativa del franquisme. A través de les fotografies veiem com va evolucionant aquesta al llarg del període dictatorial. I és que

¹¹ RUPÉREZ RUBIO, Paloma, «El Archivo Gráfico de la Agencia EFE. Transición de un sistema manual a un sistema digitalizado: un análisis de la imagen», *Cuadernos de Documentación Multimedia* [Madrid], 6-7 (1997-1998). Article en línia: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/efe.htm> [Data de consulta: 5 de maig de 2014]. També TEJEDOR, Concha. «El papel de los archivos en la sociedad de la información. El centro de documentación de la Agencia EFE»; LÓPEZ GARCÍA, Xosé; ANEIRO DÍAZ, Rosa (coord.). *Documentación e poder na sociedade da información: o papel dos arquivos e os observatorios de comunicación*. Santiago de Compostela: Consello de Cultura Gallega, 2009, pàg. 67-78.

¹² El lloc web de la fototeca és: <http://www.lafototeca.com/principal.aspx> [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

en un clima de fort control ideològic de tots els mitjans de comunicació, la fotografia ens permet analitzar els aspectes que es volen fer ressaltar públicament de l'educació implantada pel nou règim. Si considerem que la fotografia no és tant un testimoni visual objectiu i neutre del que va esdevenir històricament sinó més aviat un element per conformar un discurs explicatiu o justificatiu de la realitat,¹³ un conjunt tan nombrós de fotografies creades en un marc institucional i empresarial clarament controlat i posat al servei dels objectius ideològics i propagandístics del regim franquista, ens han d'ajudar sens dubte a conèixer les característiques d'aquest discurs.

4. ELS MODELS EDUCATIUS DEL FRANQUISME I LA SUBSTITUCIÓ DEL DISCURS ICONOGRÀFIC RENOVADOR

El 1937 l'editorial nord-americana Modern Age Books va publicar *Photo-History 1: War in Spain*, el primer número d'una nova revista il·lustrada que volia ser portaveu cultural del Front Popular als Estats Units. En aquest exemplar domina la documentació fotogràfica proporcionada per agències de premsa; entre aquestes fotografies, en trobem dels més prestigiosos fotoperiodistes, com ara Robert Capa.¹⁴ A la pàgina 65, amb el títol de «Which way Spain?», trobem un fotomuntatge dedicat a l'educació (vegeu la fotografia 1).

La pàgina està dividida per una diagonal que va del vèrtex superior esquerre al vèrtex inferior de la part dreta. A l'espai que queda a la dreta les imatges de l'educació republicana, tres fotografies: una classe de petits al pati que ens recorda les escoles montessorianes, una fila informal de nins i nines amb roba de bany (les mans dels de darrere agafades a la cintura dels de davant), i finalment, una classe amb els alumnes fent feina asseguts als pupitres fora de l'aula. Al triangle de l'esquerra apareixen les imatges de l'Espanya dels militars revoltats. En aquest cas les fotografies són de nins i nines per separat, en formació militar i vestits amb uniformes militars. Tan sols recordant el que deia Vassilij Kandinski a la seva obra *El punt i la línia sobre el pla* (publicada el 1926),¹⁵ ja podríem interpretar el sentit de la composició. Com assenyala Kandinski, en el pla, la part esquerra representa el retorn, mentre que la dreta representa el futur, l'aventura, el moviment. L'eix dreta/esquerra es combina amb el dalt/baix. Cap avall del pla cada vegada domina més la terra i el conservadorisme, mentre que la part de dalt del pla evoca la imatge de més soltesa, un sensació de lleugeresa i de major llibertat. Els petits fragments de text que acompanyen les

¹³ COMAS RUBÍ, Francesca; MOTILLA SALAS, Xavier; SUREDA GARCIA, Bernat. «Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo». *III Foro Ibérico de Museismo Pedagógico. v Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE)*, Murcia, 2012. Comunicació en línia: <http://congresos.um.es/fimupesephe/fimupesephe2012/paper/viewFile/15171/12141> [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

¹⁴ STORRS CHILDS, Richard; GALARZA, Ernest; POLLATSEK, Sidney. *Photo-History 1: War in Spain*, abril de 1937, *Photo-History Magazine*, Modern Age Books. Revista en línia: http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/spancivwar/photobook/photohistorytable.html [Data de consulta: 5 de maig de 2014]. La fotografia a la qual fem referència es pot consultar a: http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/spancivwar/photobook/civilwar65.jpg [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

¹⁵ KANDINSKY, Wassily. *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona: Barral, 1972.

fotografies reafirmen la voluntat dels autors d'identificar l'educació republicana amb la formació dels ciutadans lliures, mentre que l'educació que volen impulsar els revoltats pretén formar autòmats amb psicologia d'esclaus.

D'aquesta pàgina, a part de la intenció propagandística del llibre de suport als republicans, es percep també la confrontació de les idees educatives dels republicans i els militars feixistes, la qual es tradueix en una iconografia fotogràfica que contraposa l'una amb l'altra de forma evident.

Com s'ha dit, des del principi de la segona dècada del segle XX a Espanya es va anar configurant el que podríem anomenar una iconografia fotogràfica de la renovació educativa. És un discurs que es construeix amb la incorporació de noves temàtiques lligades a les experiències renovadores en el camp escolar i a la proliferació de noves activitats de l'educació del lleure com les colònies escolars i l'escoltisme. La fotografia prestarà també atenció als nous models de formació de mestres com les escoles d'estiu que impulsarà la Mancomunitat de Catalunya i més tard la Generalitat. A més de les noves temàtiques, la fotografia educativa a partir dels anys vint del segle XX presta atenció a la introducció de noves idees educatives. Els principis de l'Escola Nova, amb la importància que donen a l'activitat espontània de l'infant, als espais oberts, al joc, a una organització de la classe que permeti el lliure desenvolupament infantil, al fet que el mestre sigui un guia més que una figura autoritària, trobaran en les imatges i en particular en les fotografies un bon instrument propagandístic.¹⁶ Les revistes, a les quals ja s'ha fet referència, i els llibres il·lustrats, donaran difusió a aquestes fotografies. Cal tenir present que la fotografia, a més de ser testimoni dels fets històrics, és una mostra del que es considera especialment significatiu en un moment històric determinat. Les fotografies, i més les fetes per ser publicades, componen un discurs o diversos discursos que estan al servei de la divulgació de determinades concepcions de l'escola i de l'educació en general, i a més, formen part d'aquests discursos.¹⁷

Les fotografies incloses en la fototeca digital de l'Agència EFE són una mostra de la iconografia que fonamenta les idees educatives dels guanyadors de la Guerra Civil. Les fotografies també mostren el trencament radical que es produeix entre els models educatius de la pedagogia renovadora de les primeres dècades del segle XX, que tenen la seva màxima expressió a l'època de la II República, i la forma de concebre l'educació que té el franquisme, totalment contraposada a l'anterior.

El model educatiu franquista s'articula a partir d'uns eixos bàsics com: la submissió de tota l'educació als principis del nacionalcatolicisme (Església i Estat); la imposició del principi d'autoritat que no deixa espai a la llibertat de la persona i que converteix en valors suprems la disciplina i l'obediència; el control de totes les formes de socialització i la creació d'organitzacions juvenils oficials i d'enquadrament

¹⁶ COQUOZ, J. «Un modèle suisse d'École active durant l'entre-deux-guerres: images et mirages», *Pædagogica Historica*, vol. 36, núm. 1 (2000), pàg. 369-388.

¹⁷ Hem desenvolupat aquesta idea en diversos articles recollits a l'obra COMAS RUBÍ, Francesca; MOTILLA SALAS, Xavier; SUREDA GARCIA, Bernat. *Fotografia i història de l'educació*. Palma: Lleonard Muntaner Editor, 2012. Llibre en línia: http://encore.uib.cat/iii/encore/record/C__Rb1977232__Scomas+motilla+sureda__Orighresult__X2?lang=cat&suite=pearl [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

obligatori; la diferenciació de rols socials i, per tant, d'educació entre homes i dones; l'organització jeràrquica de la societat i la distinció entre classes socials que es tradueix en models educatius selectius i segregacionistes. Aquest conjunt de principis són els que es tradueixen a les fotografies fetes durant l'etapa que va de 1939 a 1959, i a les quals es pot accedir des de la fototeca digital de l'Agència EFE.

De l'anàlisi temàtica de les fotografies ja podem treure la conclusió que el que interessa els primers anys és evidenciar la legitimitat i autoritat del règim fet ben visible l'estreta relació entre el poder religiós, el civil i el militar. Les fotografies d'aspectes quotidians de l'escola són molt poc freqüents i, per contra, són molt nombroses les fotografies relatives a actes solemnes amb presència de les autoritats, uniformes militars, simbologia religiosa i política, etc. Un exemple d'aquesta iconografia plena de simbolisme el trobem en una fotografia d'octubre de 1939 feta per Antonio Verdugo, que va ser un dels primers fotògrafs de l'Agència EFE, juntament amb Hermes Pato i Manuel Iglesias. Aquesta mostra l'obertura de l'any acadèmic a la Universitat de Madrid. A la fotografia es pot veure la presidència de l'acte davant un domàs amb la fotografia de Franco centrada i una de José Antonio Primo de Rivera més petita a la dreta. Els que presideixen l'acte —el ministre José Ibáñez Martín, el subsecretari del Ministeri Jesús Rubio García Mina, el rector Pío Zabala, i un altre personatge no identificat—, drets i vestits amb els uniformes de falange o militars i el rector amb la toga, fan tots la salutació feixista.¹⁸ El reconeixement de l'autoritat i la disciplina com a valors educatius es manifesta gràficament en moltes de les fotografies. La llibertat de moviments que tenien els nins i nines a les fotografies de l'època republicana, on la proximitat dels alumnes als governants que visitaven les escoles era clarament manifesta, es transforma en distància i submissió (vegeu les fotografies 2 i 3). La relació entre els escolars i les autoritats que estableix el nou règim queda clarament explicitada en un fotografia de 1943 que recull la rebuda que fan a Franco els nins i nines d'un grup escolar formats. A la fotografia veiem alguns dels nins amb els braços alçats fent la salutació feixista i, devora ells, un guàrdia civil que saluda amb el fusell (vegeu la fotografia 2).¹⁹

Una de les característiques del model educatiu del nou règim franquista que les fotografies de la fototeca de l'Agència EFE ens aporten i ens permeten comprendre en la seva dimensió gràfica, és la utilització de la disciplina i de l'educació física com a instrument de poder i propaganda. La submissió dels cossos dels infants a la disciplina col·lectiva de les formacions, les postures i els moviments és una forma d'anul·lar les individualitats i de fer evident que els subjectes no poden tenir més protagonisme que el de la seva fidelitat als poders establerts. Com ha indicat Javier

¹⁸ Referències de la fotografia a la fototeca: Ubicació Madrid, fecha de publicació: Oct 22, 1939 2:00 AM, TAG IDefespix 945827, Formato 2720 x 1860 Black & White JPEG Código de Referencia 2620532 Fotógrafo Verdugo. «Apertura de curso académico: Madrid, 22-10-1939» Fotografía en línea: <http://efeeurope.newscom.com/nc/displayOpenDetail.action?searchString=efespix945827> [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

¹⁹ Fototeca EFE. Madrid, 27-2-1943. «Alumnos del Grupo Escolar "Luis Moscardó" saludan al Jefe del Estado, Francisco Franco, durante la inauguración de la colonia municipal de casas baratas "Moscardó", que ha sido reconstruida por el Ayuntamiento madrileño». TAG ID: efespseven 063317, DocID: 3051202. Efe/Cortés/ct. Fotografía en línea: <http://efeeurope.newscom.com/nc/displayOpenDetail.action?searchString=efespseven063317> [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

Coterón: «Los actos del nuevo Régimen irán muy frecuentemente acompañados de demostraciones, actuaciones multitudinarias de exaltación de los valores patrióticos, en las que la uniformidad de los cuerpos estáticos o en movimiento, la absoluta geometrización del espacio y la perfecta sincronía de movimiento se convierten en fiel reflejo de la uniformidad y unidad ideológica pretendida. Las demostraciones se convierten así en el medio para que la sociedad “visualice” la presencia omnipresente del nuevo modelo autoritario y el mensaje que quiere hacer cumplir».²⁰ Les imatges de nins i joves a l'escola o a fora uniformats i en formacions paramilitars o fent demostracions gimnàstiques multitudinàries, són molt freqüents en aquests primers anys del franquisme entre les fotografies de la fototeca digital d'EFE.

La ruptura dels models aconfessionals o laïcistes de la II República i la identificació entre el franquisme i el nacionalcatolicisme és un altre dels elements que es representen clarament a les fotografies. La presència de signes religiosos a les fotografies de temàtica educativa i la presència de clergues i autoritats eclesiàstiques als actes és una constant. La relació Església-Estat queda evidenciada per l'atenció fotogràfica que es presta a actes com la inauguració de la Universitat Pontifícia de Salamanca el 1940.²¹ Igualment són moltes les fotografies que capten actes i activitats religiosos a les escoles, una d'aquestes és la que ens mostra la celebració de la festa de la patrona al col·legi Nuestra Señora de Loreto a Madrid el 1943,²² o unes nines resant el 1946 a l'escola Castillo Blanco, també de Madrid.²³

Un altre dels components de la ideologia del franquisme que es manifesta clarament a les fotografies, és la diferenciació de rols i, per tant, d'educació, que han de tenir homes i dones. Un nombre important de fotografies recullen les activitats promogudes per la Sección Femenina, com és el cas de la creació i el funcionament de les Escuelas Hogar, dels cursets de l'Auxilio Social, on les joves reben una formació dirigida a capacitar-les com a mares i mestresses de casa.²⁴

Les fotografies que formen la col·lecció de la fototeca d'EFE ens mostren també un altre dels caires de la imatge que vol projectar el règim franquista aquests anys, ens referim a la seva actuació caritativa amb els més necessitats i amb els vençuts. Per

²⁰ COTERÓN LÓPEZ, Javier. «La educación física en los primeros años del franquismo (1939-1945)», *Materiales para la Historia del Deporte*, núm. 10 (2012), pàg. 117-129.

²¹ Vegeu, per exemple, Fototeca EFE. Salamanca, 7-11-1940. «El ministro de Educación Nacional, José Ibáñez Martín (c.) y el cardenal Enrique Pla y Deniel (d), posan junto a otras autoridades políticas, religiosas y militares tras la inauguración de la Universidad Pontificia de Salamanca». Fotògraf: Hermes Pato. TAG ID: efespsseven017258, DocID: 4926370, Fotògraf: desconegut. Fotografia en línia: <http://efeeurope.newscom.com/nc/displayOpenDetail.action?searchString=efespsseven017258> [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

²² Fototeca EFE. Madrid, 25-6-1943. «Colegio de Nuestra Señora de Loreto, festividad de su patrona». Fotògraf: Vidal. TAG ID: efespsseven067743, DocID 568145. Fotografia en línia: <http://efeeurope.newscom.com/nc/displayOpenDetail.action?searchString=efespsseven067743> [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

²³ Fototeca EFE. Madrid 5-4-1946. «Un grupo de niñas rezando en el colegio “Castillo Blanco”». Fotògraf: Vidal. TAG ID: efespsseven069226, DocID, 651383. Fotografia en línia: <http://efeeurope.newscom.com/nc/displayOpenDetail.action?searchString=efespsseven069226> [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

²⁴ Vegeu, per exemple, Fototeca EFE. Madrid, 6-2-1940 «En todos los distritos de la ciudad se han inaugurado Escuelas del Hogar, establecidas por la Sección Femenina de FET y de las JONS. En la imagen, sección de plancha en una de estas Escuelas de Hogar». Fotògraf: Hermes Pato. TAG ID: efespsix944137, DocID 369884. Fotografia en línia: <http://efeeurope.newscom.com/nc/displayOpenDetail.action?searchString=efespsix944137> [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

fer front a les situacions de misèria provocades per la guerra en les quals es trobaven moltes persones, el règim creà un model assistencial paternalista coherent amb l'Estat totalitari i inspirat en altres règims feixistes europeus. Un sistema que combinava la beneficència amb l'adoctrinament i la resocialització dels sectors marginats; que pregonava la condescendència amb els vençuts i al mateix temps els culpabilitzava i criminalitzava. Un dels col·lectius que reben l'atenció de l'Auxilio Social, en l'àmbit assistencial i educatiu, són els menors i els orfes de les famílies dels vençuts, els quals es vol reeducar. Són molt nombroses les fotografies dels asils per a nins orfes o fills de republicans empresonats (vegeu les fotografies 4, 5 i 6).²⁵

Una anècdota, significativa a la vegada pel caràcter propagandístic d'aquestes fotografies i també per la prudència que han de posar els historiadors a l'hora de fer servir els testimonis fotogràfics, és la d'aquestes fotografies de 1940, que recullen dos alumnes asseguts en un pupitre llegint un llibre cada un. La llegenda de la fotografia diu: «Auxilio Social funda en Madrid nuevas instituciones en pro de la infancia. Una de las labores fundamentales del Auxilio Social es el cuidado del niño, para ello se han creado numerosos comedores infantiles, guarderías, jardines maternas, hogares para huérfanos... etc. En la foto, un grupo de niños acogidos en uno de estos colegios, realizando actividades escolares».²⁶ Aquesta mateixa foto apareix reproduïda en un blog titulat «Historias matritenses», que inclou, entre d'altres, el testimoni de l'experiència escolar d'Ernesto Fernández Agudo, que, orfe a causa de la repressió franquista, va ser acollit a l'asil de l'Alto de los Leones, d'on és la fotografia. El seu comentari a peu de fotografia diu el següent: «Esta era mi clase en el hogar A. de los Leones en 1940. Para la foto les han puesto algo de material pedagógico delante que en realidad no teníamos, aparte de la "Cartilla primera". El único material de trabajo era la pizarra y el pizarrín».²⁷

5. CONCLUSIÓ

En aquesta comunicació tan sols s'ha pogut fer una aproximació a les nombroses fotografies de temes educatius contingudes a la fototeca de l'Agència EFE. La gran quantitat d'imatges converteixen aquest fons en fonamental per fer una història que valori la importància dels testimonis gràfics. En l'època analitzada mitjançant les seves fotografies, veiem clarament els elements fonamentals del discurs que vol introduir el règim franquista. És un discurs que vol trencar totalment amb el discurs renovador d'èpoques anteriors, com l'època republicana. Les fotografies ens mostren també l'aliança entre els militars, els ideòlegs feixistes i els sectors més conservadors del cato-

²⁵ Vegeu, per exemple, una fotografia d'una classe de cosir a màquina per a nines filles d'empresonats. Fototeca EFE. Madrid, 25-3-1942. «EDUCACIÓN HIJAS DE RECLUSOS: Hogar-Escuela del Colegio de la Sagrada Familia para los hijos de los reclusos. En la foto, las alumnas en una de las clases de corte y confección». Fotògraf: Hermes Pato. TAG ID: efespseven375052, DocID 715786. Fotografia en línia: <http://efeeurope.newscom.com/nc/displayOpenDetail.action?searchString=efespseven375052> [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

²⁶ Fototeca EFE. Madrid, 1-11-1940. Fotògraf: Hermes Pato. TAG ID: efespsix944245, DocID: 390319. Fotografia en línia: <http://efeeurope.newscom.com/nc/displayOpenDetail.action?searchString=efespsix944245> [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

²⁷ FERNÁNDEZ AGUDO, Ernesto. «Cardenal Cisneros». Blog Historias matritenses. Article en línia: <http://historias-matritenses.blogspot.com.es/2013/11/instituto-cardenal-cisneros.html> [Data de consulta: 5 de maig de 2014].

licisme. Amb la pretensió de mostrar la magnanimitat del règim cap als vençuts, amb atenció als seus orfes, als fills dels empresonats i als més marginats, les fotografies conformen també un panorama on es mostra la misèria material que es viu a la postguerra i les situacions d'injustícia que la dictadura va generar i a la vegada allargar.



Fotografia 1. STORRS CHILDS, Richard; GALARZA, Ernest; POLLATSEK, Sidney. *Photo-History 1: War in Spain*, Photo-History Magazine, Modern Age Books (abril de 1937), pàg. 65.

Fotografia 2. Fototeca EFE. Madrid, 27-2-1943. «Alumnos del Grupo Escolar "Luis Moscardó" saludan al Jefe del Estado, Francisco Franco, durante la inauguración de la colonia municipal de casas baratas "Moscardó", que ha sido reconstruida por el Ayuntamiento madrileño». TAG ID: efesepseven063317. DocID: 3051202. Efe/Cortés/ct.





Fotografía 3. Fototeca EFE. «El ministro de Educación Nacional, José Ibáñez Martín, visita un colegio». Valladolid, 1-11-1940. Fotògraf: Hermes TAG ID: efespsix943924, DocID: 520121. Efe/Hermes Pato/jt.



Fotografía 4. Fototeca EFE. «Un grupo de alumnos de primaria del internado de la parroquia de San Miguel, ubicado en la madrileña calle de General Ricardos, durante una de sus clases». Madrid, gener, 1947. TAG ID: efespseven073512. DocID: 4031375. Efe/lafototeca.com.



Fotografía 5. Fototeca EFE. «Hogar-colonia "Joaquín García Morato", inaugurado hoy por S. E. el Jefe de Estado, Generalísimo Franco, situado en el pueblo de Barajas donde los acogidos recibirán alojamiento e instrucción. Cuenta para ello, con seis aulas y diferentes grupos para los escolares. En la foto, una de las clases del Hogar». Madrid, 30-10-44. Fotògraf: Miguel Cortés. TAG ID: efespseven067134. DocID: 391729. Efe/Miguel Cortés



Fotografía 6. Fototeca EFE. «Hogar-Escuela del Colegio de la Sagrada Familia para los hijos de los reclusos. En la foto, las alumnas durante una clase de planchado». Madrid, 25-03-1942. Fotògraf: Hermes Pato. TAG ID: efespseven062669DocID: 396556. Efe/Hermes Pato

Escoles i educació en l'obra de Ryszard Kapuściński (1932-2007)

Schools and education in the work of Ryszard Kapuściński (1932-2007)

Xavier Tornafoch Yuste

xavier.tornafoch@uvic.cat

Universitat de Vic (Catalunya, Espanya)

RESUM

L'obra del polonès Ryszard Kapuściński (1932-2007) és coneguda per l'originalitat dels seus plantejaments. Es tracta d'un autor que combina la seva tasca com a reporter i periodista als llocs més complicats de l'escena internacional amb la reflexió profunda d'un escriptor a mig camí de la filosofia i l'assaig. D'entre la multitud de temes que abasta Kapuściński n'hi ha un de ben significatiu: l'educació i l'escola. Potser no és el que li va ocupar més pàgines ni més esforços, però ens n'ha deixat una memòria molt ben perfilada, un record del que ell va viure en els seus anys de formació en la Polònia devastada per la guerra, i també de les escoles i educacions que va veure mentre treballava, sobretot als països del Sud.

PARAULES CLAU: educació, escola, memòria, periodista.

ABSTRACT

The work of Polish Ryszard Kapuściński (1932-2007) is known for the originality of its approach. This is an author who combines his work as a reporter and journalist in the most complicated of the international scene, with deep reflection of a writer halfway philosophy and testing. Among the many topics covered Kapuściński there is one very significant: education and school. Maybe not what you occupied more pages or more effort but has left us a

memory nicely shaped, a reminder of what he experienced in his formative years in war-torn Poland, and also the schools and educations that he saw while working, especially in the South.

KEY WORDS: Education, School Report, Journalist.

1. INTRODUCCIÓ

El periodista i escriptor polonès Ryszard Kapuściński no va néixer, de fet, a Polònia, sinó a Pinsk, en aquella època (1932) part de la Polònia oriental, també anomenada Polèsia. Avui aquells territoris formen part de Bielorrússia. Els pares de Kapuściński van traslladar-s'hi en virtut de la voluntat homogeneïtzadora del nou Estat polonès. Dels trenta-cinc mil habitants de Pinsk, només una quarta part eren polonesos, la resta eren bielorrussos, jueus, ucraïnesos i alemanys.¹ Així doncs, la mirada sobre l'altre, el «diferent», el que «no és com jo», un dels grans temes de l'obra de l'escriptor polonès, es forjarà des dels seus primers anys de vida, en contacte amb realitats culturals i lingüístiques alienes. Moltes d'aquestes experiències primigènies tindran per escenari l'escola, a la qual el nen Kapuściński assistirà de forma discontinua com a conseqüència de la invasió de Polònia, soviètica i alemanya alhora, i de les calamitats i privacions que se'n derivaren i que afectaren de ple la seva família.² Els seus pares, a més, eren mestres. L'un, Józef Kapuściński, ensenyava tecnologia; l'altra, Maria Kapuścińska, oferia cultura general i idiomes. Les circumstàncies històriques que hagué de viure la seva família, que residia en una de les zones en conflicte a l'Europa d'entreguerres, condicionaran la visió que Ryszard projectarà sobre les realitats que haurà d'observar i explicar al llarg de la seva vida. Nogensmenys, aquest periodista i narrador coneixerà, en qualitat de corresponsal de l'agència de notícies oficial polonesa, més de vint cops d'estat i gairebé una desena de fronts de guerra. De fet, la narrativa de Kapuściński, que complementa i explica les notícies que elabora com a periodista, està feta arran de terra. Sovint, obvia els grans personatges i les complexitats de la vida política oficial per endinsar-se en la quotidianitat dels qui fan la història. És així com l'autor desgrana tot un deversall de reflexions que ens conviden a pensar. Moltes vegades es tracta de denúncies o posicionaments socials explícits. Tal com afirma Katarzyna Mroczkowska-Brand, la seva obra conté elements de reportatge i també de belles lletres.³ Sovint, hom l'ha qualificat de periodista poeta o de narrador periodista. A més, no hem d'oblidar que Kapuściński va començar a exercir de reporter a Àfrica i Amèrica del Sud en

¹ DOMOSLAWSKI, Artur. *La vera vita di Kapuściński. Reporter o narratore?* Roma: Fazi Editore, 2012, pàg. 15.

² «Ya de niño me tocó desplazarme de un lugar a otro. Durante toda la guerra, no paramos de huir: ya abandonando Pinsk para pasar al lado alemán, ya escapándonos de los alemanes». KAPUŚCIŃSKI, Ryszard. *El mundo de hoy. Autoretrato de un reportero*. Barcelona: Anagrama, 2012, pàg. 17.

³ MROCKOWSKA-BRAND, Katarzyna. «Cómo se me ocurrió traducir *El Emperador*», AA. VV. *Viajes con Ryszard Kapuściński*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB, 2008, pàg. 25.

unes circumstàncies històriques ben especials. El Tercer Món vivia l'eclosió de les independències nacionals i l'emergència de personatges com Che Guevara o Patrice Lumumba. Era una època en què els habitants de les antigues colònies tenien l'esperança de sortir de la misèria i d'alliberar-se definitivament del jou del colonialisme.⁴ Aquelles expectatives es van esvaïr ben aviat, però Kapuściński conservarà fins al final de la seva vida la sensibilitat i l'afecte pels habitants d'aquells països dissortats, sensibilitat i afecte que explicitarà en els seus llibres. Ell sempre va dir que foren les seves vivències infantils i l'educació que va rebre en temps de la guerra el que el van fer sensible als sofriments psíquics i físics d'aquelles poblacions.

2. LA INFÀNCIA

Explica Kapuściński que quan s'acabà la guerra i, de cop i volta, el silenci s'ensenyorí de l'ambient; ell, a diferència dels adults que l'envoltaven, va trobar-se estrany. Havia crescut entre les privacions, la misèria, la fam i el soroll de les bombes. La anormalitat del conflicte havia esdevingut «normal» en la seva vida d'infant polonès. Explica també que el retorn a la quotidianitat se li va fer difícil. Un dels elements d'aquesta quotidianitat era l'escola. Els últims records que tenia de l'escola, abans de la guerra, fan referència a la invasió soviètica de Pinsk. Una escola en què es comença a ensenyar la llengua russa i els nens han de vestir uniformes blancs amb un mocador vermell al coll. I amb un únic llibre de text: *Voprosy leninisma* (Problemes del leninisme). El professor d'aquella escola, que Ryszard recorda amb afecte, fou una de les víctimes de l'estalinisme. Més tard, durant els anys de l'ocupació alemanya, els polonesos tindran prohibit anar a l'escola. Arribada la pau, calia tornar a les aules. L'escola que recorda Kapuściński és una escola sense llibres, sense pissarres i sense calefacció. L'autor arribarà a detestar anar al col·legi i preferirà passar l'estona amb els seus amics, escriure poesies i, sobretot, jugar a futbol. La manca d'interès per l'escola de la postguerra, a més de ser fruit de les miserables condicions materials en què es desenvolupava, es veié agreujada pel record de les humiliacions que patí el seu pare en temps de l'ocupació alemanya. Privat de l'exercici de la professió de mestre, el pare Kapuściński hagué de sobreviure fent classes privades a alumnes que li pagaven donant-li una patata. Fins i tot aquest salari tan minso li fou negat en més d'una ocasió. Ryszard recorda com els nens deixaren d'acudir a les classes perquè no podien pagar el preu que son pare els exigia, i els que hi anaven només portaven mitja patata.⁵ En aquells anys, els Kapuściński s'havien instal·lat a Sieraków, un petit poble prop de Poznań, la qual cosa empobria encara més les expectatives de Ryszard, ja que aquell vilatge, perdut enmig d'un bosc enorme, no disposava de cap biblioteca. Segons l'autor polonès «[a Sieraków] un objeto tan extravagante como un libro sencillamente no tenía razón de ser».⁶

Ryszard Kapuściński tornà a l'escola l'any 1945 a Varsòvia, ciutat on la seva família s'havia traslladat per quedar-s'hi a viure de forma definitiva. Tenia tretze

⁴ *Ibidem*, pàg. 32-34.

⁵ KAPUŚCIŃSKI, Ryszard. *El mundo de hoy...* *Op. cit.*, pàg. 21.

⁶ *Ibidem*, pàg. 23.

anys. Ja era un adolescent i anar a l'escola li semblava una activitat avorrida, sense cap interès. S'adonava que la guerra no només havia destruït les infraestructures educatives i culturals de Polònia, sinó que també havia condemnat tota una generació de nens, malgrat que provinguessin de famílies instruïdes com era el seu cas, a la incultura. Ell mateix es lamentava del seu baix nivell cultural i de no haver rebut una adequada educació familiar, de desconèixer la literatura, la història i la majoria de coses del món que l'envoltava.⁷ Aquesta situació de desemparament educatiu es va començar a redreçar arran de la seva entrada al Liceu Staszic. Aquesta era una institució educativa anterior a la guerra, greument malmesa per les bombes alemanyes. Tanmateix, comptava amb un estol extraordinari de professors, molts dels quals provenien de la Universitat de Varsòvia. A més, per primer cop s'assajava a l'escola polonesa una cosa que fascinà Kapuściński: la coeducació. Els nois i les noies compartien aules i activitats. Fou a l'entorn de l'Staszic que Ryszard s'interessà per la poesia, de la mà del seu professor de llengua polonesa, Witold Berezecki.⁸ A més, l'ensenyament que s'hi oferia era de molta qualitat. No s'ensenyava a memoritzar sinó a pensar i a comprendre. Fruit dels estímuls rebuts en aquella institució, Kapuściński envià els seus primers poemes a la revista *Odrodzenie*. Sortí de l'Staszic disposat a convertir-se en poeta i, per tal de dominar perfectament la seva llengua, es matriculà a la Facultat de Filologia Polonesa.

3. LA UNIVERSITAT

La situació de la Universitat polonesa a la postguerra no era gaire diferent de la situació de la resta d'equipaments educatius del país. Kapuściński descriu el seu pas per les aules universitàries lamentant la manca de recursos, especialment dels més essencials per a la seva formació: els llibres. Es tracta d'una universitat que només pot oferir apunts als estudiants i fotografies recremades pel sol quan s'han de visualitzar obres a la classe d'història de l'art. Els alumnes s'amunteguen en bancs de fusta i van mal vestits, alguns encara no s'han guarit de les ferides de guerra i es queixen de dolors i incomoditats en aquells espais tan degradats. Kapuściński defineix l'ambient d'aquella universitat com «provincianisme toix». I és que la majoria dels qui accedien a les facultats eren fills d'obrers i camperols, víctimes d'una guerra que els havia privat d'un ensenyament secundari de qualitat. Eren nois i noies que acudien a Varsòvia des de «pueblos remotos y de ciudades pequeñas, nada leídos, con poca instrucción».⁹ En aquest sentit, l'autor polonès recorda una catedràtica d'Història de Grècia que «tiene delante a cien jóvenes, de los cuales la mayoría no tiene ni la más remota idea de que Solón era grande, no sabe el porqué de la desaparición de Antígona y no sabría explicar cómo Temístocles tendió la trampa a los persas en Salamina».¹⁰ En realitat, tal com afirma Ryszard Kapuściński, aquests joves no sabien situar Grècia en un mapa.

⁷ DOMOSLAWSKI, Artur. *La vera vita di Kapuściński... Op. cit.*, pàg. 35.

⁸ *Ibidem*, pàg. 40.

⁹ KAPUŚCIŃSKI, Ryszard. *Viajes con Herodoto*. Barcelona: Anagrama, 2010, pàg. 10.

¹⁰ *Ibidem*.

Kapuściński no conservarà un record amable del seu pas per la Universitat ni dels professors que hi va tenir. Passats els anys, criticarà aquest estament acadèmic, al qual retraurà que visqui tancat als campus, amb vida pròpia, amb les seves jerarquies i estructures de relacions socials, codis de conducta i costums. Veurà el món universitari com un ens poderós i inaccessible.¹¹

Després de passar per la Facultat de Filologia, durant el curs 1951-52 Ryszard s'inscriurà als estudis d'història, especialitat en què es llicenciarà uns anys més tard. En el decurs de la seva etapa universitària, Kapuściński s'iniciarà definitivament en el món del periodisme i adquirirà un compromís polític que el portarà a entrar al partit comunista polonès l'any 1953.¹² La seva primera feina periodística serà al diari *Sztandar Młodych*.

4. EL TERCER MÓN: ESCOLES I EDUCACIÓ

El reporter i narrador Ryszard Kapuściński intenta mirar el desenvolupament de l'educació al Tercer Món des d'una òptica que defuig l'eurocentrisme. És així com desmunta molts dels tòpics i prejudicis occidentals sobre aquests països. D'entrada, defensa les vies pròpies per estructurar la vida nacional en aquests nous Estats, també en el camp de l'educació. És per això que veu amb simpatia que les universitats del Sud de seguida s'omplin de professors autòctons, fet que valora com una mostra de sobirania que molesta les antigues potències colonials. Es mostra crític, igualment, amb el desconeixement de les realitats del Sud que exhibeixen els europeus, que els porta a prendre iniciatives que no tenen en compte les seves realitats i que estan condemnades al fracàs. Denuncia, per exemple, els projectes endegats per determinades organitzacions occidentals encaminats a portar ordinadors a l'Àfrica, a llocs on no hi ha electricitat ni possibilitat d'accedir-hi. En canvi, aplaudeix el realisme dels xinesos que acudeixen als països africans a vendre bolígrafs barats, a l'abast de la majoria de la població.¹³

Però no tot el que explica d'aquests nous Estats li sembla positiu. En moltes ocasions el paper que fan les institucions educatives al Tercer Món és igual que el que fan a Occident. En aquest sentit, explica un dels episodis més sagnants, el de Rwanda,¹⁴ on l'any 1972 els mestres i estudiants tutsis perseguiren i executaren els seus homòlegs hutus, una actitud que no els allunyava gaire del que passà a les institucions educatives alemanyes durant el període nazi vers els jueus. Tanmateix, en els seus viatges per Àfrica constata que els governs dels nous Estats donen molta importància a l'educació i hi dediquen esforços i recursos.¹⁵ Ara bé, en la línia de comprendre les realitats d'aquests països sense els prejudicis d'un europeu, descriu fets que tenen un sentit en el seu context però que la majoria d'occidentals desaproven. Per això entén la funció social que les escoles coràniques tenen a les poblacions

¹¹ KAPUŚCIŃSKI, Ryszard. *Lapidarium IV*. Barcelona: Anagrama, 2003, pàg. 34.

¹² DOMOSLAWSKI, Artur. *La vera vita di Kapu ci ski...* Op. cit., 2012, pàg. 50.

¹³ KAPUŚCIŃSKI, Ryszard. *El mundo de hoy...* Op. cit., pàg. 151.

¹⁴ *Ibidem*, pàg. 146.

¹⁵ KAPUŚCIŃSKI, Ryszard. *Ébano*. Barcelona: Anagrama, pàg. 29.

del Sahel, on la gent viu en la misèria més absoluta. Kapuściński diu que aquestes escoles són l'única institució que funciona en moltes de les aldees d'aquesta zona d'Àfrica, que l'ulema ensenya a tots els nens a llegir i escriure a partir de les pàgines de l'Alcorà i són una escola on tothom hi és benvingut.¹⁶ De la mateixa manera, explica que les escoles del Congo regentades per missioners belgues dediquen unes hores a ensenyar instrucció militar als alumnes, atès que viuen en un país en guerra que sovint recluta soldats d'entre els alumnes d'aquestes escoles.

En general, a l'obra de Kapuściński s'hi descriu ben clarament la realitat escolar i educativa dels nens i nenes del Tercer Món, que són els països que ell prefereix com a objecte d'anàlisi en les seves obres. Malgrat la voluntat inicial dels governs d'aquests països, la veritat és que al Tercer Món els nens no van a l'escola, o no hi van de forma regular. Fan la guerra o treballen en feines informals per mantenir la família o per aportar-hi alguna contribució. Les nenes tenen cura de la casa, es casen i tenen fills quan encara no han deixat l'adolescència. Per tant, en uns Estats que no garanteixen una educació universal i continuada a la majoria de la població infantil i juvenil, els recursos educatius sovint provenen d'altres llocs, preferentment d'institucions religioses: escoles coràniques en el cas dels països musulmans, escoles de missioners als Estats de majoria cristiana. Explicar aquestes realitats de forma comprensiva, sense fer judicis de valor sobre les poblacions del Sud, és la tasca que va ocupar bona part de la vida professional de Kapuściński.

5. CONCLUSIÓ

Al final de la seva vida, Kapuściński, lluny de mostrar ressentiment per una infància i joventut viscudes enmig d'enormes dificultats, expressa una confiança absoluta en la joventut i especialment en aquella que ha estat educada: «los jóvenes están mejor informados, son mucho más inteligentes, más capaces de expresarse, más ágiles y maduros, intelectualmente, que quienes los han precedido».¹⁷ Tanmateix, els seus records escolars no són bons. La seva memòria escolar és molt severa amb el que li va tocar viure i conservarà sempre més una imatge pejorativa de la Universitat, que considerarà una institució tancada en si mateixa i allunyada de la vida de la gent normal. Contràriament, observarà el món de l'educació al Tercer Món amb condescendència, valorant els esforços d'aquells països per instaurar uns sistemes educatius basats en les seves tradicions culturals i necessitats socials, esforços que ell mateix reconeixerà fracassats com a conseqüència de les guerres, la corrupció i la irrupció del neocolonialisme. I malgrat això, continuarà valorant les ànsies de la gent del Sud per conèixer, per saber, per trobar camins, de vegades molt heterodoxos, que els treguin de la ignorància i la submissió.

¹⁶ KAPUŚCIŃSKI, Ryszard. *El mundo de hoy...* Op. cit., pàg. 212.

¹⁷ KAPUŚCIŃSKI, Ryszard. *Los cínicos no sirven para este oficio. Sobre el buen periodismo*. Barcelona: Anagrama, 2012, pàg. 23.

L'ESCOLA PENSADA

Castelao: nenos, sociedade e educación.
Denuncia e patria soñada na galiza dos anos vinte
Castelao: children, society and education.
Complaint and dream homeland in Galicia twenties

Antón Costa Rico

anton.costa@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela (Galicia, Espanya)

M. Eugenia Bolaño Amigo

uxia_rianxo@hotmail.com

Universidade de Santiago de Compostela (Galicia, Espanya)

RESUM

La Galícia dels passats anys vint va estar sotmesa a molt forts contrastos. Societat rural, pagesa i marinera. Però també societat en procés de modernització social i urbana. Demogràficament vital, però ferida per una intensa emigració de la seva població a les terres d'Amèrica. Sotmesa a un tradicional caciquisme polític conservador, però amb incipient i dinàmica mobilització societària i encara sindical. Sota la moralitat catòlica i els controls eclesiàstics, però amb focs lliurepensadors. En aquest context el «galeguismo» polític, és a dir, un discurs promotor del reconeixement d'una identitat lingüística i cultural i de la construcció sociopolítica de Galícia com a nació s'afirmava gradualment. La figura de Daniel Rodríguez Castelao, metge, humanista, pintor i polític, emergeix aquí com qui millor va saber reconèixer les fibres psicològiques populars i traslladar-les als seus quadres i vinyetes. Aquí hi havia amb abundància els nens, i també l'escola, entre el present feridor i el futur desitjat, el de la nació democràtica somiada.

PARAULES CLAU: infància, nens i nenes, Castelao, societat gallega, educació.

ABSTRACT

Galicia in the past twenty years was subject to strong contrasts. Rural, farming and fishing society, but undergoing social and urban modernization. Demographically vital, but wounded by intense emigration of its population to the lands of America. Subjected to a traditional conservative political despotism, but with emerging and dynamic corporate and mobilization yet. Under Catholic morality and ecclesiastical controls, but freethinkers points. In this context the political «galeguismo», promoter speech recognition of cultural and linguistic identity and socio-political construction of Galicia as a nation, gradually asserted. The figure of Daniel Rodríguez Castelao, doctor, humanist, artist and politician who emerges here as better able to recognize the popular psychological fibers and transfer them to your pictures and cartoons. Here were abundant children, and school, between the present and the desired future, a democratic nation dream.

KEYWORDS: childhood, children, Castelao, Galician society, education.

RESUMEN

La Galicia de los pasados años veinte estuvo sometida a muy fuertes contrastes. Sociedad rural, campesina y marinera. Pero también sociedad en proceso de modernización social y urbana. Demográficamente vital, pero herida por una intensa emigración de su población a las tierras de América. Sometida a un tradicional caciquismo político conservador, pero con incipiente y dinámica movilización societaria y aún sindical. Bajo la moralidad católica y los controles eclesiásticos, pero con fuegos librepensadores. En tal contexto el «galeguismo» político, es decir, un discurso promotor del reconocimiento de una identidad lingüística y cultural y de la construcción socio-política de Galicia como Nación se afirmaba paulatinamente. La figura de Daniel Rodríguez Castelao, médico, humanista, pintor y político emerge aquí como quien mejor supo reconocer las fibras psicológicas populares y trasladarlas a sus cuadros y viñetas. Aquí estaban con abundancia los niños, y también la escuela, entre el presente hiriente y el futuro deseado, el de la nación democrática soñada.

PALABRAS CLAVE: infancia, niños y niñas, Castelao, sociedad gallega, educación.

1. GALIZA: UNHA SOCIEDADE EN TRANSICIÓN

Quizais non teñamos conceptos máis definitorios que os de inercia e cambio para poder falar da Galiza que transita do século XIX para o XX; entre os rescaldos do Antigo Réxime aínda vivos e as prácticas propias dunha sociedade inserta nas claves liberais; desde ruralismo absorbente, ata a diversificación e crecente presenza da fenomenoloxía urbana.

No alborear do século XX Galicia, con dous millóns longos de habitantes, seguía profundamente marcada pola pervivencia da sociedade agraria tradicional. Permane-

cían as sombras do Antigo Réxime: a presenza social da que fora abondosa fidalguía rendista, como memoria presente da sociedade estamental; o sistema foral de tenencia da terra, que era agora un elemento expulsor da poboación cara o camiño americano emigrante; as pegadas da desamortización...; elementos todos que contribúen a dar a imaxe dunha sociedade intensamente ruralizada,¹ cun reducido peso dos focos urbanos, coa presenza de reducidos núcleos de burgueses comerciantes (máis que industriais e financeiros), dalgunhas pequenas empresas industriais cos seus reducidos colectivos obreiros, e dos servidores públicos do Estado, sen faltar tampouco unha mancha de militares e a clerecía das colexiatas e das catedrais, máis a conventual e a parroquial.

Esta mantenza da sociedade tradicional non se correspondía xa co novo tempo hispánico e europeo, o que introducía desequilibrios no comportamento social. Tanto as presións exteriores, fundamentalmente económicas, como as contradicións internas fixeron que, a través de vías de modernización económica e social, este carácter de sociedade tradicional² se enfrontase a mudas desorganizadas, pero numerosas, durante o primeiro terzo do século XX.

Diversos factores interveñen nesta muda: a intensa emigración á América, debida á expulsión de recursos humanos sobre todo desde os hábitats rurais, que aportará, porén, unha liquidez económica necesaria para a propietarización campesiña e unha certa modernización técnico-productiva; caen os restos da propiedade aforada das terras e incorpóranse ao mercado diversos sectores produtivos; crece a produción gandeira e modernízase a industria conserveira e de construción naval, coa inclusión da economía galega nos mercados económicos español e estranxeiro; organízase o campesiñado nun vizoso movemento agrarista;³ créanse e establécense oficinas bancarias como instrumento de política e de redistribución financeira; cobran pulo as cidades de Vigo e da Coruña... e deste modo, todo apunta a unha irreversible, aínda que lenta e un algo tardía, modernización capitalista.

Os varios sectores de clase media irán experimentando tamén un paulatino crecemento, e poderase falar da consolidación dalgúns núcleos da burguesía industrial e financeira, que exerce algún protagonismo por vía case sempre do caciquismo político, e a través da súa conexión coa gran burguesía madrileña. En xeral, poden máis as prácticas conservadoras, dentro da modernización, o que explica a limitada resonancia das mensaxes progresistas, republicanas ou rexional-nacionalistas.

Os impulsos culturais e escolarizadores ían ir tomando un progresivo vigor. De principio, cómpre sinalar que unha sociedade maniatada polas inercias, asoballa-

¹ A imaxe que sobre Galicia se constrúe neste epígrafe é debedora de múltiples investigacións e formulacións achegadas pola investigación histórica contemporánea en relación coa sociedade galega. Un investigador central a este respecto é Ramón Villares Paz. El mesmo sinala que no ano 1900 máis do 85% da poboación activa galega estaba dedicada ao traballo agrario e pesqueiro, sendo aínda o 65% en 1930. VILLARES PAZ, Ramón. «O marco histórico», SÁNCHEZ, Cesareo [et al.] (Coord.). «Castelao e Bóveda, irmáns!!», *Extra. A Nosa Terra* [Vigo], núm. 5 (1986), p. 15.

² Este carácter quedou ben reflectido desde o punto de vista etnográfico en varias e moi valiosas monografías elaboradas nos anos trinta por destacados estudosos do Seminario de Estudos Galegos; dese ronsel forma parte a monografía preparada por Xosé Ramón Fernández Oxea, *Santa María de Moreiras. Monografía dunha parroquia ourensán (1925-1935)*. Vigo: Castrelos, 1968.

³ Facemos unha referencia específica aos traballos históricos continuados de José A. Durán, en particular, *Agrarismo y mobilización campesina en el país gallego (1875-1912)*. Madrid: Siglo XXI, 1977.

da polo caciquismo, sen artellamento interno, e sen sectores sociais con vontade hexemónica autónoma, non podía xerar enerxías encamiñadas seriamente cara ao progreso social, co concurso das institucións, redes e servizos educativos.

A escasa mobilidade social; a lonxanía física e espiritual coa que estaban planteadas as institucións e servizos escolares, desde unha mentalidade centralista e culturalmente uniformadora, con desconsideración da específica situación cultural e lingüística de Galiza, e outras circunstancias coma un profesorado mal formado, con escaso prestixio e peores dotacións, ou as altas taxas de absentismo escolar, motivadas tanto polo traballo infantil, como pola dificultade de comunicacións e as adversidades climatolóxicas, que os grupos sociais máis críticos salientaban como graves problemas,⁴ explicaban a limitada funcionalidade das institucións culturais e educativas.

Podemos descubrir, con todo, os xermolos e primeiros pasos da reforma da educación. De entre os sectores liberais e progresistas, de entre as capas medias e desde dentro mesmo da profesión docente xorden as críticas, as reivindicacións, os apoios e as iniciativas que reclaman unha escola mellor, unha pedagogía renovada e a precisa atención ao profesorado.⁵

Ao seu favor militan a prensa profesional e pedagóxica, a crecente organización societaria, a edición de libros e de folletos de educación, os varios congresos e certames pedagóxicos, ou as diversas actividades de extensión cultural. Aquí e acola, os emigrantes ían sementando centros cívicos, luces, é dicir, a «aurora do porvir» en forma de escolas, para facer así unha notable acción cultural, que en ocasións quere ser parte dun proxecto político- pedagóxico propio para Galicia, tal como facían notar as propostas galeguistas que reclamaban a galeguización cultural e lingüística dos contidos da ensinanza.

Na sociedade que debuxamos están tamén os nenos e as nenas. A grande maioría viven no rural ou na beiramar e son fillos das clases populares, que por tanto viven, igualmente, as súas complicadas circunstancias vitais. Traballan case sempre e por iso, ou mesmo porque non a teñen a man, non van á escola. Ou están mal alimentados; ou teñen fraca saúde. Hai semblanzas dramáticas a este respecto. Os textos de Luis Bello, o xornalista de profundas conviccións democráticas, que percorre a xeografía española coa súa renovada campaña rexeneracionista,⁶ ofrécenos certos textos para compoñer unha historia da infancia popular en Galicia dos anos vinte.

Cando os meniños comezan a escola, poucos chegan á fin dos catro anos de escolarización, porque o traballo e as necesidades familiares non agardaban. Obsérvao Bello na mesma cidade de Santiago de Compostela, a sede da Universidade.

⁴ Denunciados severamente polos deputados galeguistas no Parlamento republicano.

⁵ *Vid.*, en particular: COSTA RICO, Antón. *Escolas e Mestres. A educación en Galicia: da Restauración á IIª República*. Santiago: Xunta de Galicia, 1991; GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso de. *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*. Sada: Ed. do Castro, 1990; PEÑA SAAVEDRA, Vicente. *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. Santiago: Xunta de Galicia, 1991.

⁶ COSTA RICO, Antón (ed.). *Luis Bello. Viaje por las escuelas de Galicia*. Vigo: Nigratreia, 2010.

No Cebreiro non teñen escola e están traballando cos carros e co gando, «coma uns homiños». En Mixós, e en tantos outros lugares, camiñan a pé nu. En Ribasaltas, en non habendo mestre, aprenden a ler, escribir e contar, cabo dun escolante (os de ferrado) «lo que necesita un muchacho para cavar en el campo y para cargar fardos si emigra a América». En Baralla, observa: «los pequeños de cuatro a cinco años sirven para pastorear cerdos, vacas y ovejas, y a los mayores los llevan a roturar montes, arar tierras, estercolarlas, sembrarlas, escardarlas y demás trabajos del hombre». En Foz anota: «Desde los diez años, y aún desde los nueve, se los llevan a la pesca. Las niñas, a las fábricas de salazón», e algúns traballan nas obras de vía férrea. Así, a ensinanza é algo accidental, discontinua, e aproveita pouco. Tamén teñen, di Bello nun fermosísimo texto, un excepcional tesouro e poden ir tan lonxe como os demais se se lles atende, xa que: «Su inteligencia es reposada. Su comprensión, acaso lenta pero firme. Su imaginación llega ya florecida y frondosa de cuentos, leyendas, mitos y creencias o supersticiones. Aquí está su tesoro. Viven en estado de naturaleza; pero de naturaleza trabajada todos los días por el padre y la madre y por ellos mismos. Yo creo que hay que conservarles ese tesoro y afirmarles en el amor a su hermosa tierra, enseñándoles además de lo que da la aldea, lo que da el universo entero. Ese otro tesoro mundial, universal, será lo que agregue la escuela a la experiencia del terruño».

Entre a inercia e o cambio. Eran excesivamente pesadas as inercias, de tal modo que os cambios non eran doados, pero acudían de cada vez con máis forza para sentirse na vida social galega, que era partícipe dun movemento xeral de dinamización.

2. A FIGURA DE ALFONSO DANIEL RODRÍGUEZ CASTELAO (1886-1950)

Castelao é, con Rosalía de Castro, un dos maiores símbolos humanos da Galicia contemporánea; «un símbolo de amor a Galiza...que pasou a ser parte de Galiza mesma», como escribiu o pensador Ramón Piñeiro.⁷ De formación médica, pero tamén profesor e funcionario do Instituto Xeográfico e Estatístico en Pontevedra, Castelao é sobre todo un artista (modernista e expresionista), un político e un escritor (ensaísta e narrador); que sentiu o drama cotiá da Galicia traballadora, que puxo a súa palabra, os seus debuxos e pinturas e a súa pluma ao servizo desta Galiza, en particular da campesiña e mariñeira, aínda que cun certo esquecemento da proletaria;⁸ un nacionalista respectado e socialmente querido, que soñou unha Terra de irmandade e emancipada, e que morreu no exilio bonaerense.⁹

⁷ PIÑEIRO, Ramón. «O primeiro clásico galego», *Almanaque Galaxia 1950-1975*. Vigo: Galaxia, 1975, p. 150.

⁸ Fíxo notar este esquecemento o profesor Xesus Alonso Montero, un dos máis intensos estudosos e editor da obra de Castelao, en «Castelao y Galicia 1916-1920», Suplemento nº 58 dedicado a Castelao de *Cuadernos para el Diálogo* [Madrid], (1975), pp. 11-16.

⁹ Hai un acordo xeral na consideración do libro de Valentín Paz Andrade, *Castelao na luz e na sombra* (Sada, O Castro, 1986, 2ª edic. Revisada e ampliada) como o seu máis completo estudo biográfico. Con ocasión do cincuentenario do seu pasamento a Fundación Castelao organizou unha magna exposición que acompañou dun Catálogo de estudos e gráfico; *vid.* SEIXAS SEOANE, Miguel Anxo (Comisario Xeral). *Castelao. Exposición 50 Aniversario*. A Coruña: Fundación Castelao, Fundación Caixa Galicia, 2000, 429 pp.

Nacera á beira da ría de Arousa, en Rianxo en 1886, e dez anos despois tamén a súa familia emigra á Arxentina de onde regresa en 1900. Na Universidade de Santiago realiza estudos de medicina, que culmina cos de doutorado en Madrid en 1910, cidade na que en 1908 xa realizara a súa primeira exposición gráfica no Salón dos Humoristas. Desde a cidade de Pontevedra, onde se instala coa súa dona en 1916, intensificará a súa presenza na prensa e nas iniciativas culturais galeguistas. Xunto as súas fermosas pinturas (óleo e técnica mixta s/papel), serán a súa faceta como ilustrador e grafista (con portadas para libros e revistas) e as súas viñetas de humor (*Vida Gallega*, desde 1909, *La Ilustración Española y Americana*, desde 1915, *A Nosa Terra*, o semanario nacionalista, *Nós*, desde 1920, *Galicia* desde 1922, *Faro de Vigo*,...), quen facilitarán o coñecemento social de Castelao.

Un coñecemento que se verá igualmente fortalecido coa súa intervención como conferenciante e participante nas Asembleas Nazionalistas Galegas desde 1919, e coas súas obras:

- a) textos na modalidade de contos (*Un ollo de vidro*, 1922; *Retrincos* e *Os dous de sempre*, 1934)
- b) recompilacións das súas viñetas (*Cousas*, primeiro libro en 1926 e segundo libro en 1929, ou o extraordinario álbum *Nós*, editado en Madrid en 1931 por Hauser y Menet);
- c) textos etnográficos como *As cruces de pedra na Bretaña* (1930), froito da súa viaxe de estudos con bolsa da JAE en 1929, ou o posterior *As cruces de pedra na Galiza* (1950, Bos Aires);
- d) e os valiosos textos de intervención política, que mencionaremos.

Castelao, coa súa variada obra (textos e imaxes), dignifica de continuo á Galiza popular, ante a tradicional opresión e ridiculización, tanto a cargo dos caciques e dunha parte dos sectores acomodados economicamente, a miúdo «urbanitas» e «españolizados», como das olladas externas a Galiza. A través das súas viñetas, son as xentes do común as que falan, reflexionan, lanzan os seus lamentos e reclamacións, censurando aos caciques e aos conservadores, e en xeral aos opresores. Danse cita os adultos, e tamén os nenos e as nenas e por veces son os animais domésticos os que se expresan; fano con lirismo, aínda que a miúdo con ironía e sarcasmo.

Escribiu Otero Pedrayo que «para Castelao a soia, a enteira realidade e verdade foi a Galicia labrega e mariñeira, solemne, severa, sinxela, pura, ... endexamais «ordinaria», nin rústica no senso da groseiría, sempre nova e gasalleira»;¹⁰ o que pola súa parte ratificou Fernández del Riego: «era un home do pobo consubstancializado coa dor das xentes sinxelas»;¹¹ «o seu lápiz, a súa pluma, a súa voz apremian de cote para a solución do problema dunha Galicia desartellada».¹²

¹⁰ OTERO PEDRAYO, Ramón. «Castelao: no seu espello e amor», AA. VV. *Almanaque Galaxia*, op. cit., p. 145.

¹¹ FERNÁNDEZ DEL RIEGO, Francisco «Castelao», SÁNCHEZ, Cesareo [et alt.] (Coords.). «Castelao e Bóveda, irmáns!», *Extra. A Nosa Terra*, op.cit., p. 27.

¹² FERNÁNDEZ DEL RIEGO, Francisco. «A lección de Castelao», AA. VV. *Almanaque Galaxia*, op. cit., pag. 149.

Tal era a súa intención cando en 1931 publicaba o seu álbum *Nós* en Madrid, unha selección de 50 debuxos feitos entre 1916 e 1918, «cando –di Castelao– Galiza s’esperguizaba d’un longo sono»:¹³ «Con este medio cento de debuxos intentei desacougar a tódolo-os licenciados da Universidade (amas de cría do caciquismo), a tódol-os homes que vivían do favor oficial...; quixera cantar as tremendas angurias do decotío labrego e mariñeiro (coa conciencia de que) o pesimismo pode ser liberador cando desperta carraxes e cobizas d’unha vida máis limpa».¹⁴

Co inicio da II República, Castelao será elixido deputado da Candidatura de Selección Republicana¹⁵ pola provincia de Pontevedra e volverá ser de novo electo deputado do Partido Galeguista nas eleccións de 17 de decembro de 1935. Notables serán as súas intervencións parlamentarias arredor de distintas problemáticas de Galiza.

O 18 de xullo de 1936 Castelao estaba en Madrid trasladando os resultados do plebiscito estatutario celebrado en Galicia o 28 de xuño. A través destas votacións Galiza decidía abrir o camiño para o seu Estatuto de Autonomía. Permanecería en Madrid, en Barcelona (onde en 1937 funda a revista *Nova Galiza*) e en Valencia (onde se imprimen os seus álbums *Galicia Mártir*, *Atila en Galicia* e *Milicianos*) como parlamentario e ao servizo do goberno republicano: deste modo viaxará a Moscú, a Nova Iorque e á Habana. O exilio levarao logo a América: Nova Iorque en 1940 e pouco máis tarde a Bos Aires, cidade na que desempeñará un papel simbólico de extraordinaria importancia no seo dunha colonia de case medio millón de galegos e galegas. No 1944 edita en Bos Aires o texto político *Sempre en Galiza*, de tanta resonancia entre os sectores antifranquistas e nacionalistas dos pasados anos sesenta-setenta. No mesmo ano será nomeado Presidente do Consello de Galiza fundado en Montevideo, en ausencia dun goberno autónomo de Galicia no exilio. Mentres, avanzaba a súa cegueira e un cancro ocasionaríalle a morte o 7 de xaneiro de 1950: «De que morte morreu a nosa prenda?», preguntábase o poeta cívico Ramón Cabanillas; el mesmo respondía: «Morreu do mal dos bos e xenerosos!; Morreu de amor á Terra!».¹⁶

3. A INFANCIA EN CASTELAO

Na obra do rianxeiro hai un espazo ben importante para os protagonistas infantís, aos que deu voz e forma a través dos seus contos, debuxos e pinturas. Son moitos

¹³ *Galicia s’esperguizaba*: nos anos 1916 e 1917 a Galicia campesiña manifestaba unha grande conflictividade a causa do sistema foral, das cargas impositivas e do caciquismo. Na protesta popular de Nebra en 1916 foron mortas vinte mulleres e outras tantas feridas pola Garda Civil; no mesmo ano houbo metralamento de labregos en Porto do Son; en 1917 nunha manifestación campesiña en Amio, ás portas de Santiago, foi morto un dirixente agrario, e nas manifestacións de Sofán e Narón houbo vintecinco mortos.

¹⁴ CASTELAO. *Nós* (Prólogo). Madrid: Akal, 1975 (facsimil da edición de 1931).

¹⁵ Os dez compoñentes da candidatura de Selección Republicana sufriron todos eles grande represión como consecuencia do golpe militar franquista: dous foron asasinados, cinco exiliáronse a América, morrendo alí case todos eles e tres padeceron encadeamento; vid. MENDEZ FERRÍN, Xosé Luis. «Castelao e a esquerda española», *Faro de Vigo* (26. 04.2014).

¹⁶ CABANILLAS, Ramón. «Na morte de Castelao» *A Nosa Terra*, 474 (25.07.1950).

os nenos e as nenas que o «home con anteollos», tal e como o cualificou a vaca que o fitaba no seu relato de *Un ollo de vidro*, describe e retrata. Da súa narrativa, non podemos esquecernos da nena á que todos lle chamaban Marquesiña a pesar de que os seus peñños endexamais se calzaran; nin da cativa Baltasara, que chora na procesión porque non ten por quen chorar; nin do Bieito que, orfo de pai e nai, sempre sentiu morriña na América; nin tampouco do cubano Panchito, que era feliz na aldea (todos eles en *Cousas*). Os rillotes agroman nos volumes de *Cousas*,¹⁷ *Cousas da vida e Nós* entre outros, e foran publicados previamente en xornais como *Galicia*, *Faro de Vigo* e *A Nosa Terra*, ou na revista *Vida Gallega*.

Actualmente son múltiples os traballos sobre a vida e a obra de Castelao dos que dispoñemos,¹⁸ pero son ben poucos os textos que intentan achegarse á cuestión da infancia na súa obra,¹⁹ e ningún deles aborda especificamente o tratamento dos nenos e das nenas nas súas ilustracións (case sempre acompañadas no pé da imaxe dun pequeno texto). Que aspectos poden ter en común estes nenos e nenas? Que intenta expresar o autor mediante a súa representación?

A forma máis frecuente na representación gráfica de Castelao é a do diálogo onde os personaxes falan entre si, pero tamén son abundantes os debuxos nos que se formula a pregunta sen resposta, a reflexión, o consello e a queixa. O debuxo péchase cunha mensaxe abreviada cargada de retransca, ironía, humor, tristeza e/ ou melancolía; así, co breve discurso literario as imaxes completan a súa anhelada «utilidade social».

Os nenos e nenas en Castelao que cobran vida a través da imaxe destacan pola súa capacidade de expresarse en poucas e sinxelas verbas, pero de grande capacidade comunicativa. Móvense nos escenarios propios da vida cotiá e caracterízanse maioritariamente pola súa pertenza ás clases populares galegas, que o autor contrapón ás clases altas. Por iso aparecen con frecuencia os cativos como as vítimas principais da sociedade na que lles tocou vivir, vítimas da opresión e do maltrato.

Podemos falar dunha totalidade de noventa e sete imaxes nas que aparecen nenos e nenas na obra de Castelao (das que, noventa e catro dispoñen dun breve rodapé textual). Para coñecer a temática que expresan, podemos catalogar estas imaxes atendendo ás seguintes categorías,²⁰ das que incluímos exemplos representativos:

¹⁷ En atención ás imaxes nas que aparecen nenos e nenas de *Cousas*, María Victoria Carballo Calero, cataloga once tipos de nenos galegos (en CARBALLO CALERO, María Victoria. *Os castelao de Ourense*. Ourense: Caixa Ourense, 1985), aos que a autora define como «estudos psicolóxicos» nos que Castelao reflicte a inocencia, a graza e a picardía.

¹⁸ Como exemplo representativo de análise global, podemos citar BERAMENDI GONZÁLEZ, Justo; VILLARES PAZ, Ramón (Ed.) *Actas do Congreso Castelao*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1986, podemos apreciar numerosas aproximacións á súa biografía, pensamento, obra artística, lingua, obra literaria e documentación, elaboradas dende moi diversas perspectivas.

¹⁹ Convén destacar a este respecto o traballo de LÓPEZ NAVIA, Santiago. «O persoaxe infantil na obra de Castelao», *Follas Secas*, 11 (novembro-décembro 1986), pp. 15-23; e os breves textos de COSTA ALCALDE, M. X. «Castelao, os nenos e a inxusticia»; SOUTO PRESEDO, E. «Cousas de nenos»; ROMERO LORENZO, M. (1986). «Castelao e os nenos: o mundo infantil en *Cousas* e *Retrincos*»; e MARCO, A. «Os contos de *Retrincos* de protagonista infantil»; todos eles compilados nas *Actas do Congreso Castelao* (op. cit.).

²⁰ Son múltiples as posibilidades polas que poderíamos optar para ofrecer unha categorización das devanditas imaxes. Aquí pretendemos ofrecer unha posible clasificación que nos aproxime á súa realidade temática, tras

3.1 Relaciónanse entre eles (28 imaxes)

A través das imaxes nas que se aprecia como dimensión dominante a relación entre os nenos e nenas (a modo de exemplo incluímos as imaxes 1, 2 e 3), poden distinguirse debuxos nos que destaca o tratamento da inxenuidade e da inocencia infantil, onde os nenos expresan interrogantes derivados da súa curiosidade e picardía. Un bo exemplo desta cuestión pode observarse na primeira imaxe que mostramos, e tamén nas conversas «-O médico dixo que meu pai ten un catarro intestinal. -¿E por onde tose» ou «-Si, hom, si! Catro e dúas son seis. -¡Ai, que bárbaro! ¡Eso son tres e tres!...», entre outras. Neste tipo de debuxos o carácter humorístico gaña terreo á dimensión crítica social, sempre presente.

Son moitas as imaxes que abordan a aproximación ao mundo dos adultos dende o universo infantil. Os nenos, coa súa perspicacia, aproveitan para reflexionar, criticar e incluso enfrontarse aos que son máis vellos ca eles. Podemos destacar as verbas: «-Por iso se papai vivise non lle gustaría que mamá casase con outro» ou «-Non quixera máis que ser home. Non volvían darme á forza ningunha purga».

Unha boa parte dos debuxos expresan sentimentos ou necesidades ligadas á realidade social na que viven, na que a fame e a miseria son sentidas como carencias primordiais; disto é un bo exemplo «-Se me tocace a min a lotería compraba pan...». Neste sentido, os nenos amósanse como vítimas dunha sociedade inxusta.

Ademais, a dimensión lingüística cobra tamén un protagonismo crucial, como pode observarse no caso da cuarta imaxe reflectida, na que destaca o antagonismo e oposición entre as clases baixas e as altas, presente ao longo de toda a obra de Castelao.

3.1.1 *Moceando* (3 imaxes)

O moceo entre os argalleiros e argalleiras merece un epígrafe aparte, pois convén aludir á representación que nestas imaxes fai Castelao da muller e do xénero feminino. A través destes debuxos (imaxes cinco e seis) podemos valorar que o autor emprega sempre a figura feminina para espertar sentimentos masculinos.²¹ Convén dicir que, fronte ao «Castelao misóxino debuxado por autoras como Carme Panero,²² non imos inventar a un Castelao feminista, presentando unha lectura forzada dunha persoa que, en certo modo, era produto do seu tempo»;²³ efectivamente, Castelao ofrece unha visión masculina do mundo, «e non repara na opresión da muller se non só (...) pola súa necesidade de responder diante de calquera inxustiza que se lle presenta e que suscita a súa condena moral».²⁴

dispoñer das imaxes dixitalizadas, procedendo á súa revisión, contraste e lectura crítica. Actualmente as imaxes atópanse dispostas desta forma nun cartafol dixital.

²¹ A isto apelou xa Xoán Carlos Garrido (*O pensamento de Castelao*. Vigo: Promocións Culturais Galegas, 2000) refíndose dun modo xenérico á obra do galeguista.

²² PANERO MENOR, M. C. «O tratamento da muller na narrativa de Castelao. Un motivo de desmitificación», *Andaina*, 12 (xuño-xullo 1987), pág. 9.

²³ GARRIDO, X. C. *O pensamento de Castelao*. Vigo: Promocións Culturais Galegas, 2000, p. 199.

²⁴ GARRIDO, X. C. *O pensamento de Castelao*. Vigo: Promocións Culturais Galegas, 2000, p. 190.

As mulleres adoitan aparecer na obra de Castelao en roles secundarios (como os que tradicionalmente lles son asignados nas sociedades patriarcais²⁵) ocupando espazos propios do tempo no que viviu o autor, habitualmente como «mulleres de alguén» ou como «mulleres con respecto a alguén». Cómpre tamén lembrar que os seus deseños están maioritariamente dirixidos ás elites intelectuais, fundamentalmente masculinas, polo que en moitos dos seus debuxos intenta «ferir os seus sentimentos de “virilidade”»;²⁶ e que, ademais, introduce a separación de clase na súa visión do xénero feminino, valorando á muller traballadora e popular fronte ás «señoritas», na medida en que estas últimas poden reproducir a «cultura española» e os «modelos burgueses dominantes».

Nas imaxes que aparecen mozas e mozos en situacións de moceo, a muller ten o poder de decisión e a última palabra, podería dicirse; como podemos ver na quinta imaxe, a muller apela incluso á violencia física para arredar ao home e decide bailar cunha compañeira.

Disto podemos concluír que a «in-visibility» das mulleres en Castelao está directamente relacionada coa invisibilidade social do xénero feminino no seu tempo.

3.2 Relaciónanse cos adultos (21 imaxes)

Os cativos relaciónanse cos adultos escoitando os seus consellos, as súas reflexións ou os seus razoamentos (como pode ser o caso da imaxe número 7 incluída, co rodapé «-Para ti é un ano máis, para min é un ano menos»), e planteando preguntas ou dúbidas que os maiores non saben ou non se atreven a responder, curiosidades que lindan sempre a crítica social. Os nenos e nenas, coa súa moralidade aínda por construír e cun mundo de inxustizas ante os seus ollos por xustificar, diríxense aos adultos suxerindo interrogantes que dificilmente poderán esquivar (imaxes 8 e 9).

A oposición entre o mundo adulto e a realidade infantil está tan presente como a dicotomía entre pobres e ricos (que podemos observar na segunda imaxe e noutras como a que reflicte: «Ai, don Ángel, ¿esa levita é do empeño?»). Tamén hai lugar para as imaxes cómicas («-Ai, señorita ¿e quen lle morréu?, porque como leva ises anteollos de loito...»), para aquelas onde a cuestión da lingua volve a estar presente («¿por qué no habla castellano, señor Pedro? -Ay, neniña, en galego nunca s'escreron os recibos das contribucións»), e para aquelas cunha elevada carga de dramatismo mediante as que Castelao pretende sensibilizar ante a realidade social dos traballadores, como é o caso da que agora mostramos, que unha vez máis apela ás inxustizas dunha sociedade fortemente clasista: «-A nosa terra non é nosa, rapaces» (imaxe 10).

²⁵ Actualmente contamos con evidencias notables que «desmitifican» as afirmacións que apelan á existencia dun tradicional «matriarcado» na sociedade galega. Neste senso destacan as teses que o profesor Xavier Castro ofrece no seu libro publicado no ano 2007 *Historia da vida cotiá en Galicia (séculos XIX e XX)*.

²⁶ GARRIDO, X. C. *O pensamento de Castelao*. Vigo: Promocións Culturais Galegas, 2000, p. 185. Este pode ser a intencionalidade da imaxe recollida en Nós que versa «¿Coidades que é leite o que mama o rapaz? Non, é sangue». Como sinala Garrido: «nun contexto no que o home ten definida a súa condición pola defensa e tutela das mulleres, necesariamente ten que sentirse ferido na súa “virilidade” por esta mostra de situacións nas que a muller está desamparada».

3.2.1 *Coas nais e cos pais (5 imaxes)*

Os nenos e as nenas sempre manteñen coas nais e cos pais unha relación de respecto e incluso de certa sumisión.

Os fillos e as fillas son utilizados na obra de Castelao por parte dos adultos como ferramentas ao servizo da súa familia, pois no mundo rural e mariñeiro a súa colaboración no traballo é obrigada dende as idades máis temperás. Pero tamén hai lugar para esceas tenras, protagonizadas por cativos e as súas nais. A figura materna adoita aparecer como a máis comprensiva no núcleo familiar (imaxe 11) e o pai como membro distante e «soberano» (como indica o debuxo número 12 que podemos observar).

4. FALAN COS ANIMAIS (5 IMAXES)

Os nenos de Castelao conciben aos animais como verdadeiros confidentes e incluso como compañeiros (imaxe 13), por iso, en moitas ocasións chegan a plantearlle dúbidas, incluso a compadecerse deles ou ben a avisalos do que lles agarda no seu futuro próximo (é o caso dos nenos que dan conta aos porcos e ás ovellas de que non se fíen dos adultos que lle serven a comida, imaxe 14).

5. ANTE O MUNDO DA ESCOLA (7 IMAXES)

Os nenos de Castelao son críticos cunha escola que «cheira que fede» e na que o escolante lles «pega» porque «sempre lles pregunta o que non saben». Por isto, case nunca queren asistir a unha escola que premia a memorística e na que se fala nun idioma para moitos dos cativos descoñecido (imaxes 15, 16 e 17).

Nas imaxes que apelan á escola, Castelao fai fincapé na minusvaloración social da escola, con expresións coma: «total, non se vive con saber ler» ou «total, para o que se aprende nun día...». Son poucas, e sempre as nais, as que reprenden contra este tipo de comentarios e condutas nos nenos (sempre homes neste caso), pois é boa verdade que tanto na beiramar como no rural facía falta man de obra. O «patriota» Castelao (como el mesmo gostaba definirse) encadraría ben nesa «tipoloxía» de patriotas que Eça de Queiroz sinalara como aqueles que sabían dicir que «â súa patria era grande porque dera â Hestoria um Afonso Henriques, mas era pequena porque non tiña escolas, (...) era hoxe inculta e ocamente fútil».

5.1 Nenos e mestres (5 imaxes)

Hai un considerable número de imaxes nas que os nenos e os mestres aparecen en interacción (por exemplo, a imaxe 18). Nelas o mestre adoita aparecer como suxeito obxecto de admiración (non exento dalgunha ironía) polo seu saber dende a visión infantil (así pode evidenciarse en «-O home que máis sabe no mundo é o noso mestre. ¡Hai que ver canto sabe!»); un mestre que é tal incluso até a morte

(elemento ben presente en toda obra de Castelao, como podemos observar na imaxe 19, tamén en óleo: «A derradeira lección do mestre»).

5.2 O galego na escola (3 imaxes)

A problemática lingüística que refire á preeminencia do castelán sobre a lingua materna ocupa un lugar de especial relevancia na escola, onde os nenos de Castelao se preguntan «por que o mestre non fala coma nós?» e as diferenzas no manexo da lingua entre docentes e discentes dan pé a graciosos equívocos que ben poderían acontecer aínda hoxe en día e que brindan unha pegada humorística a unha triste realidade (imaxes 20 e 21).

Castelao reflicte unha loita sempre latente na xente que, fundamentalmente nos núcleos rurais e costeiros, falaba galego de xeito espontáneo. Non dubida en designar como «imperialistas fracasados» a aqueles que apoían a idea de reducir a nosa lingua á categoría de dialecto español, a unha forma de expresión popular rústica alonxada dos ámbitos institucionais e fundamentalmente da escola, por ser o núcleo esencial da transmisión de coñecementos, e parodia condutas que nese tempo chegarían a tornarse comúns, tal como dialogaban dúas mulleres de bo parecer: «-Ese muchacho dicen que sabe muchísimo. -Sí; pero tiene un acento tan gallego!...».

6. ANTE A EMIGRACIÓN (5 IMAXES)

A temática da emigración provoca sentimentos de tristeza (imaxe 22) e melancolía ante o «-¡Quién sabe se volveré!». Os nenos e nenas mostran dúbidas sobre as finalidades da emigración, e viven de preto unha emigración dun pai que non sempre chega (imaxe 23), ou chega irrecoñecible.

7. ANTE A POLÍTICA (4 IMAXES)

As imaxes que Castelao nos ofrece dos nenos ante a política son todas elas de crítica e sempre cargadas de sorna. Os nenos dubidan da utilidade das eleccións (imaxes 24 e 25) e dos deputados, e ofrecen conclusións probablemente derivadas do que escoitaron dicir aos adultos achegados: «-A ti no te pusieron nada los Reyes, porque tu papá es republicano, ¿sabes?».

8. ANTE A RELIXIÓN (2 IMAXES)

No que á dimensión relixiosa se refire os nenos e as nenas teñen escasa presenza. Nos debuxos onde esta compoñente é abordada emprégase a retranscrición para aludir á «supresión dos dez mandamentos» (imaxe 26) ou á «liberación da xustiza» (imaxe 27).

9. VARIAS (9 IMAXES)

Nesta categoría de imaxes que designamos como «varias» recollemos imaxes de difícil catalogación; nelas apélase á oposición entre a necesidade de xustiza e as inxustizas e penurias vividas. Os nenos e as nenas soñan cunha xustiza nun mundo que con eles non é xusto (imaxes 28 e 29).

Podemos dicir que Castelao emprega aos cativos, á súa inocencia e á súa linguaxe sinxela e desinhibida para expresarse e trasladar profundas e complexas mensaxes sobre a realidade da sociedade agraria e mariñeira galega. A través das súas imaxes percíbese unha sensibilidade cara os pícaros que quizás poida contribuír a explicar o sentimento de perda que, trala morte do seu único fillo, o acompañou ao longo de toda a vida.

É indubidable que a obra do galeguista, que expresou boa parte do seu sentir a través das súas ilustracións, contribuíu e contribúe á configuración da conciencia galega, ata o punto de que as súas representacións da infancia e da xuventude, e da súa educación, puideron fraguar unha fonda pegada que aínda hoxe podería chegar a percibirse no ideario galego.



Imaxe 1



Imaxe 2



Imaxe 3



Imaxe 4



Imaxe 5



Imaxe 6



— Cando baixas á vila, ou levas dinhero ou levas comida.

Imaxe 7



— Non vedas poder máis o meu peito.
— E por qué haxa a ver cando vos vottades poder a miña.

Imaxe 8



— Non se dá nada.
— E se se dá nada, por qué non me dá nada.
— E se se dá nada, por qué non me dá nada.
— E se se dá nada, por qué non me dá nada.

Imaxe 9



...A casa. Tera, non é nada, suposto.

Imaxe 10



— Eu quería ocultar o meu oficio gaxoso, non pód'!
— Aquí que manda con eu. Non fátalles máis! ¿Que podes é que vira a perder a miña soberanía?

Imaxe 11



— Po así dígote que non me hoxe así no apuro.

Imaxe 12



— O "meu" piquero hoxe está "caído".

Imaxe 13



— Se trabaldas sempre non una fariada de que ven vencho de coerdís.

Imaxe 14



— Non vexas a escola. Total, non se vira con saber iso.

Imaxe 15



— Non quere ir porque a maestra pagara a a escola cinco que falo.

Imaxe 16



— Ela hoxe non quere ir á escola, porque... gaxat para o que se aprende con iso!...

Imaxe 17



O ESCOLARTE: Se hoxe falo a una profesora de letras, fátalle de máis que solas parais.
O ESPAÑOL: Pero se non parais como se fátalle con outras saña por ombre cón que traballo.

Imaxe 18

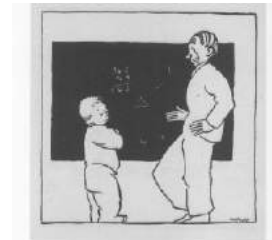


Imaxe 19



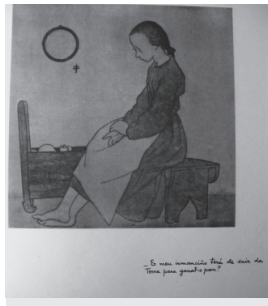
— O meu pai morreu antes de ser rico.
— Deixábo-lo! É así mesmo.

Imaxe 20



O ESCOLANTE ANDALUZ: ¿CÓMO É O TÍPO?
— É UN TÍPO QUE PREGUNTA TANTO ANTES DE IR.

Imaxe 21



— É un momento final de vida de
— Tera que grande pan?

Imaxe 22



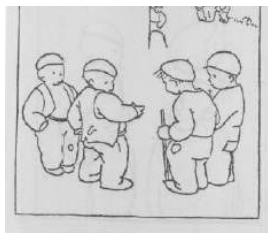
— ¿E papa volverá rico?
— Abonda que veña san, meu fillo.

Imaxe 23



— Tera pai e muller o meu coller e mal despois: é o día
— ¿Por que tábora eleccións?

Imaxe 24



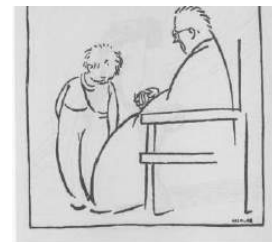
— Irán votar ás eleccións. Ven fardos de civís e en fago
de prodante da mesa e mándovos que non deisades votar
a ningún.

Imaxe 25



— An padremantele foga que é
— ¿Os deito de padrem?

Imaxe 26



— ¿E si sabes os mañamentos da lei de Deus?
— Non, señor, porque como ando por aí o rurará de que

Imaxe 27



Imaxe 28



— Fan ben en durmir; así poden soñar que hai xustiza.

Imaxe 29

Aproximació a l'anàlisi conceptual de l'escola rural

Conceptualizations of the Rural School

Laura Domingo Peñafiel
laura.domingo@uvic.cat
Universitat de Vic (Catalunya, Espanya)

RESUM

En el marc de la meua tesi doctoral que porta el títol de «Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrada: un estudi de cas» inicio la investigació prenent com a referència els documents del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC), en els quals es defineix l'escola rural com un «model d'escola diferent». La complexitat del propi terme em crea la necessitat de reconceptualitzar-lo, tot realitzant l'exploració, la descripció i l'anàlisi conceptual «d'escola rural». Ho he portat a terme partint de quaranta-dos textos i dels següents quatre eixos: el context extern, el context institucional, el paper del mestre i el procés d'ensenyament i aprenentatge. Com es pot llegir a continuació els elements que emergeixen són els que convergeixen al llarg dels anys, per la qual cosa es pot considerar que defineixen el concepte.

PARAULES CLAU: escola rural, conceptualització, història conceptual, multigrada.

ABSTRACT

As part of my doctoral dissertation titled «Contributions of multigrade teaching. Including multigrade classrooms: a case study» when beginning this research my main reference point was from documents from SERC, which defines a rural school as a «different school model». However, given the complexity of the term, I found it was necessary to reconceptualize it. Thus, I decided to explore, describe and analyse the concept «rural

school». I have done so using forty-two definitions and four parameters: the external context, the institutional context, the role of the teacher, and the process of teaching and learning. As we can observe in this paper, the elements that emerge come together over time, and therefore can be considered a definition of the concept.

KEY WORDS: rural school, conceptualization, historical concept, multigrade.

Aquesta comunicació es correspon amb un dels objectius plantejats en la meua tesi doctoral que porta el nom de «Contribucions pedagògiques de l'escola rural: la inclusió a les aules multigradu. Un estudi de cas». Fascinada pels discursos del SERC que posaven en relleu la part més atractiva de l'escola rural, en contrast amb la realitat que anava coneixent i la poca recerca sobre la temàtica, em van fer decidir a iniciar la investigació. La definició i caracterització de l'escola rural per part del SERC ha estat la més visible en l'àmbit educatiu, però, des del meu punt de vista, aquesta definició tan generalitzada i socialment «acceptada» està mancada de matisos. Per aquest motiu, aquest apartat té l'objectiu de fer-los aflorar a fi d'explorar, descriure i analitzar el concepte d'«escola rural», fugint de generalitzacions.

La bibliografia evidencia que les primeres recerques sobre la temàtica a Catalunya van ser tesis doctorals. Feu¹ aprofundeix en els aspectes històrics, polítics i legislatius de les escoles unitàries i cíclics de la província de Girona, i Boix² fa una proposta de millora de la formació permanent del mestre rural a la comarca de l'Alt Penedès. Però, en relació amb la conceptualització del terme, un dels treballs més significatius a Catalunya és l'anàlisi sobre la construcció de la identitat d'aquesta tipologia d'escoles de Soler,³ que fa un repàs d'un debat existent, des de 1996. L'autor analitza l'evolució de l'escola rural posant èmfasi en els diferents rols que ha tingut el mestre d'aquest tipus d'escoles i com aquestes han anat canviant. Contràriament, Del Barrio⁴ negava l'existència d'una escola amb identitat pròpia i es referia a l'escola rural simplement «com una escola situada en el medi rural». En canvi, Álvarez i Jurado⁵ defensaven no només l'existència de l'escola rural, també la seva necessitat.

Davant d'aquesta diversitat, Feu⁶ afirma que no és cap problema que l'escola rural es pugui entendre de formes tan diferents. És més, considera que fins i tot és

¹ FEU, J. *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica: evolució i situació actual a les comarques gironines (1970-1998)*. Girona: Universitat de Girona [Tesi doctoral publicada], 1999.

² BOIX, R. *L'escola rural i la formació permanent del mestre rural. Estudi de les necessitats i propostes de millora per a la formació permanent del professorat rural de la comarca de l'Alt Penedès*. Barcelona: Universitat de Barcelona [Tesi doctoral no publicada], 1993.

³ SOLER, J. *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinamismes i tensions*. Barcelona: Universitat de Barcelona [Tesi doctoral no publicada], 2009.

⁴ BARRIO, J. M. del. «¿Existe la escuela rural?», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 251 (1996), pàg. 85-89.

⁵ ÁLVAREZ, M. A.; JURADO, M. «Maestros rurales y ovejas eléctricas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266 (1998), pàg. 86-89.

⁶ FEU, J. «La escuela rural desde la atalaya educativa». A: LLEVOT, N.; GARRETA, J. (ed.). *Escuela y Sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida, Fundació Santamaría, 2008, pàg. 11-41.

un avantatge, perquè fa evident, entre d'altres coses, que l'escola rural és una realitat complexa i, sobretot, plural. L'autor textualment apunta que «no hi ha una sola escola rural, n'hi ha moltes». Per tant, tenint en compte aquesta multiplicitat, i sense la voluntat d'homogeneïtzar, la meua intenció és explorar diferents definicions d'escola rural. Ho faig amb l'objectiu de comprendre millor el terme i respondre el primer objectiu de la recerca: «explorar, descriure i analitzar el concepte d'escola rural, fugint de generalitzacions, a partir de l'anàlisi de definicions mitjançant la història conceptual». Paral·lelament, aquest apartat vol copsar també les diferents mirades que se li atribueixen al llarg dels anys, i més específicament el valor pedagògic i incliusiu d'aquest tipus d'escoles, amb la intenció d'identificar uns primers elements de l'escola rural que poden promoure la inclusió.

Aprofundir en la conceptualització del terme implica partir dels nombrosos treballs ja publicats sobre l'evolució històrica de l'escola rural a Catalunya (Subirats,⁷ Feu,⁸ Soler⁹) i a Espanya (Soler,¹⁰ Feu,¹¹ Hernández¹²), i ho he realitzat a partir de diferents definicions d'escola rural, centrant-me més en la comprensió de la construcció i l'evolució del concepte que en els aspectes històrics pròpiament que, com he esmentat anteriorment, ja han estat àmpliament treballats.

He portat a terme l'anàlisi seguint l'àmbit de la història conceptual, que està formada per dos grans corrents: l'escola de Cambridge i la Begriffsgeschichte de Reinhart Koselleck. Concretament m'he centrat en la segona, a partir dels treballs realitzats des de la tradició hermenèutica i els fonaments i reflexions de Koselleck,¹³ de Soler,¹⁴ i Vilanou:¹⁵ «La historia conceptual exige un paso previo, ya que antes de proceder a revisar los discursos fija su atención en los conceptos, no buscando su definición correcta sino su despliegue histórico. En este sentido, la historia conceptual atiende al proceso a través del cual los conceptos se han articulado sincrónicamente al tematizar situaciones y diacrónicamente al asumir su modificación. Así

⁷ SUBIRATS, M. *L'Escola Rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62, 1983.

⁸ FEU, J. «La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza. *Temps d'Educació*, núm. 20 (1998), pàg. 287-314; FEU, J. «La escuela rural: apuntes para un debate». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 327 (2003), pàg. 90-94, i FEU, J. «Política educativa i escola rural durant el Franquisme». *Educació i Història*, núm. 8 (2005), pàg. 63-77.

⁹ SOLER, J. «L'escola rural a Catalunya al darrer quart del segle XX. De l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç». *Educació i Història*, núm. 8 (2006), pàg. 78-102; SOLER, J. «L'escola rural a Catalunya: balanç del segle XX». *Àmbits de Política i Societat*, núm. 36 (2007), pàg. 60-60, i SOLER, J. «El maestro y la fisonomía propia de la escuela rural». A: LLEVOT, N.; GARRETA, J. (ed.). *Escuela y Sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida, Fundació Santamaría, 2008, pàg. 11-41.

¹⁰ SOLER, J. «L'escola rural a Espanya el darrer quart del segle XX: una aproximació bibliogràfica». *Educació i Història*, núm. 8 (2005), pàg. 130-131.

¹¹ FEU, J. «La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma» [en línia]. *Revista Digital Erural, Educación, Cultura y desarrollo rural*, núm. 3 (2004) <<http://educacion.upa.cl/revistarural/erural.htm>>.

¹² HERNÁNDEZ, J. M. «La escuela rural en la España del siglo XX». *Revista de Educación*, núm. extraordinari (2000), pàg. 113-136.

¹³ KOSELLECK, R. *Futuro, pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.

¹⁴ SOLER, J. *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions*. Barcelona: Universitat de Barcelona [Tesi doctoral no publicada], 2009.

¹⁵ VILANOU, C. «Historia conceptual e historia intelectual» [en línia]. *Ars Brevis* (2006), pàg. 165-190. <<http://www.raco.cat/index.php/arsbrevis/article/viewFile/65855/76078>>. [Consulta: 12 gener 2012].

pues, al referirse a la doble dimensión sincrónica y diacrónica, la historia conceptual rastrea las diversas significaciones de un concepto que se encuentran acumuladas en una especie de capas estratigráficas que son reactivadas en cada uso efectivo del lenguaje. Así pues, la historia conceptual clarifica también la diversidad de niveles de los significados de un concepto que proceden cronológicamente de épocas diferentes. De este modo, va más allá de la alternativa estricta entre sincronía y diacronía, remitiendo más bien a la simultaneidad de lo anacrónico, que pueda estar contenida en un concepto».¹⁶

La història conceptual s'interessa més pel desplegament històric dels conceptes, com s'articulen i els seus diferents nivells de significats, que per l'exactitud i la validesa de la seva definició. Aquesta perspectiva d'anàlisi em porta a una metodologia que implica fer una aproximació a l'anàlisi conceptual del terme «escola rural» a partir de definicions i textos que fan referència al concepte des del punt de vista històric. La selecció de textos¹⁷ pretén posar de manifest les diferents definicions d'escoles rurals des de finals del segle XIX fins a l'actualitat a Catalunya i a Espanya, amb la intenció de sintetitzar els elements que conformen el concepte i poder comprendre'l millor. En total, han estat quaranta-dos textos, de trenta-sis autors i autors diferents.

¹⁶ *Ibidem*, pàg. 166.

¹⁷ Alguns d'aquests són textos de l'època pròpiament i d'altres són textos sobre l'època. Les referències són: AA. VV. *IV Jornades d'Escola Rural a Catalunya*. Barcelona: ICE, Universitat Autònoma de Barcelona, 1985; ALBERTÍ, J.; BASSA, R. *Les Escoles petites a Mallorca*. Palma: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, 1985; ALMENDROS, H. «La escuela rural». *Revista de Pedagogía*, núm. 145/13 (1934), pàg. 6-14; ALMENDROS, H. *Diario de un maestro exiliado* (edició d'Amparo Blat i Carme Domènech). València: Pre-textos, 2005; BOIX, R. *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó, 1995; BRESÓ, F. *Escuela y República. Cuaderno de una maestra rural*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1931; CARMENA, G.; REGIDOR, J. R. *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC, 1984; CIVERA, M. *Treballar a una escola rural*. Premi Ramon Llull 1977. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 1978; CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. *Documents. Número 5. Present i futur de l'escola rural. Jornada de Lleida, 16 de desembre de 1995*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1995; COLECTIVO CAMPOS DE CASTILLA. *Escuela rural. Una propuesta educativa en marcha*. Madrid: Editorial Narcea, 1987; CORCHÓN, E. *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos Tau, 2000; FERNÁNDEZ, J. M.; AGULLÓ, M. C. *Una escuela rural republicana*. València: Universitat de València (Serie Minor, 53), 2005; FEU, J. «La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma». *Revista Digital Erural, Educación, Cultura y desarrollo rural*, 3 (2004); HERNÁNDEZ, J. M.; ESCOLANO, A. *Cien años de escuela en España (1875-1975)*. Salamanca: Diputación Provincial, 1990; HIGUERAS, C. *Magisterio rural. Los problemas de la escuela y los problemas del maestro rurales*. Girona, Madrid: Dalmau Carles, Pla, 1948; JIMÉNEZ, J. *La escuela rural unitaria*. Barcelona: Laie, 1982; MARTÍ ALPERA, F. *Las escuelas rurales*. Girona-Madrid: Dalmau Carles, Pla, S.A. editores, 1991; NIETO, M. *La escuela en el medio rural. Provincia de Palencia a mediados del siglo XVIII (1752)*. Madrid: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, 1988; OBERC. «Definición» [en línia], 2009 <<http://oberc.fmr.cat/>> [Consulta: 2 maig 2012]; ONIEVA, A. El problema de la escuela rural. *Revista de Pedagogía*, núm. 109/10 (1931), pàg. 394-399; ORTEGA, M. A. *La Pienista Pobre (significados y significantes de la escuela rural)*. Madrid: CIDE, MEC, 1995; PORTELL, R.; MARQUÈS, S. *Els mestres de la República*. Barcelona: Edicions Ara Llibres, 2006; QUERRIEN, A. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta, 1979; ROCHE, P. *Los centros rurales de innovación educativa de Teruel: análisis crítico*. Madrid: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, 1991; SAINZ-AMOR, C. *La escuela rural activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933; SALANOVA, J. *La escuela rural: métodos y contenidos. Mesones de Iuela*. Madrid: Zero Zyx, 1983; SATUÉ, E. *Caldearenas. Un viaje por la historia de la Escuela y el Magisterio Rural*. Huesca: Autoedición, 2000; SAURAS, P. [et alt.]. *Trabajar en la escuela rural ¿trabajar en la escuela rural? ¿Trabajar en la escuela rural!* Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica, 1998; SECRETARIAT D'ESCOLA RURAL DE CATALUNYA. «Definició» [en línia], 2004. <<http://erural.pangea.org/>> [Consulta: 2 maig 2012]; SOLER, J. «L'escola rural a Catalunya: balanç del segle XX». *Àmbits de Política i Societat*, núm. 36 (2007), pàg. 60; SUBIRATS, M. *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62, 1983; TERÉS, F. *El Grup «Isard». Un moviment de mestres rurals a Lleida, 1958-1964*. Lleida: Grup Isard i Pàgès Editors, 2000.

Per portar-ho a terme, he tingut en compte quatre elements claus que, tots ells en el seu conjunt, considero que contenen la informació necessària, per realitzar l'anàlisi conceptual. Els elements claus que he subratllat a cada definició estan relacionats amb els següents aspectes: el context extern (que inclou el context social, polític i cultural), el context institucional (l'escola pròpiament), amb el paper del mestre pròpiament i per últim, amb el procés d'ensenyament-aprenentatge (els aspectes més pedagògics). Aquests van associats intrínsecament al concepte i estan recollits per ordre cronològic.

He diferenciat cinc etapes tenint en compte la història de Catalunya i Espanya des de finals del segle XIX fins a l'actualitat. La primera correspon a l'etapa en què l'escola rural era molt desprestigiada (a), a continuació un altre apartat de revaloració de l'escola rural durant la República fins a arribar a la Guerra Civil (b). La tercera etapa consisteix en la paralització, duresa de la dictadura i la postguerra (c). Seguidament he cregut oportú dedicar un altre apartat que s'inicia a partir de la democràcia (d) i per últim un per a la nova ruralitat i l'escola rural actual (e).

- a) Escola incompleta (segle XIX);
- b) revaloració durant la República i Guerra Civil;
- c) paralització, dictadura i postguerra;
- d) les concentracions i les primeres ZER a Catalunya (de 1970 a 1990), i
- e) la nova ruralitat i escola rural.

La varietat de textos que he escollit per fer l'anàlisi, des de finals del segle XIX i durant tot el segle XX a Catalunya i Espanya, fan emergir els diversos elements que es poden sistematitzar en quatre categories o nivells, com he exposat anteriorment, que permeten iniciar l'anàlisi del concepte «escola rural». En primer lloc, aquells elements que defineixen el marc de l'escola rural i que estan relacionats amb el context extern, és a dir, polític, social i cultural del moment històric. En un segon nivell, hi ha els elements que fan referència al context institucional, la pròpia escola. Seguidament, els relacionats amb el paper del mestre i, per últim, la quarta categoria, que es defineix amb els elements pedagògics que conformen el procés d'ensenyament-aprenentatge a les escoles rurals:

- a) Elements en relació al context extern (social, polític i cultural);
- b) elements en relació amb el context institucional (escola);
- c) elements relacionats amb el paper del mestre pròpiament, i
- d) elements relacionats amb el procés d'ensenyament-aprenentatge (pedagògics).

En aquesta anàlisi, com es pot observar si en comparem l'evolució, he prescindit d'alguns elements que no els trobo específics del concepte d'escola rural, per exemple tots els que fan referència a l'estètica, a la decoració i l'aspecte de les aules en els diferents moments històrics, ja que lògicament hi ha diferències significatives entre l'etapa de la República, la dictadura o l'actualitat. A més, considero que aquests elements són generalitzables per a tots els tipus d'escoles del nostre país, no únicament les rurals.

Seguint el procés emprat per Soler¹⁸ a la seva tesi doctoral, en la qual desenvolupa l'anàlisi del concepte de «renovació pedagògica», he realitzat la revisió i conceptualització d'aquests elements amb la intenció d'aprofundir en el(s) sentit(s) i significat(s) de l'escola rural. Després de fer la categorització observem que el terme està configurat per diferents elements, alguns de confluents i altres de divergents entre ells al llarg de la història.

He considerat elements convergents aquells que es mantenen en el temps, no forçosament que es repeteixin sinó que, com a mínim, des del final del segle XIX fins a l'actualitat no es contradiuen entre ells. En canvi, aquells elements que emergeixen com a oposats en les diferents etapes històriques els he considerat elements divergents. Algunes d'aquestes divergències entre elements estan condicionades pel moment històric, que és molt canviant i diferent entre etapes. Per aquest motiu, i per fer-ho més comprensible, tal i com es pot consultar als quadres-resum de l'Annex número 4, a l'apartat de les divergències assenyalo els diferents moments històrics.

Tot i les possibles limitacions d'aquesta primera conceptualització parcial del terme, la síntesi dels elements relacionats amb les quatre categories fa emergir algunes primeres idees que és interessant destacar. Concretament trenta-set ítems que em serveixen de punt de partida per continuar analitzant i que m'han permès elaborar un quadre-resum que correspon a la síntesi dels elements més específics de l'escola rural, com es pot veure a continuació (taula 2):

ESCOLA RURAL	
CONTEXT EXTERN	<p>El món rural i la seva escola han sofert un abandonament al llarg dels anys, acompanyat d'adversitats administratives i han estat oblidats per teòrics i pedagogs.</p> <p>El territori rural i els seus habitants estan en constant transformació; és un sistema que es va adaptant i redefinint, cosa que comporta una pèrdua de la identitat tradicional de ruralitat.</p> <p>Ha tingut una funció social i ha estat l'únic focus cultural del municipi, de diferents maneres i amb objectius diversos al llarg de la història. És permanent la voluntat d'organitzar una acció cultural intensa sobre el municipi.</p>

¹⁸ SOLER, J. *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinamismes i tensions*. Barcelona: Universitat de Barcelona [Tesi doctoral no publicada], 2009.

ESCOLA RURAL	
<p>CONTEXT INSTITUCIONAL</p>	<p>L'escola rural és l'escola de les tres «p», és una escola pública, que pel seu nombre baix d'alumnes no permet una escola graduada (petita) i arrelada al poble.</p> <p>Les visions de l'ER són contraposades. Existeix la idea de creure que és una còpia de l'escola urbana i també la creença que és un model d'escola diferent. L'ER sempre ha tingut la voluntat de trobar una fisonomia pròpia.</p>
<p>PAPER DEL MESTRE</p>	<p>L'ER sempre ha necessitat mestres integrals i polivalents a causa del nombre i diversitat de tasques a realitzar.</p> <p>Molts mestres rurals no tenien cap formació i els que en tenien s'havien format a les ciutats. Actualment encara molts mestres rurals són formats des d'una perspectiva urbana i no tenen una formació específica sobre escola rural.</p> <p>Al llarg de la història, veiem com hi ha molta diversitat pel que fa als mestres que desprenen entusiasme, desig, il·lusió i interès per introduir metodologies pedagògiques innovadores i altres mestres que mostren més indiferència i que es limiten a portar a terme un ensenyament més tradicional.</p>
<p>PROCÉS D'ENSENYAMENT- APRENTATGE (ASPECTES PEDAGÒGICS)</p>	<p>Com a elements convergents al llarg de la història, les aules de les escoles rurals es caracteritzen per tenir grups heterogenis, multigrau i interacció multinivell, la qual cosa comporta una diversitat de models organitzatius.</p> <p>A l'escola rural el mestre pot tenir un tracte més personalitzat amb cada alumne, on s'intenta respectar el ritme.</p> <p>És interessant destacar que a totes les etapes històriques emergeixen les potencialitats pedagògiques que pot arribar a oferir l'escola rural.</p>

Taula 2. Aproximació al concepte d'Escola Rural. Font: elaboració pròpia a partir de l'aproximació a l'anàlisi conceptual del terme.

Les característiques exposades a la taula anterior posen en relleu com s'ha anat transformant el concepte d'«escola rural» al llarg dels anys però també ens defineix, a partir dels elements confluents, com és aquesta a l'actualitat. Tenint en compte aquests quatre eixos, he realitzat una primera aproximació a la definició d'escola rural gràcies a l'anàlisi realitzat des de la història conceptual. Així doncs, globalment, els elements que convergeixen durant els anys de l'escola rural em permeten definir-la de la següent manera: «Una escola rural és un centre educatiu d'Educació Infantil i Primària de titularitat pública i que es troba situada en un petit municipi, considerant aquest menor de 3.000 habitants. La seva característica principal és que els alumnes estan organitzats en aules multigrau, és a dir, en grups-classe on hi ha nenes i nens d'edats diferents amb la mateixa mestra. Aquest tipus d'escoles petites situades en un context rural que es troba en constant transformació deixant enrere la identitat tradicional de ruralitat, han patit un abandonament històric per part de teòrics i pedagogs i adversitats administratives polítiques. En contrast, sempre ha estat molt vinculada al seu municipi, tenint

una funció social, activa i esdevenint l'únic focus cultural d'aquest. L'escola rural sempre ha necessitat mestres integrals i polivalents pel gran nombre i diversitat de tasques que han de realitzar. Tasques organitzatives i plantejaments pedagògics per atendre als grups heterogenis d'edat i la interacció multinivell que requereixen de formació específica poc present actualment a la formació inicial de mestres. Afegir que l'ambient familiar d'aquestes permet tenir un tracte més personalitzat amb cada alumne i s'intenta respectar el seu ritme d'aprenentatge. Per acabar, destacar que és constant la seva voluntat de trobar i reivindicar una fisonomia pròpia i que a totes les etapes històriques emergeixen les potencialitats pedagògiques que pot arribar a oferir aquest tipus d'escola».

Fent referència a la situació de l'escola rural actual a Catalunya, Burrial, Llevot et al.¹⁹ presenten conclusions coincidents a partir d'un estudi realitzat a un gran nombre de mestres d'escola rural, amb enquestes i cinc estudis de casos. Aquests elements, que es repeteixen en les dues recerques, els he distribuït seguint les categories emprades en la meva anàlisi, de la següent manera com es pot observar a continuació:

Context social:

- L'escola rural integra diferents tipologies d'escoles, deixant enrere la imatge de l'escola unitària amb un sol mestre.
- Els canvis socials, la millora de les comunicacions i les ZER han contribuït a aquesta realitat plural.

Context institucional:

- Les característiques d'aquestes escoles faciliten la implicació de tota la comunitat educativa.

El paper del mestre:

- Cal potenciar la formació inicial i aprendre de les escoles rurals actuals.
- Procés d'ensenyament-aprenentatge (aspectes pedagògics):
- Relacions educatives estretes i contacte fluid que fomenta l'aplicació de metodologies actives promovent l'autonomia dels alumnes i les experiències de treball col·laboratiu.
- La interacció entre alumnes de diferents edats i el bon clima afavoreixen l'aprenentatge.
- Qualitat pedagògica constatada en algunes qüestions que podrien millorar-se.
- Experiències educatives innovadores portades a terme per mestres que han hagut de lluitar molt en el passat per la dignificació de l'escola rural.
- Projectes educatius que aprofiten al màxim el medi on estan situades les escoles.

Taula 3. Conclusions de la recerca, primera part. Font: Burrial, Llevot et al. (2008).

L'estudi mostra altres tipus de conclusions sobre l'estat de l'escola rural actual que no han estat contemplades en la conceptualització però que poden servir per complementar-la, i que estan relacionades únicament amb el context social i els

¹⁹ BURRIAL X.; GARRETA J.; LLEVOT N.; NAVARRO P.; SALA T.; SAMPER L. «Mito y realidad de la escuela rural catalana». A: LLEVOT, N.; GARRETA, J. (ed.). *Escuela y Sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida, Fundació Santamaría, 2008, pàg. 87-122.

aspectes relatius al paper del mestre, concretament amb el nombre d'alumnes, el reconeixement social i la satisfacció dels mestres, com es pot veure a continuació:

Context social:

- Hi ha una tendència al creixement del nombre d'alumnes de les zones rurals, però també es manifesta la tendència a les concentracions, fent reduir el nombre d'alumnes de centres petits.
- El reconeixement social va en funció de l'estabilitat del nombre d'alumnes de cada escola rural i de les infraestructures.

Paper del mestre:

- Hi ha més satisfacció dels mestres que treballen en centres que conserven la població escolar i que tenen recursos.

Taula 4. Conclusions de la recerca, segona part. Font: Llevot i Garreta (2008).

L'elaboració d'aquest procés d'aprofundiment en el terme d'escola rural i d'indagació en com s'articulen els termes i quins significats tenen, m'ha permès apropar-me a un dels conceptes claus que constitueixen la pregunta de recerca principal de la meua tesi doctoral: «Quins elements de l'escola rural i de les aules multigràu poden promoure la inclusió?».

Si ens fixem en aquesta pregunta veurem que es pot dividir en dues parts. En primer lloc, «què fa de l'escola rural més potencialment inclusiva?» i seguidament, «quins elements concrets de les aules multigràu poden promoure la inclusió?». L'anàlisi conceptual permet respondre una part de la primera qüestió, que més endavant ha estat analitzada a partir de l'estudi de cas, i desenvolupada a les conclusions. Alguns dels elements de l'escola rural que poden promoure la inclusió i que emergeixen d'aquesta primera anàlisi són:

- Situada en un context rural habituat a estar en constant transformació i amb voluntat de promoure accions culturals al municipi.
- És una escola pública que acull tot tipus d'alumnes; les seves dimensions reduïdes aporten avantatges organitzatius i estan molt lligades a la comunitat. Es reconeix com una tipologia diferent a la graduada i té interès per trobar una fisonomia pròpia, actualment desdibuixada.
- Necessita mestres integrats i polivalents, que tinguin la voluntat de treballar i formar-se en aquesta tipologia d'escola.
- Els grups heterogenis d'edat i les interaccions multinivell, acompanyats de diferents models organitzatius. El respecte dels temps i l'atenció individual als alumnes.

Aquest últim punt està relacionat, com he comentat anteriorment, amb la segona part de la pregunta central referida a «les aules multigràu», a la qual la present

tesi doctoral també ha volgut donar respostes. A partir de l'anàlisi, un dels resultats sorprenents és observar que, a part dels elements didàctics i organitzatius propis del procés d'ensenyament-aprenentatge comentats anteriorment, que en totes les etapes històriques emergeixen les potencialitats pedagògiques que pot arribar a oferir l'escola rural. Esbrinar el sentit d'aquest verb en condicional va ser precisament el motiu principal que em va portar a iniciar i finalitzar la meua tesi doctoral.

L'ideal d'ensenyament musical a Mallorca
(1874-1923): una qüestió social més que legal

*The ideal solution for Mallorcan musical education
(1874-1923): is rather a legal than a social issue*

Josep-Joaquim Esteve Vaquer

ximoestevevaquer@gmail.com

CinMus – Centre d'Investigació Musical de la Seu (Illes Balears, Espanya)

Llorenç Gelabert Gual

llorens.gelabert@uib.cat

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

Al llarg del segle XIX la legislació impulsada pels diferents governs estatals denota la inexistència d'un pla coherent d'instrucció musical. La Llei Moyano de 1857, referent legal educatiu del segle XIX, exclouïa la música com a matèria de la primera i segona ensenyança i no la creia necessària per obtenir els títols de mestre de Primera Ensenyança Elemental i Superior. No obstant això, la demanda, tant d'instrucció musical com de música per a l'esbarjo, fou creixent en una societat que amb el pas dels anys es mostrà cada vegada més preocupada per l'educació musical en la formació de les persones i a omplir espais d'oci i cultura. Així, durant la segona meitat del segle XIX, prenen importància una sèrie d'institucions de caire social i popular que fan de la instrucció musical nexa d'unió i cohesió social. En el present estudi farem una ullada històrica a les entitats que fomentaren l'ensenyament musical en la societat de la Mallorca d'entre els dos segles.

PARAULES CLAU: Educació musical, institucions educatives, orfeonisme, bandes de música, Mallorca.

ABSTRACT

Throughout the nineteenth century legislation promoted by various state governments indicate the lack of a coherent plan of musical instruction. Moyano law of 1857, legal education concerning the nineteenth century, excluded music as a matter of first and second teaching and did not think it was necessary to obtain the titles of master and First Teaching Elementary Education. However, the demand for both music instruction and music for pleasure, in a society that has grown over the years, has proved increasingly concerned about music education in the training of people and in filling spaces between leisure and culture. Thus, during the second half of the nineteenth century, taken a number of important institutions and popular social nature, a link has been created between music instruction and social cohesion. In this study we will look at historical organizations which have promoted music education in Mallorca society within the two centuries.

KEY WORDS: Music teaching, educational institutions, choral music, music bands, Mallorca.

1. INTRODUCCIÓ

Per poder dur a terme una anàlisi de la situació i l'evolució de l'ensenyament musical a les illes Balears entre els dos segles, cal partir d'un context més general pel que fa a educació i formació. Al llarg dels darrers cent cinquanta anys han estat moltes les conjuntures polítiques i socials que, vulguem o no, han influït en el funcionament de l'escola general. La Llei d'instrucció pública de 1857, coneguda com la Llei Moyano,¹ contemplava per primer cop el caràcter gratuït i universal de l'educació. Emperò, amb més de cent anys de vigència, amb prou feines recollí o inclogué alguna referència a l'ensenyament de la música. Tanmateix, la societat civil començava a engegar iniciatives que feien de la música un element viu dins la societat, tant en l'àmbit de la cultura com del lleure. Destaquem, entre d'altres, l'embranchada musical que suposà el moviment orfeonístic de principis de la dècada dels setanta, o el gran nombre de bandes de música creades a les darreries del dinou. De retop, aquest revifament s'entroncava amb una demanda de formació musical que les institucions educatives d'aleshores no contemplaven de manera rigorosa. Aquesta demanda era assumida per professors particulars, molts d'ells músics de renom aleshores, vinculats en molts casos a associacions o societats obreres. Existeixen algunes referències a la formació musical en les escoles de mestres i en alguns col·legis, dins les anomenades classes d'adorn, de les quals més endavant farem esment. Tot plegat, amb episodis brillants i d'altres més obscurs, contribuï, en major o menor mesura, a configurar la realitat musical de la Mallorca actual.

¹ La Llei d'instrucció pública, de 9 de setembre de 1857, fou el primer gran text jurídic pel que fa a normativa educativa a l'Estat espanyol. La seva vigència perdurà fins a la dècada dels anys setanta del segle XX.

2. MÚSICA, ENSENYAMENT I LEGISLACIÓ A MALLORCA

La ruptura amb l'antic règim i les noves concepcions impulsades per la revolució francesa reconegueren el fet educatiu com un assumpte de tutela pública. Col·lectius marginats fins aleshores com joves, dones o obrers comencen a demandar formació i es comença a percebre una certa conscienciació de la necessitat de formar moralment i intel·lectualment els infants en edats primerenques. A les Illes Balears es difon l'ideari educatiu del liberalisme burgès, marcat, emperò, per una manca important d'inversions per part de l'Estat. Aquest fet fomentà la creació de col·lectius i associacions amb l'afany d'impulsar una escola diferent. En destaquem l'Escola Mercantil de Palma i l'Escola Guillem Cifre de Colonya de Pollença, creades en el darrer terç del dinou i inspirades en la Institución Libre de Enseñanza, que ja proposava una escola renovada amb l'objectiu de formar persones lliures a partir d'un ideari pedagògic basat en les teories europees d'avantguarda.²

La Llei Moyano, esmentada anteriorment, contempla l'obligatorietat d'escolaritzar els nins d'entre sis i nou anys. Aquest ensenyament primari va dirigit a comprendre i adquirir les nocions bàsiques d'aplicació més general als usos quotidians, a partir de matèries instrumentals com la lectura, l'escriptura i el càlcul. Cal fer esment a la creació, l'any 1900, del Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts. Aquest fet palesa, en major o menor mesura, un interès creixent per part de les institucions per la matèria educativa i artística.³ Val a dir que les tres primeres dècades del segle XX destaquen per un increment significatiu de l'alfabetització, tot i que les Illes Balears romanen a la cua de l'Estat en aquesta matèria. Amb la instauració de la II República (1931-36) comencen a assimilar-se els principis de l'educació democràtica i es posen a l'abast de tots els sectors socials. Es reforcen les posicions regionalistes, nacionalistes i d'esquerres. Es fomenta l'escola pública, amb la creació de nous centres escolars, que topen amb l'escola religiosa, predominant fins aleshores. Si bé l'Escola Normal destacà pel notable nivell assolit en les dues darreres dècades, tot creant una inèrcia favorable a l'aplicació dels idearis de l'Escola Nova, la revolta militar de 1936 trencà de soca-rel tot aquest procés de modernització, fent enrere tots aquells principis ideològics, culturals i educatius que representava la República. Aquest punt d'inflexió, marcat per un clar retrocés en matèria educativa i que es perllonga al llarg de més de trenta anys, atorga de nou un paper preponderant a l'església en el marc de la Llei d'ensenyança primària de 1945, dirigida a perpetuar les directrius i els principis del règim.

La Llei general d'educació de l'any 1970, tot i ser aprovada en un clima de manca de llibertats, suposà un pas cabdal envers la modernització del nostre sistema educatiu i implicà la derogació, més d'un segle després, de la primigènia Llei Moyano. Molts mestres reorientaren aleshores les seves línies educatives i les metodologies

² Pel que fa referència a l'educació a les Illes Balears durant el segle XIX, vegeu a: SUREDA GARCÍA, Bernat. *L'educació a les Balears en el segle XIX*. Palma: Documenta Balear, 1998.

³ Reial decret, de 18 d'abril de 1900 (*Gaceta de Madrid*, núm. 109, de 19 d'abril de 1900). Aquest decret, signat per la reina regent Maria Cristina, implicarà la supressió del Ministeri de Foment i la creació de dos nous departaments: el Ministeri d'Agricultura, Comerç i Obres Públiques i el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts.

d'ensenyament dels centres on treballaven. Ahora, les institucions autonòmiques i locals anaren assolint més competències en matèria educativa, fet que culmina amb l'aprovació de la Llei orgànica general del sistema educatiu el 1990.⁴ Aquesta nou text pretén adaptar-se al models i postulats europeus en matèria educativa, encaminats a un ensenyament constructivista basat en un currículum obert a les comunitats autònomes, als centres i a les aules.⁵

L'ensenyament musical anirà augmentant el seu pes específic en els sistemes educatius que es van configurant a l'Estat espanyol al llarg dels darrers cent cinquanta anys. La Constitució de Cadis de 1812, en l'article 367, ja fa una referència explícita a l'ensenyament artístic. La Llei Moyano, en l'article 47, reconeix les belles arts dins el conjunt d'ensenyaments superiors. Aquesta disciplina inclou, segons l'article 55, la pintura, escultura, arquitectura i música. L'única institució musical oficial d'ensenyament superior aleshores era el Real Conservatorio María Cristina de Madrid. Creat el 1830, esdevé la primera institució d'ensenyament musical a l'Estat espanyol. La segona fou el Conservatorio Superior de Música y Declamación de Barcelona, de l'any 1944. No hi apareixia, emperò, cap referència a la presència de la música dins les matèries de primera i segona ensenyança.

La creació, a començaments del segle XX, del Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, una de les branques escindides de l'antic Ministeri de Foment, evidencià cert interès per part de l'Estat per la formació en l'àmbit de les arts. En un decret posterior referent a les matèries de primera ensenyança, hi apareix el cant en la novena posició.⁶ Tot i aquesta primera referència explícita a la presència de la música en un text legislatiu, no hi ha referències tangibles pel que fa al grau d'aplicació d'aquesta nova normativa dins les escoles. La formació musical a les escoles de formació de mestres, des de 1900 i de forma ininterrompuda, es fa present en els diferents plans d'estudis que es van configurant. Amb major o menor pes, tant en períodes democràtics com dictadures posteriors, la música té sempre cabuda dins l'espai lectiu dels estudis de magisteri.⁷

L'efervescència d'entitats i propostes musicals que neixen entre els dos segles, i que analitzem posteriorment en aquesta comunicació, marcaran el futur musical posterior que culminà, en el vessant legal, amb l'aprovació, en primer lloc de la llei educativa de 1970 i, com a fita màxima de reconeixement dels ensenyaments artístics, la LOGSE de 1990.⁸ El període franquista previ a aquests nous contextos legals, si bé

⁴ Per a la història de l'educació al segle XX, vegeu: SUREDA GARCÍA, Bernat. *L'educació a les Balears en el segle XX*. Palma: Documenta Balear, 2000. És d'obligada consulta en aquesta matèria: COLOM I CAÑELLAS, Antoni J. *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 1991.

⁵ EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada. «La evolución de la enseñanza primaria en España: organización de la etapa y programas de estudio». *Tendencias Pedagógicas*, núm. 1 [Madrid], 1994, pàg. 75-86.

⁶ Reial decret, de 26 d'octubre de 1901, article 3 (*Gaceta de Madrid*, núm. 303, de 30 d'octubre de 1901).

⁷ ORIOL DE ALARCÓN, Nicolás. «Contribución de la enseñanza musical en los estudios de magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular». *Dedica. Revista de Educación e Humanidades*, núm. 3. [Coimbra], 2012, pàg. 13-42.

⁸ L'article 16 de la Llei 14/1970 de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa, reflecteix la iniciació en l'apreciació i expressió estètica i artística. Els continguts en matèria d'educació musical, inclosos dins l'àrea d'educació artística, venen detallats a l'Ordre de 17 de gener de 1981 (BOE núm. 18 de 21/01/1981), «por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del ciclo inicial de la Educación

retardà la presència de la música dins les escoles i coartà noves iniciatives que naixien de la inèrcia social de principis de segle, en cap cas implicà una ruptura de l'esperit col·lectiu quant a demanda de música tant a la vida del carrer com a les escoles.

3. Institucions, societats i acadèmies musicals

A la primeria del segle XX, Jaume Pomar apuntava, al seu interessant treball sobre el desenvolupament de la instrucció pública,⁹ l'absència a Mallorca de centres públics que es dediquessin a l'ensenyament musical en exclusiva, malgrat la gran afició del públic mallorquí.

La dissolució del mecenatge musical, exercit quasi exclusivament per l'Església al llarg dels segles, i els canvis socials operats en el segle XIX possibilitaren el traspàs de l'ensenyament musical a la societat. La mala resposta de l'administració davant les necessitats de la música i la carència d'estructures musicals que possibilitessin una política musical va fer que les escoles privades de música i les acadèmies, orfeons i bandes de música, creades al voltant d'un moviment associatiu de cada vegada més arrelat i potent, fossin els vertaders protagonistes de l'ensenyament musical durant l'últim quart dels segles XIX i el primer del XX. Així doncs, foren les iniciatives privada i social les encarregades d'emplenar l'espai que no fou capaç d'ocupar la iniciativa pública a través de les institucions.

3.1 L'ensenyament privat: les escoles de música

En el període que tractem, la modalitat més habitual de formació musical fou vincular-se a un instrumentista o cantant destacat a fi d'aprendre els rudiments i les tècniques, de la mateixa manera que se solien transmetre els coneixements de qualsevol altre ofici. Aquesta pràctica ja havia estat emprada en els segles anteriors, sobretot a l'entorn familiar, formant nissagues de músics que es perpetuaren durant generacions en les institucions musicals existents.

Al llarg del dinou aquesta activitat es promocionà i es potencià, gràcies, sobretot, a la llibertat de premsa. A les seves pàgines s'anunciaren a Palma diverses escoles de música gestionades per músics destacats del moment: la de Miquel Servera, la del professor català Josep Freixas, la de l'acadèmic filharmònic bolonyès Filippo Gioffredi, i la de Carles Llorens, mestre compositor i músic major del Regiment d'Astúries, entre d'altres. S'hi solien fer classes de solfeig, composició, piano, instruments de corda i vent. L'any 1888, Melcion Oliver, Joan Salom i Antoni Noguera establiren a Palma l'Escola Clàssica de Piano, en la qual s'impartia teoria i pràctica del solfeig, piano i harmonia. Per aquella època també hi funcionava l'escola de música gratuïta per als pobres que dirigia l'organista Francesc Solivellas.

General Básica». La música, en la LOGSE, es fa present en totes les etapes educatives. El Reial decret 1006/1991, de 14 de juny (BOE núm. 152 de 26 de juny), estableix els objectius corresponents a l'etapa d'educació primària en totes les àrees d'ensenyament; l'educació artística inclou, a més de l'expressió musical, l'expressió plàstica i la dramatització.

⁹ POMAR FUSTER, Jaume. *Ensayo histórico sobre el desarrollo de la Instrucción Pública en Mallorca*. Palma: Establecimiento tipográfico de Francisco Soler y Prats, 1904.

A la Mallorca d'entre els dos segles les activitats musicals més popular foren el piano i el cant. Instrument social per excel·lència, el piano era present en qualsevol reunió, acte o tertúlia. El seu ensenyament es desenvolupà majoritàriament en l'àmbit privat, de la mà de destacats professors de la talla de Joaquim Sancho, Guillem Amengual o Guillem Massot i d'organistes com Sebastià Parets, Miquel Tortell, Bartomeu Torres i Andreu Torrens. Encara que el cant solia instruir-se en les primeres etapes en el si de les escolanies i orfeons, la seva especialització cap a la professionalitat anava a càrrec d'un mestre tutor, que ajudava a perfeccionar la tècnica i a situar el cantant en el panorama musical i escènic.

Com a pedagogs musicals més destacats d'aquest període cal destacar Joan Goula, fundador de l'Orfeó Republicà i descobridor i mestre del cèlebre Uetam, Josep-Teodor Vilar, vinculat a l'orquestra del teatre, Bartomeu C. Perelló, músic, comerciant, professor i director, Josep Ignasi Capó, organitzador de diverses formacions musicals, i Guillem Massot, professor de lletres i música a la Criança i instructor, entre d'altres, de Gabriel Miralles, Antoni Noguera, Nicolau Bonnín, Miquel Capllonch i Josep Balaguer.

3.2. Les acadèmies musicals a les societats: el Conservatorio Balear de Música

La decadència iniciada a la capella de música de la catedral i a l'escolania de Lluc, úniques institucions pedagògiques estables que hi havia a Mallorca als inicis del dinou, la necessitat de formar nous intèrprets i l'establiment de les primeres societats possibilitaren la creació d'acadèmies musicals a les societats. Pel que fa a Palma, hi exercien professors tan destacats com Joaquim Sancho i Joan Capó, ambdós músics formats a la capella catedralícia. A Palma, foren les primeres les que s'establiren al Casino Palmesano, Liceo Mallorquín i, posteriorment, al Círculo Mallorquín, amb una important orquestra i una secció filharmònica. A la part forana, pobles com Pollença, Artà, Sóller, Manacor, Felanitx, Campos i Petra, el 1842 ja tenien organitzats liceus filharmònics, on es desenvolupava una important activitat formativa. Posteriorment se'n crearen a Alcúdia i Pollença.

L'establiment de les escoles de música i l'increment de l'afició per la música experimentat al llarg de la segona meitat del segle XIX foren les principals causes per les quals s'instaurà el primer conservatori a les Illes Balears. A la primeria de 1879 es constituí a Palma la Sociedad Musical, amb l'objectiu de difondre l'estudi de la música. Es tractava d'una societat artísticomusical independent i un dels seus principals impulsors fou Joan Burgues Zaforteza. La societat ocupà el saló situat al carrer de les Minyones que abans havia ocupat la Sociedad Mercantil. El seu primer president fou Gregori Aineto i tenia com a presidents honoraris els músics Joaquim Sancho i Francesc Frontera de Valldemossa. A partir de l'1 d'abril començà a funcionar amb el nom de Conservatorio Balear, subvencionat per la Diputació Provincial i l'Ajuntament de Palma. Els primers professors, elegits per oposició foren Vicenç Llorens, Carles Pinto i Bartomeu Torres, que hi impartien les classes de solfeig, conjunt coral, violí i harmonia. Posteriorment formaren part de la plantilla el prevere Josep Cañelles, Luigi Cussini, Attilio Bruschetti, Conrado Pinto, Gaspar Torres, Miquel Lladó i Guillem Lladó, entre d'altres, que ensenyaven solfeig, cant,

conjunt vocal, harmonia, composició, improvisació, violí, piano i, fins i tot, ocarina, un instrument donat a conèixer a Mallorca el mateix any que es fundà el conservatori i que gaudí del favor del públic mallorquí. Molt importants i celebrades foren les vetllades i concerts que se celebraren als seus salons, amb la participació dels intèrprets palmesans més destacats del moment i algun solista de renom. Després d'uns anys d'irregular funcionament i de dificultats, a la primavera de 1882 es fusionà amb l'Ateneu Balear, i es creà el Conservatori d'Arts i Oficis, la qual cosa suposà la seva dissolució definitiva l'any 1886. Mallorca hauria d'esperar fins a l'any 1935 per poder fundar el Conservatori Regional de Balears, primer centre públic dedicat a l'ensenyament de la música.

3.3 Les bandes de música

Durant la primera meitat del segle XIX, l'activitat musical desenvolupada per les bandes de música estigué quasi exclusivament lligada a l'Exèrcit. En tractar-se de músics contractats, que havien estat formats en l'àmbit civil o religiós, aquestes formacions no duïen a terme cap acció formativa aliena als assajos. La definitiva dissolució de la milícia el 1856, la desamortització que sofrí l'Església, la necessitat de grups instrumentals que amenitzessin les celebracions i el moviment associatiu que aflorava propiciaren la formació de les primeres bandes de música civils. Palma, Manacor, Porreres, Alcúdia, Selva, Artà, Felanitx o Lluçmajor foren poblacions capdavanteres en la creació de bandes. Aquestes formacions foren les que heretaren i aglutinaren gran part de l'activitat formativa que fins aquell moment havia tingut lloc en l'àmbit religiós. Igual que ocorregué a les capelles musicals, era el director de la formació el que exercia de mestre i ensenyava els rudiments musicals als futurs músics.

Amb la Restauració borbònica es donaren les condicions idònies per a la formació d'un gran nombre de bandes. El bipartidisme instaurat en la política estatal –conservadors i liberals– i el caciquisme mallorquí marcaren el moment cultural i musical de molts pobles. A les acaballes del dinou fou freqüent l'existència de més d'una banda local, adscrites a algun partit i liderades pel corresponent cacic. Si bé és cert que aquella situació fou criticada des dels cercles propers a l'anomenada música culta,¹⁰ la realitat és que contribuí a la popularització de l'ensenyament musical entre les capes socials més desfavorides, aquelles que es trobaven sota la capa protectora dels terratinents locals.

A Palma, on en allò referent a la qüestió musical s'imposà l'associacionisme i el bipartidisme es diluí, també s'organitzaren un bon grapat de bandes de música. L'efervescència musical del període tingué com a conseqüència principal l'organització de formacions musicals a les barriades, amb l'únic objectiu de sadollar l'apetit musical del nombrós i qualificat públic que assistia als concerts i actes.

¹⁰ El més crític fou el compositor, crític i musicògraf palmès. Vegeu: NOGUERA, Antoni. «Música... rusticana», *La Almudaina* [Palma], 18 juny 1893; NOGUERA, Antoni. *Ensayos de crítica musical*. Palma: Establecimiento tipográfico de J. Tous, 1908, pàg. 267-272.

L'activitat formativa desenvolupada en el si de les bandes de música fou cabdal per nodrir de músics les bandes de música militars i les orquestres del país, i posà a l'abast de la societat una altra sortida professional. Per això, una de les qüestions importants fou la dignificació de l'ofici. Conscients de la seva importància, dins el propi àmbit de les bandes també s'aixecaren veus que defensaven la necessitat de regenerar la tasca musical que desenvolupaven. És el cas del músic Andreu Gelabert, que, el 1916, en ple auge de la música ballable, presentà un projecte per dissoldre les bandes palmesanes i formar-ne una de major qualitat artística. Important reflexió si tenim en compte que la qualitat artística va lligada a la formació musical rebuda.

3.4 Els orfeons

Durant la segona meitat del XIX arribà a Mallorca el nou moviment coral, procedent de França i dels països d'Europa central, el qual tenia com a objectius primordials fer arribar la música a la societat i preservar la cultura pròpia de cada país. Així, l'any 1865, el professor i director d'orquestra Carlo de Giorgis fundà la Sociedad Coral Palmesana que pretenia ser una societat coral a l'estil de les que havia organitzat Josep Anselm Clavé a Catalunya, seguint aquest nou corrent. Sembla que la iniciativa no quallà i fou el mestre i director Joan Goula, amic i col·laborador de Clavé, el que posà a Mallorca les bases de la idea del català amb l'organització, el 1867, de l'Orfeón Republicano Balear, íntimament lligat a l'Asociación de los Coros de Clavé. De seguida s'introduí el repertori claverià.

En els anys posteriors a la Restauració continuaren organitzant-se a Palma seccions filharmòniques a les societats recreatives, culturals, polítiques, religioses i mutualistes, com a element cultural i d'esbarjo per als seus associats: La Tertulia, l'Associació de Catòlics, La Constància, La Bienhechora, La Asistencia Palmesana i el Centro Filarmónico. El 1878 fou la societat de caràcter religiós Círculo de Obreros Católicos la que decidí establir una aula de música per instruir els seus associats i valer-se de l'activitat coral per a l'apostolat.

Fou en la Mallorca d'entre els dos segles quan el moviment orfeonístic aconseguí la seva màxima plenitud i popularitat. De ben segur que les visites efectuades a Mallorca pels Cors de Clavé, la Capella Nacional Russa i l'Orfeó Català contribuïren a aquest auge. Així, entre els anys 1897 i 1907 es fundaren catorze noves formacions corals a Mallorca, la majoria a Palma: La Campana, l'Orfeó Mallorquí, l'Orfeó de La Protectora i l'Orfeó Mercantil, en foren algunes.

A la part forana ressonaven els sons de formacions corals a Porreres, Lluçmajor, Pollença i Binissalem, entre d'altres pobles. De totes aquestes entitats, la més important i significativa fou la Capella de Manacor, fundada el 1897 per la iniciativa d'Antoni Noguera i amb la col·laboració del prevere Antoni Josep Pont, el seu director, a imitació del model implantat per l'Orfeó Català.

No hi ha dubte, doncs, que, juntament amb les bandes de música civils, el moviment orfeonístic fou un altre dels àmbits aglutinadors de l'ensenyament musical popular, exercit a l'empara del moviment associatiu com a element de cultura i esbarjo per a la massa social.

3.5 Ensenyament per als asilats: l'escola de música de la Casa de la Misericòrdia

L'educació musical als establiments benèfics fou un dels assumptes de caire cultural que mereixé alguns paràgrafs a la premsa local palmesana dels últims anys de la dècada dels anys setanta, sobretot, arran de l'inici del procés reformador dels mencionats establiments, posat en marxa per la Diputació Provincial, i de l'organització de formacions musicals en centres de característiques semblants de la Península. L'octubre de 1877, *El Isleño* defensà la dedicació d'unes hores a la música i marcà l'objectiu primordial de l'activitat: treure de la misèria els infeliços abandonats, aquells als quals la societat havia acollit. Amb una inversió mínima els beneficis resultaven incalculables. En altres poblacions, els cors de beneficència solien prendre part en funcions religioses, civils i espectacles teatrals. Endemés, si algun cantaire destacava tindria la seva carrera musical feta i un possible futur.

Amb això, el mes de juny de 1878, una comissió proposà i recomanà l'establiment d'una escola de música a la Casa de Misericòrdia, fins i tot l'organització d'una banda de música, bé com a ensenyament recreatiu, com a mitjà de moralització i suavitat de costums, bé per oferir un futur millor als acollits o simplement com a utilitat per a l'establiment. Dit i fet. A la primeria del mes d'agost, el músic i cantant Josep Espinosa Cabot inicià les classes de música i tan sols un any més tard, un incipient cor ja solemnitzà algunes celebracions. D'aquesta manera es posà en marxa a Mallorca l'única escola de música íntegrament patrocinada per un organisme públic.

Entre els anys 1884 i 1887, l'activitat musical fou regida per Espinosa i marcada per l'organització d'una petita orquestra de corda que acompanyà el nombrós cor. El 1887, la Diputació destituí Espinosa i nomenà Antoni Puig, que dirigí l'escola de música fins a 1905. Aquell mateix any arribà la reforma de l'ensenyament musical a la Casa de Misericòrdia: hi hauria dues classes de música distintes i independents, cadascuna d'elles a càrrec d'un professor. El mestre primer –Antoni Puig– tindria al seu càrrec l'ensenyament del solfeig, els dels instruments de corda i l'organització i direcció dels cors i el mestre segon –Antoni Torrandell Alomar– estaria encarregat de l'ensenyament dels acollits que formessin part de la banda de música i la seva direcció. Malauradament, Torrandell no tingué temps d'iniciar la nova etapa de la banda de música, ja que aprovà la plaça de músic major del Regiment d'Infanteria de Maó núm. 63. El seu lloc fou ocupat pel músic gabellí Baltasar Moyà Sancho, el qual fou capaç de reorganitzar la formació i situar-la en un lloc preeminent dins el panorama musical illenc.

Pel que fa a la reinserció social dels asilats, poc temps després de l'inici de l'activitat musical a l'establiment arribaren les primeres mostres, fruit de la gran tasca educativa i musical que desenvoluparen els mestres. Consta que a partir de la dècada dels anys vuitanta s'afilià a l'Exèrcit un bon grapat d'asilats en qualitat de cornetes, tambors i educands de música destinats a les bandes i a les músiques dels regiments de guarnició a les Illes.

3.6 Ensenyament musical per a les persones cegues: l'Escola Municipal de Cecs

La Llei Moyano obligava l'Estat a educar als discapacitats físics en centres especialment preparats. A Palma, l'any 1884 l'Escola Municipal de Cecs ja comptava amb

quatre professors: Antoni Umbert, director i encarregat de l'ensenyança primària; Emili Lladó, que ensenyava idiomes i dominava el codi braille;¹¹ Guillem Massot, encarregat de les lliçons d'harmonia i composició, i el prevere Joan Albertí, professor de solfeig, piano i orgue. Malauradament, l'escola desaparegué a la darrereria d'aquella dècada. Aleshores, l'activitat educativa es traslladà a l'escola de la Casa de Misericòrdia, on hi havia asilats cecs que formaven part de la banda de música.

En els noranta prengué el relleu de l'ensenyança per a cecs Pere Sureda Roca, un alumne destacat del mestre Umbert. Nascut a Palma l'any 1868, fou alumne de Guillem Massot, afinador de pianos i organista de l'església de Sant Francesc de Palma i treballà intensament per posar novament en marxa l'Escola Municipal de Cecs de Palma, que aconseguí obrir l'any 1904 i que regentà fins a la seva mort, ocorreguda en 1929.

3.7. L'ensenyament musical a les escoles

Cap a la darrereria del segle XIX, alguns col·legis incorporaren l'ensenyament musical dins el seu pla d'estudis, dins les anomenades classes d'adorn, com ho havia fet el Col·legi d'Humanitats, establert el 1839. Així sabem que al Col·legi Politècnic impartia les classes de música el pianista Vicenç Llorens, al Col·legi de Santa Teresa, les impartia Miquel Ferrer i al Col·legi de Manacor mossèn Antoni Josep Pont n'era el professor.

Exclosa dels plans d'estudis oficials, en algunes ocasions la música també formà part de l'aprenentatge i entrà a les aules gràcies a la iniciativa particular dels mestres mateixos. És el cas del mestre Andreu Andreu Bauzà (1868-1920), la vida professional del qual estigué lligada a l'ensenyament primari i musical i, de manera especial, a l'àmbit de les bandes de música dels pobles on va desenvolupar la seva labor educativa. Ens consta que a la primeria de la dècada dels anys noranta el mestre margalidà dirigí la banda de música de Fornells, que també instruï, i que el 1900 organitzà una petita banda de música infantil a la localitat barcelonina d'Alpens, a la comarca d'Osona, iniciativa que fou elogiada per *El Magisterio Balear*.¹²

De retorn a Mallorca, Andreu continuà amb la seva dedicació a l'ensenyament musical i, el 1903, organitzà a Banyalbufar la banda de música La Marina, que ell mateix dirigí fins a 1908, en què fou destinat a Fornalutx. Al mateix temps que es dedicava a l'ensenyament i dirigia aquella banda, fou nomenat director d'una de les dues bandes de música que hi havia organitzades a Esporles a la primeria del segle XX. En pocs anys fou capaç de llimar les diferències entre els músics i aconseguí unificar-les el 1907. El mes de juny d'aquell any la banda esporlerina fou declarada banda municipal pel consistori. De la mateixa manera com ocorregué amb la banda de Banyalbufar, el mestre Andreu abandonà la direcció de la banda d'Esporles el 1908, per haver estat destinat com a mestre d'escola a Fornalutx.¹³

¹¹ Emili Lladó (sa Pobla, 1852-1917). Cec de naixement, als deu anys ingressà en l'Escola Municipal de Sordmuts i Cecs de Barcelona i dos anys després a la Reial Institució per a joves cecs de París, on estudià piano i violí. De retorn a Barcelona estudià les carreres de Dret i Filosofia i Lletres. El 1876 s'establí a Palma.

¹² Vegeu: *El Magisterio Balear* [Palma], 17 novembre 1900.

¹³ AULÍ, Antoni; GARAU, Bartomeu. *La Banda de Música d'Esporles. Més de cent anys d'història*. Palma: Govern Balear / Ajuntament d'Esporles / Banda Lira Esporlerense, 1998, pàg. 26-28 i 34.

Una vegada establert a Fornalutx, el mestre inicià l'organització d'una banda de música al poble. Així, en pocs mesos, ja hi havia una petita banda de música infantil formada per alumnes de la seva escola, que es presentà en públic per primera vegada a les acaballes d'aquell mateix any. A poc a poc, les actuacions dels joves músics i la tasca continuada del mestre donaren els seus fruits i uns anys més tard, a mitjan 1913, es fundà a Fornalutx la societat Unión Lírica Fornalugense, amb una secció de banda de música que dirigí Andreu Andreu Bauzà fins a mitjans de 1915, en què fou substituït per Antoni Bisbal.¹⁴

De la implicació del mestre Andreu amb l'ensenyament musical, n'és una bona mostra el seu treball presentat al certamen pedagògic que havia convocat la Inspecció Provincial de Primer Ensenyament l'11 de maig de 1914. En el mes de març de 1916 es donà a conèixer la decisió del jurat, que després d'haver examinat individualment tots els treballs presentats i d'haver tingut diverses reunions a fi de contrastar el judici de cadascun, adjudicà un dels sis tercers premis en la segona categoria, aquella que versava sobre procediments especials més adequats per a una de les matèries d'ensenyament del pla vigent, a Andreu Andreu Bauzà, pel seu treball titulat *Procedimientos especiales más adecuados para la enseñanza del canto en las escuelas*.¹⁵

4. A TALL DE CLOENDA

Hom pot comprovar, a partir del gran nombre d'iniciatives engegades al final del dinou i al principi del vint, l'aflorament d'un corrent que marcà, en bona mesura, el futur musical de Mallorca fins als nostres dies. En un període històric en el qual les polítiques anaven dirigides fonamentalment a l'escolarització i alfabetització, la música jugava aleshores un paper secundari dins els distints decrets legislatius que s'anaven aprovant. Si bé, com hem esmentat anteriorment, existeix per primer cop una referència a la presència de la música dins les matèries de primera ensenyança just a principis del vint, aquesta obeïa, bàsicament, a motius patriòtics i religiosos. Si més no, era concebuda com a matèria per a l'esbarjo o com a mitjà de cara a mantenir l'ordre dins les aules. Per visualitzar la presència de la música a l'escola des d'una perspectiva activa, integradora o transversal, haurem d'esperar als contextos legislatius de les darreries del vint, als quals hem fet esment. Contràriament al que ocorria en altres països d'Europa, l'escola espanyola, sobretot en èpoques de dictadura, ignorà avenços en matèria educativa i romangué indiferent a teories innovadores.

No obstant això, fruit de la demanda social creixent de música per a l'esbarjo i el gaudi, es desenvoluparen un gran nombre d'iniciatives provinents de persones vinculades a institucions de caire social i popular. Hem parlat del moviment de bandes de música, emergent en l'àmbit civil i estès arreu de Mallorca; i de l'orfeonisme, molt lligat a entitats i associacions obreres i amb un fort lligam amb el moviment claveria de Catalunya. Lligades a aquests dos moviments, directament o indirectament, aparegueren també iniciatives dedicades a la formació: el Conservatorio Bale-

¹⁴ Vegeu: Söller [Sóller], 12 desembre 1908 i 23 agost 1913; *La Almudaina* [Palma], 5 setembre 1915.

¹⁵ Vegeu: *La Almudaina* [Palma], 7 març 1916 i 16 març 1916; *El Magisterio Balear* [Palma], 11 març 1916.

ar, l'escola de música de la Casa de la Misericòrdia, l'Escola Municipal de Cecs, acadèmies privades, etc. Tot plegat contribuí a la configuració d'un període on la música es féu molt visible en distints àmbits i estaments de la societat mallorquina, i establí la llavor d'iniciatives posteriors.

José María Eyaralar Almanzán: l'entusiasta amor per l'educació

José María Eyaralar Almanzán: enthusiastic passion for education

Maria de les Neus Ruiz Jaume

mnruizjaume@gmail.com

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

José María Eyaralar Almanzán (Guadalajara, 1890 - Palma, 1944) fou professor numerari de la secció de Ciències a l'Escola Normal de les Balears des de 1923 fins a 1936, període en el qual destacà per la seva gran implicació en l'àmbit educatiu i cultural illenc. Aquest article analitza les reflexions educatives de José M. Eyaralar a través dels articles de caire pedagògic que signà a les pàgines de tres de les principals publicacions periòdiques de l'època: *La Vanguardia Balear*, *El Día* i *La Última Hora*.

PARAULES CLAU: Eyaralar, Escola Normal, pensament educatiu, premsa.

ABSTRACT

José María Eyaralar Almanzán (Guadalajara, 1890 - Palma, 1944) was a professor in the Science section at the Normal Balearic School from 1923 to 1936, period in which he stands out for its involvement in local education and culture. This paper analyzes José M. Eyaralar's educational thoughts by means of his pedagogical paper that he wrote in the main local journals of that time: *La Vanguardia Balear*, *El Día* and *La Última Hora*.

KEY WORDS: Eyaralar, Normal School, Educational thoughts, Journals.

1. ESBÓS BIOGRÀFIC DE JOSÉ M. EYARALAR ALMANZÁN¹

José María Eyaralar Almanzán nasqué el 28 d'agost de 1890 a la ciutat de Guadalajara, fill de l'alferes d'infanteria Miguel Eyaralar i la seva esposa, Carmen Almanzán.² A causa dels constants canvis de destinació del seu pare, José M. passà gran part de la seva infantesa i joventut canviant de lloc de residència. Així, l'any 1907 obtingué el grau de batxiller a l'Institut General i Tècnic d'Osca, i inicià l'any següent els estudis superiors a la Universitat de Saragossa, on cursà la llicenciatura de Ciències, secció Químiques, i obtingué el corresponent títol de llicenciat el mes d'octubre de 1912.

L'estiu de 1915 es traslladà a Madrid per realitzar les proves d'accés a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri, centre on posteriorment cursà de forma destacada els estudis conduents al títol de professor numerari d'Escola Normal, secció Ciències, el qual obtindria l'estiu de 1918.

Aquell mateix any fou nomenat, per oposició directa, professor numerari de Matemàtiques a l'Escola Normal de Mestres de Cadis. Mitjançant diferents concursos d'oposició i de trasllat, acabà aconseguint, el mes de juliol de 1920, una plaça de professor numerari de Matemàtiques a l'Escola Normal de Mestres de Barcelona, centre on acabaria exercint com a docent malgrat haver pres possessió, aquell mateix estiu, del càrrec de catedràtic de Matemàtiques a l'Institut General i Tècnic de Las Palmas.³

Durant els tres anys que romangué a l'Escola Normal de Mestres de Barcelona li fou concedida la seva primera i única pensió de la Junta d'Ampliació d'Estudis per poder estudiar l'ensenyament de les matemàtiques a les escoles primàries i normals franceses. El mes de novembre de 1922 la JAE li concedí una pensió individual durant set mesos, de la qual José M. només gaudí durant mig any, atès que inicià el viatge a principis de març de 1923 i l'acabà a mitjan mes d'agost per motius familiars. Durant la seva estada a París visità diferents escoles maternals i primàries elementals, a més de l'escola primària superior J. B. Say i les escoles normals de París i Saint-Cloud, visites que completà amb l'estudi de l'organització de l'ensenyament oficial francès, els llibres d'ensenyament utilitzats, els llibres de didàctica de les matemàtiques...⁴

¹ La biografia de José M. Eyaralar ha estat recuperada en diversos treballs sobre els viatges pedagògics de la Junta d'Ampliació d'Estudis i sobre didàctica de les matemàtiques. Vegeu: COMAS RUBÍ, Francesca. «José María Eyaralar: la influència francesa en la renovació de la didàctica de les matemàtiques», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 18 (2005), pàg. 87-100; MARIN ECED, Teresa. *Innovadores de la educación en España. Becarios de la Junta para ampliación de estudios*. Castilla-La Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1991; i CARRILLO GALLEGO, Dolores; SÁNCHEZ JIMÉNEZ, Encarna. «Aprender matemáticas jugando: la propuesta educativa de Eyaralar», a ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.). *III Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo. La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta de Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Soria: Imprenta Gráficas Varona, 2007, pàg. 182-194.

² Vegeu l'expedient personal de José M. Eyaralar Almanzán, capsa 32, llig. 14707. Arxiu General de l'Administració.

³ Vegeu l'expedient personal de José M. Eyaralar Almanzán, sign. 110-117, Arxiu Històric de la Universitat de les Illes Balears.

⁴ Per conèixer més a fons el viatge pedagògic de José M. Eyaralar, vegeu COMAS RUBÍ, Francesca. «José María Eyaralar...», *op. cit.*, pàg. 87-100.

Producte del seu viatge a França com a pensionat de la JAE, fou la publicació de tot un seguit d'obres sobre didàctica de les matemàtiques, que completaren la seva producció pedagògica iniciada a Barcelona amb anterioritat al viatge, i entre les quals destaquen diferents articles sobre l'ensenyament de les matemàtiques, com «La enseñanza de las matemáticas en las escuelas francesas» (1924) o «La educación intelectual y la enseñanza de las matemáticas» (1926), i les obres *Aritmética intuitiva* (1932), *Metodología de las matemáticas* (1933) i *Didáctica de los problemas de aritmética y geometría* (1936).⁵

Un cop hagué tornat del viatge que va poder fer mitjançant la pensió, José M. prengué possessió de la nova destinació com a professor normalista de Matemàtiques de l'Escola Normal de Mestres de les Balears, plaça que havia aconseguit el mes de setembre de 1923 mitjançant una permuta.⁶

Des que va arribar a l'illa, José M. participà en nombroses iniciatives educatives i culturals. En l'àmbit educatiu cal destacar que el professor Eyaralar participà de forma activa en el Museu Pedagògic Provincial de les Balears i a la revista de l'associació de mestres de les Illes, *El Magisterio Balear*, mentre que en l'àmbit cultural col·laborà des de la tardor de 1923 fins a l'estiu de 1928 amb l'associació Fomento del Civismo, de la qual des d'un principi fou nomenat membre de l'equip directiu, motiu pel qual participà molt activament en el seu principal òrgan de difusió, La Vanguardia Balear. L'estiu de 1928, José M. Eyaralar intervingué, junt amb altres professors de les dues escoles normals de les Balears, en la constitució de l'Ateneu, societat en la qual José M. s'implicà profundament, bé ocupant diferents càrrecs directius, bé com a ponent o participant dels diferents esdeveniments que s'hi desenvolupaven. Així mateix, cal destacar que José M. també col·laborà amb altres entitats illenques com el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats o la Creu Roja, des de les seves directives, o com a conferenciant per a totes les associacions que contactaren amb ell, com el Centre Cultural Obrer dels Hostalets.

Amb l'adveniment de la Segona República, i a conseqüència de la creació de l'Escola Normal del Magisteri Primari de les Balears, José M. Eyaralar fou un dels professors afectats per la duplicitat de càrrecs, producte de l'annexió dels dos centres normalistes de les Balears, la qual acabaria per comportar-li un canvi d'assignatura, atès que passà a encarregar-se a partir del curs 1931-32 de la docència de les assignatures de l'àrea de Física i Química, que havien quedat vacants amb la partida d'Amadeu Visa a l'Escola Normal de la Generalitat. Al mateix temps, continuà encarregant-se de la resta de quefers educatius associats al seu càrrec de professor normalista com a conferenciant als cursets de selecció del magisteri dels anys 1931 i 1933, com a participant al Curset d'Informació Metodològica celebrat a Madrid l'any 1932, on realitzà una ponència sobre metodologia de les matemàtiques, com a col·laborador a la Setmana Pedagògica de Navarra de l'any 1932, com a ponent

⁵ Francesca Comas ens ofereix una detallada llista de totes publicacions de José M. Eyaralar i una acurada anàlisi de les influències franceses que el viatge de la JAE comportà sobre l'obra d'Eyaralar de didàctica de les matemàtiques. Vegeu: COMAS RUBÍ, Francesca. «José María Eyaralar...», *op. cit.*, pàg. 87-100.

⁶ Vegeu l'expedient personal de José M. Eyaralar Almanzán, sign. 110-117, Arxiu Històric de la Universitat de les Illes Balears.

al Curset de Perfeccionament del Magisteri de 1933, com a vocal del tribunal de selecció del Curset de Selecció del Magisteri de l'any 1933, com a alumne becari de la Universitat Internacional d'Estiu de Santander l'any 1934, com a director de la Colònia Escolar de l'Escola Normal del Magisteri Primari de les Balears realitzada a Portocolom l'estiu de 1935, etc.⁷

L'alçament militar de 1936 portà a la Presó Provincial de Palma José M. Eyaralar pel seu públic activisme cívic. Fou sotmès a un consell de guerra, causa número 245 del 1936, acusat d'inducció a la rebel·lió, i es dictà la sentència definitiva el mes de novembre de 1939, que el declarà per unanimitat absolt dels càrrecs i el deixà en llibertat tres anys després del seu ingrés a Can Mir.⁸

Així mateix, José M. hagué de fer front a un expedient de depuració de la Comissió Depuradora de Segon Ensenyament, acusat d'haver fet propaganda dissolvent en conferències i articles i ser home d'esquerres, simpatitzant del partit socialista i membre destacat del Front Popular, càrrecs pels quals fou sancionat el mes de desembre de 1937 amb la separació definitiva del servei i inhabilitació per al desenvolupament de càrrecs directius i de confiança en institucions culturals i d'ensenyament.⁹

Tot i que demanà en diverses ocasions la revisió del seu expedient, no fou fins l'any 1942 quan aconseguí aquesta revisió, i fou condemnat el mes d'abril de 1942 a una baixada d'escalafó: passà així de ser professor numerari d'escola normal a ser mestre de primer ensenyament. Es reincorporà al servei actiu aquell mateix mes a l'Escola Graduada de Maó número 2, des d'on aconseguí el trasllat a l'Escola Graduada d'Inca.¹⁰

El seu sempre delicat estat de salut, agreujat durant els anys de presidi, féu que la tardor de 1944 morís víctima d'una ràpida malaltia.

2. LES COL·LABORACIONS DE JOSÉ M. EYARALAR A LA PREMSA MALLORQUINA

Des de la seva arribada a l'illa, la tardor de 1923, i fins a la seva reclusió a la Presó Provincial de Palma, l'estiu de 1936, José M. Eyaralar realitzà diferents col·laboracions a les pàgines de diverses publicacions locals de caràcter general.

A *La Vanguardia Balear*,¹¹ on publicà des de la tardor de 1923 i fins a la primavera de 1928, José M. Eyaralar signà, amb el seu nom o sota el pseudònim de Formentor, articles de temàtiques molt diverses. Entre els seus escrits en prosa podem destacar, en general, els dedicats especialment al comentari polític, tant d'àmbit local com internacional, tot responnent a les primeres intencions del setmanari, encara que de forma progressiva es diversificaren fins a abastar temes tan diversos com el pacifisme, l'educació pública, la crítica literària..., temes que s'anaren repetint al llarg de la

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *La Vanguardia Balear* fou un setmanari fundat per Jeroni Massanet que s'edità a Palma entre els anys 1914 i 1938 com a òrgan de difusió de l'associació Fomento del Civismo.

seva dilatada col·laboració amb la premsa escrita mallorquina de l'època, donant-nos bona idea de les àmplies i profundes inquietuds del professor Eyaralar. Així mateix, cal ressenyar que durant aquest període, i sota el nom d'Adan, publicà diferents versos satírics, titulats *Pellizcos*, de temàtiques eminentment socials i polítiques, tot i que també tractà assumptes educatius com el problema escolar de Palma, els quals foren molt lloats per la seva qualitat formal i fina ironia.¹² Finalment, i respecte a la col·laboració del professor Eyaralar amb *La Vanguardia Balear*, cal destacar que l'any 1927 estigué al capdavant de la reforma del setmanari, formant part de l'equip de redacció junt amb Joan Mulet Roig, Antoni Agustí Palmer i Francesc de Borja Moll, els quals transformaren la publicació i li donaren un marcat caire cultural i divulgador, i ocupant-se, a més de les editorials i notes de la Junta Directiva com a president de l'associació, de la pàgina dedicada a educació i ensenyament.

Truncada la seva col·laboració amb l'associació Fomento del Civismo i la seva revista *La Vanguardia Balear* i arran d'un seguit de cartes en resposta a un article que sobre l'Ateneu havia publicat el redactor Ernest M. Dethorey, José M. Eyaralar començà a col·laborar amb *El Día*.¹³ Malgrat tractar-se, en aquesta ocasió, d'una col·laboració molt puntual, el cert és que José M. Eyaralar pogué continuar publicant els seus articles d'opinió, principalment sobre els temes polítics i socials del moment que més li interessaven, tal com ja havia fet a *La Vanguardia Balear*; consegüentment, a més de dedicar un bon grapat d'articles a la defensa i difusió de la nova associació mallorquina, l'Ateneu, de la qual era cofundador, escrigué articles de divulgació científica, crítica literària, història, política local i nacional, economia...

Ja durant l'època republicana, José M. Eyaralar inicià la seva col·laboració amb el diari *La Última Hora* amb un article, publicat a la secció de col·laboracions, sobre la substitució de l'ensenyament religiós. Aquestes primeres col·laboracions esporàdiques amb el pas del temps esdevindrien un espai propi, titulat *Corolarios*, que es publicava amb una periodicitat aproximadament mensual i on tractava, dins la seva àmplia inquietud personal i professional, temes tan diversos com els problemes polítics i socials locals, l'educació cívica, l'economia i la política mundial, etc.

3. ELS IDEALS EDUCATIUS DE JOSÉ M. EYARALAR A TRAVÉS DELS SEUS ARTICLES

Gran coneixedor de la situació educativa del nostre país i de l'estranger, José M. Eyaralar no se n'està mai de difondre-la des d'una òptica crítica i reflexiva. Defensor, entre altres ideals pedagògics, de l'escola única, de la igualtat d'oportunitats o del poder de l'educació i de la cultura en la resolució de tots els conflictes, dedicà gran part dels seus escrits de caire educatiu a la denúncia de les mancances i injustícies de l'educació del seu temps, ja que considerava «el problema de la educación como el más importante, para los individuos como para los pueblos, y dentro de este proble-

¹² Vegeu: MOLL I CASANOVA, Francesc de Borja. *Els meus primers trenta anys: 1903-1934*. Mallorca: Editorial Moll, 1970.

¹³ *El Día* fou un diari editat a Palma entre 1921 i 1939, propietat de Joan March Ordinas.

ma miramos como esencial el cuidado del detalle, el buen empleo de los recursos, el conocimiento y selección del personal docente».¹⁴

Conseqüentment, entre els temes més tractats per José M. Eyaralar trobem el de la importància de l'ensenyament primari com a motor de canvi social. De fet, l'any 1936 dedicà un article a l'Escola Nacional en el qual enaltia la seva gran vàlua, tant individual com col·lectiva, tot destacant la gran acollida que proporcionava a tot l'alumnat, la possibilitat d'implicació que ofería als pares en l'educació dels fills, la seva gran tasca compensadora de les dificultats econòmiques de les llars paternes mitjançant la creació de robers i cantines escolars... Segons el seu parer, aquestes mesures contribuïen a millorar les condicions de l'alumnat, les famílies i la societat, tot esdevenint: «el armazón indispensable para establecer la Escuela Unificada que permitirá a cada uno alcanzar la profesión a que le lleven su vocación y sus aptitudes, haya nacido rico o pobre, y permitirá a la Patria y a la Humanidad aprovechar íntegramente el valer espiritual de todos sus hijos en beneficio de todos».¹⁵

En relació amb el primer ensenyament, criticà també en diferents ocasions el sistema d'oposicions al magisteri nacional, tot destacant que els exàmens d'oposició resultaven insuficients per decidir la capacitat i la vocació del magisteri, que, a més, aquests es trobaven molt sovint fortament influïts per tot tipus de pressions externes, i que podien ser fàcilment desvirtuats per una inadequada organització de la prova per part, sobretot, del tribunal d'examen i els seus requeriments pràctics.¹⁶ Així mateix també criticà fortament la distribució de places realitzada a la convocatòria de l'any 1925, en què hi havia moltes menys places convocades per a les mestres que per als mestres, la qual cosa, pensava el professor Eyaralar, només podia ser fruit d'un antifeminisme inconscient, ja que les mestres podien realitzar, a les escoles mixtes, una feina superior a la dels homes, tal com s'havia vist als Estats Units o com havien defensat autors com: Kant, Herbart, Pestalozzi o Montessori; i Eyaralar considerava que negar aquesta realitat anava en detriment de l'ensenyament i de tota la societat.¹⁷

Un altre tema àmpliament tractat pel professor Eyaralar, relacionat amb l'ensenyament elemental, fou el de les institucions complementàries, de les quals es mostrà sempre un acèrrim defensor, atès que les entenia com a actes de justícia social. D'entre totes, José M. Eyaralar s'ocupà especialment de les colònies escolars, per la seva gran importància tant higiènica com social, i denuncià en diverses ocasions les deficiències organitzatives, estructurals o higienicopedagògiques d'algunes de les colònies escolars organitzades per l'Ajuntament de Palma, atès que entenia que el benefici d'aquest tipus d'iniciatives només era possible si l'Ajuntament orientava bé els seus recursos i cuidava de forma acurada la selecció del personal regent de les

¹⁴ Vegeu FORMENTOR. «Nuestra actuación», *La Vanguardia Balear* (11 de juny de 1927), pàg. 1.

¹⁵ Vegeu EYARALAR ALMANZÁN, José María. «La Escuela Nacional», *La Última Hora* (26 de març de 1936), pàg. 1.

¹⁶ Vegeu FORMENTOR. «Las oposiciones a escuela nacionales», *La Vanguardia Balear* (15 de maig de 1926), pàg. 1 i 2.

¹⁷ Vegeu: FORMENTOR. «Las oposiciones de maestros nacionales, el feminismo y el sentido común», *La Vanguardia Balear* (27 de juny de 1925), pàg. 2.

colònies i, sobretot, la selecció, seguint estrictes criteris mèdics, dels colons i les famílies que més les necessitaven.¹⁸ Així mateix, també utilitzà les pàgines de la premsa mallorquina per donar a conèixer la seva tasca com a codirector de la primera i única colònia escolar organitzada per l'Escola Normal del Magisteri Primari de les Balears, de la qual destacà la seva precisa organització i els múltiples beneficis que havia comportat per a tots els participants.¹⁹ D'altra banda, cal dir que José M. Eyaralar també s'ocupà d'altres institucions complementàries, com les cantines escolars, a les quals, tot i haver-les defensat amb anterioritat en diverses ocasions, dedicà un article íntegre a la recerca dels suports econòmics i materials necessaris per poder fer realitat el projecte de cantina escolar que els alumnes i professors de l'Escola Normal del Magisteri Primari de les Balears pretenien posar en marxa a la seva Escola Annexa de Pràctiques.²⁰

Així mateix, analitzà àmpliament els estudis de batxillerat i les diferents reformes educatives que els modificaren. Durant la Dictadura de Primo de Rivera denuncià en repetides ocasions els grans dèficits i mals que patien els estudiants i professors d'aquest ensenyament, el qual considerava que era inadequat, tant pel pla d'estudis, que deia que era excessivament memorístic, que no era cíclic ni harmònic ni adaptat a les capacitats dels alumnes ni del mateix ensenyament; com per la inadequada organització, amb aules de més de cent alumnes mal preparats que no permetien la coneixença entre docents i discents, la manca de sous dignes als professors que els permetessin la plena dedicació a la seva càtedra...²¹ Per aquests motius creia que calia demanar als poders públics que: «los profesores, antes de serlo, estudien y practiquen los métodos de enseñanza, como se hace en otros países del mundo. Pidan que el ingreso de los alumnos en los institutos se haga mediante una selección de verdad, mejor a los doce años que a los nueve, y que se adopte un plan cíclico como existe en todos los países, y que no haya clases con más de cuarenta alumnos y que sean más largos los cursos y más largas las vacaciones».²²

Demandes que sembla que satisféu, en gran mesura, la reforma del batxillerat escocesa durant el període republicà, atès que, segons el seu parer, el pla havia esdevingut

¹⁸ Vegeu: FORMENTOR. «Las colonias escolares», *La Vanguardia Balear* (17 de juliol de 1926), pàg. 1 i 2; FORMENTOR. «Las colonias escolares», *La Vanguardia Balear* (25 de setembre de 1926), pàg. 1 i 2; FORMENTOR. «Nuestra actuación: Las colonias escolares», *La Vanguardia Balear* (30 d'abril de 1927), pàg. 1 i 2; FORMENTOR. «Nuestra actuación: Las colonias escolares», *La Vanguardia Balear* (14 de maig de 1927), pàg. 1 i 2; FORMENTOR. «Nuestra actuación: Las colonias escolares», *La Vanguardia Balear* (11 de juny de 1927), pàg. 1; i FORMENTOR. «Nuestra actuación: Las colonias escolares», *La Vanguardia Balear* (30 de juliol de 1927), pàg. 1 i 2.

¹⁹ Vegeu: EYARALAR ALMANZÁN, José María. «La colonia escolar de Porto Colom», *La Última Hora* (3 d'agost de 1935), pàg. 1; EYARALAR ALMANZÁN, José María. «La colonia escolar de Porto Colom II», *La Última Hora* (10 d'agost de 1935), pàg. 1 i 2; EYARALAR ALMANZÁN, José María. «La colonia escolar de Porto Colom III», *La Última Hora* (17 d'agost de 1935), pàg. 1; i EYARALAR ALMANZÁN, José María. «La colonia escolar de Porto Colom IV», *La Última Hora* (27 d'agost de 1935), pàg. 1 i 2.

²⁰ Vegeu, EYARALAR ALMANZÁN, José María. «Las cantinas escolares», *La Última Hora* (20 de maig de 1935), pàg. 1.

²¹ Vegeu FORMENTOR. «La Segunda Enseñanza», *La Vanguardia Balear* (15 de novembre de 1926), pàg. 1; FORMENTOR. «La apertura del curso», *La Vanguardia Balear* (3 d'octubre de 1925), pàg. 1; FORMENTOR. «La reforma de la segunda enseñanza», *La Vanguardia Balear* (23 d'octubre de 1926), pàg. 1; FORMENTOR. «La enseñanza y los padres de familia», *La Vanguardia Balear* (2 de juliol de 1927), pàg. 1; i EYARALAR ALMANZÁN, José María. «La reforma de la segunda enseñanza», *El Día* (19 de juliol de 1930), pàg. 1.

²² Vegeu FORMENTOR. «La enseñanza y los padres de familia» a *La Vanguardia Balear*, 2 de juliol de 1927, pàg. 1.

cíclic i adaptat a les capacitats creixents dels alumnes i s'havien aconseguit editar bons llibres de text, entre d'altres, malgrat que encara considerava que hi havia certs perjudicis educatius a esmenar per disposar d'uns estudis de batxillerat d'avantguarda.²³

Igualment, i respecte a l'ensenyament secundari, José M. Eyaralar també tractà en diversos articles la necessitat de disposar d'un sistema d'exàmens adequat a les demandes formatives d'aquesta etapa, atès que els considerava necessaris per conèixer de forma adequada el progrés de l'alumnat. En el cas dels exàmens d'ingrés, opinava que no tenien un nivell adequat i que no s'ajustaven a les capacitats dels menors, per això opinava que calia una ampliació dels continguts i requisits en l'examen d'accés per preparar els aspirants als estudis de batxillerat, i la universalització d'un sistema d'exàmens escrits davant un tribunal amb un qüestionari únic, creat pels professors implicats, tant mestres com catedràtics d'institut i d'universitat, que comportassin una major control i comparació dels exercicis d'accés.²⁴

Finalment, i respecte a l'estructura i la reforma del sistema educatiu, el professor Eyaralar també abordà als seus articles la resta d'ensenyaments professionals. Respecte a l'ensenyament normalista, tractà sobretot la reforma de les escoles normals de l'any 1931, i considerava que s'havia passat d'un dels pitjors plans d'estudis de tot Europa a un dels millors del món quant a orientació, atès que l'alumnat hi accedia amb un nivell cultural suficient i així les escoles normals esdevenien autèntics centres de formació professional, atès que els quatre anys d'estudis es dedicaven de forma exclusiva a la capacitació professional dels futurs mestres.²⁵ Així mateix també recollí amb gran satisfacció, l'any 1928, la notícia que l'Ajuntament de Palma creava una Escola Elemental del Treball, la qual defensà com una bona oportunitat de treballar les aptituds dels obrers espanyols fins a posar-los, mitjançant la cultura, al nivell dels europeus, tot creant un centre organitzat de forma àmplia i flexible on se seleccionessin els millors professionals, que disposés d'un pla d'estudis ampli on s'incloguessin les matèries bàsiques aplicades a l'ensenyament professional i que fos creat i dirigit per una junta formada per persones qualificades presidides per l'Ajuntament.²⁶

Altres temes educatius que tractà José M. Eyaralar als seus articles foren el bilingüisme i la llengua o les llengües d'ensenyament, i defensà que, lluny dels interessos de les nacions, havien de primar els interessos dels infants, pel bé dels quals calia treballar de forma sistemàtica i objectiva des de l'àmbit educatiu fins a trobar la millor solució possible.²⁷

Respecte a la reforma educativa republicana, considerà que els principals mals educatius espanyols: la manca d'escoles i el mal estat material i higiènic en què mol-

²³ Vegeu EYARALAR ALMANZÁN, José María. «El bachillerato», *La Última Hora* (4 de desembre de 1935), pàg. 1 i 2.

²⁴ Vegeu FORMENTOR. «La Escuela de Trabajo», *La Vanguardia Balear* (31 de març de 1928), pàg. 1 i 2; i FORMENTOR. «Más sobre la Escuela de Trabajo», *La Vanguardia Balear* (7 d'abril de 1927), pàg. 1.

²⁵ Vegeu EYARALAR ALMANZÁN, José María. «El bachillerato», *La Última Hora* (4 de desembre de 1935), pàg. 1 i 2; i EYARALAR ALMANZÁN, José María. «La colonia escolar de Porto Colom IV», *La Última Hora* (27 d'agost de 1935), pàg. 1 i 2.

²⁶ Vegeu FORMENTOR. «La Escuela de Trabajo», *La Vanguardia Balear* (31 de març de 1928), pàg. 1 i 2; i FORMENTOR. «Más sobre la Escuela de Trabajo», *La Vanguardia Balear* (7 d'abril de 1927), pàg. 1.

²⁷ Vegeu FORMENTOR. «La lengua materna y la lengua oficial en las escuelas», *La Vanguardia Balear* (17 de desembre de 192), pàg. 1.

tes es trobaven, la carència i mala distribució de materials, la deficient preparació professional dels mestres, la inadequada forma de selecció del magisteri primari, la manca de perfeccionament dels mestres en actiu, etc., havien estat abordats de forma adequada pels nous dirigents republicans, malgrat que «sucesivos retoques hubiesen permitido alcanzar magníficos resultados».²⁸

Així mateix, i respecte al problema de la substitució de l'ensenyament dels ordes religiosos, José M. Eyaralar es decantà per una aproximació reflexiva i concreta que permetés realitzar una anàlisi en detall de cada cas per aconseguir, de forma flexible, la millor solució possible, atès que la pretesa substitució comportava, segons la seva opinió, un significatiu agreujament de les dificultats educatives espanyoles, sobretot perquè considerà que l'elevat nombre d'alumnes i centres educatius que atenien les congregacions religioses no podien ser assolits pels funcionaris públics del moment, ni tampoc convenia obrir una convocatòria massiva d'accés al magisteri que dificultés la selecció dels mestres més aptes. Proposava, per superar inicialment les conseqüències de la substitució, la revaloració del paper del mestre auxiliar com una eina per ampliar de forma considerable la matrícula dels centres educatius públics, i la creació de dos torns, un de matí i un altre d'horabaixa, per atendre el gran nombre d'alumnes que haurien de ser escolaritzats a l'ensenyament públic.²⁹

D'igual manera, el professor Eyaralar va fer una crítica, amb base comparativa, sobre la despesa pública en matèria educativa a l'Estat espanyol, en la qual destacà que, malgrat l'increment en despesa educativa durant els tres primers anys del règim republicà, Espanya encara restava a la coa d'Europa, fet que comportava que encara hi hagués nins sense escolaritzar, professionals de l'ensenyament mal pagats que no podien dedicar-se en exclusiva a l'educació, manca d'escoles i materials escolars adequats i suficients, manca de serveis complementaris, tant en l'àmbit educatiu com en el sanitari, manca d'escoles de pàrvuls, edificis escolars sense les mesures higièniques adequades, etc.; problemes que, segons ell, podrien ser solucionats de forma eficaç amb una despesa mínima si es portessin a terme les mesures pedagògiques adequades a la situació educativa espanyola.³⁰

Respecte al seu parer sobre la influència de la política i els seus deliris en el camp educatiu, destaca un article publicat el mes d'octubre de 1935 en el qual repassà l'actuació política duta a terme fins aleshores pel govern radical cedista i en el qual defensà «que la escuela debe estar libre de “toda” política y de todo sectarismo».³¹

Finalment, cal destacar que molts dels seus articles de caràcter polític o social contenen referències educatives i culturals que ens ofereixen l'oportunitat de conèixer més àmpliament els ideals educatius del professor Eyaralar; destaca sobretot

²⁸ Vegeu EYARALAR ALMANZÁN, José María. «La sustitución de la enseñanza religiosa», *La Última Hora* (26 d'agost de 1933), pàg. 1.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Vegeu EYARALAR ALMANZÁN, José María. «Lo que gastamos en enseñanza», *La Última Hora* (6 de febrer de 1935), pàg. 1 i 2.

³¹ Vegeu EYARALAR ALMANZÁN, José María. «La política y la enseñanza», *La Última Hora* (14 d'octubre de 1935), pàg. 1 i 2.

l'important paper que conferia a l'educació i a la cultura com a solució de la gran majoria dels problemes polítics, econòmics i socials del seu temps. Per exemple, a l'article «Para que no se repita», on tracta subtilment els tràgics fets de la Revolució d'octubre de 1934, clamà: «PARA QUE NO SE REPITA [...] es precisa una labor de cultura y de justicia social. Dotar al menos de algún bienestar a las zonas desvalidas del proletariado [...]. Llevarles una cultura que afine su sensibilidad canalizándola hacia las delicadezas del conocimiento y apartándola de la acción grosera e inmediata. Proporcionándoles una educación que eleve sus sentimientos desde los burdamente animales de la conservación del individuo y de la especie a las esferas públicas de la Justicia y la Bondad».³²

Amb aquestes paraules, i tal com hem pogut comprovar en aquest breu recorregut pel pensament i les reflexions pedagògiques publicades per José M. Eyaralar a les pàgines de la premsa mallorquina, podem dir que fou un home i un professional compromès que sentia, com ell mateix escrigué, un «entusiasta amor por la educación pública, creadora de pueblos y principal propulsora del humano progreso».³³

³² Vegeu EYARALAR ALMANZÁN, José María. «Para que no se repita», *La Última Hora* (6 de novembre de 1934), pàg. 1.

³³ Vegeu EYARALAR ALMANZÁN, José María. «El bachillerato», *La Última Hora* (4 de desembre de 1935), pàg. 2.

L'Escola Nova a Europa: un moviment complex i heterogeni

The New School¹ in Europe: about a complex and heterogeneous movement

Rosa Sambola i Alcobé
rosa.sambola@uvic.cat
Universitat de Vic (Catalunya, Espanya)

RESUM

El present treball pretén donar sentit al moviment d'Escola Nova a partir de definir-lo com un moviment singular, però a la vegada complex. Aquesta complexitat serà la base per entendre que l'Escola Nova no partia d'una concreció filosòfica i pràctica única, sinó que les escoles que s'hi van adherir eren part d'un entramat d'escoles molt diverses. Unes escoles que utilitzaven en les seves aules metodologies pròpies de l'Escola Nova però que es definien de diferent manera: escoles a l'aire lliure, écoles-foyers, internats, orfenats, etc. A més d'aquesta heterogeneïtat, també cal tenir present la connexió existent entre escoles, mestres i institucions que propagaven un cert corrent europeu d'intercanvi. Per visualitzar tot aquest conjunt s'ha partit de localitzar i situar les escoles vinculades al moviment en un mapa a escala europea.

PARAULES CLAU: Escola Nova, moviment complex, moviment heterogeni, escoles adherides al moviment, Europa.

¹ S'ha optat per utilitzar una traducció propera a la terminologia catalana, castellana i francesa: Escola Nova, Escuela Nueva, École Nouvelle.

ABSTRACT

This paper attempts to give a sense to the New School movement from defining it as a singular movement, yet complex. This complexity will be the basis to understand that the New School didn't come from a philosophical concreteness and a unique practice, but from a network of diverse schools that joined it. Schools that used the methodology of the New School in their classrooms, but that they defined themselves differently: open air schools, *écoles-foyers*, boarding schools, orphanages, etc... In addition to this heterogeneity, we must also bear in mind the connection between schools, teachers and institutions that propagated a current of European exchange. To view this entire ensemble, those schools linked to that movement have been set and located on a map, at European level.

KEY WORDS: New School, complex movement, movement heterogeneous, schools attached to the movement, Europe, progressive education.

1. INTRODUCCIÓ. SOBRE UN MOVIMENT COMPLEX

L'Escola Nova va néixer a Europa com un moviment complex. Aquest nou corrent integrava diferents escoles que de forma voluntària s'adheriren al moviment. És un moviment complex perquè no només aglutina diferents països, sinó que també agrupa escoles de tipologia molt diversa. És, també, un moviment connectat perquè les escoles que s'hi adherien no treballaven de forma isolada, sinó que s'establí una certa connexió entre elles.

Aquest entramat organitzatiu es pot observar en aquest seguit d'organismes i institucions, que en certa manera van provocar un corrent de comunicació internacional arreu d'Europa:

- L'associacionisme entre escoles adherides al moviment. Aquest associacionisme, com veurem més endavant, també hi és present en la seva concepció més pràctica a partir de la correspondència escolar entre els infants.
- Trobades: congressos, seminaris, assemblees, conferències, etc.
- Revistes que aglutinava, encapçalades per l'edició francesa de *Pour l'Ère Nouvelle* i en la seva versió anglesa i alemanya, *The New Era* i *Das Werdende Zeitalter* respectivament.
- Publicacions específiques de caràcter més local o nacional.
- Institucions, lligues... (Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, Institut Jean-Jacques Rousseau, Bureau International pour l'Éducation Nouvelle, etc.).
- Viatges pedagògics a l'estranger.

2. METODOLOGIA. «MAPAR» PER FER VISIBLE

Per comprendre'n la complexitat, no ens podem basar únicament en les bases pedagogicofilosòfiques que sustentaven el nou corrent, sinó que també cal buscar l'aportació d'un conjunt d'escoles que van fer seus els principis del moviment i que, per tant, treballaven a favor de la pedagogia activa. És a dir, recercar a partir de les seves concepcions més pràctiques.

Hem anomenat «mapar» el fet de situar aquestes escoles, que participaven d'una forma més directa en el moviment d'Escola Nova, en un mapa. Això significa fer visible aquesta connexió complexa de la qual parlem. Estem donant, doncs, una oportunitat real a la visualització d'un moviment connectat.

L'eina que hem utilitzat per situar les escoles en un mapa a escala europea ha estat el Google Maps.² Aquesta eina presenta alguns avantatges, dels quals ens servirem en la recerca. En primer lloc, un mapa, a diferència d'altres opcions, ens permet comprendre la complexitat del moviment d'una manera visual, així com determinar de forma ràpida les àrees de major i menor influència dins el context europeu.

Al Mapa 1 podem observar com es visualitza el mapa en tot l'àmbit europeu. Aquesta visió més global ja ens dóna informació respecte d'aquelles zones on s'ubica una major representació d'escoles adherides al moviment. Per exemple, les zones de més projecció d'escoles es troben al sud d'Anglaterra i als voltants de París i Ginebra. En altres països, com Alemanya, al contrari de França, Anglaterra i Suïssa, s'observa una dispersió més gran en el terreny. No obstant això, per a la interpretació, hem de tenir en compte que aquestes escoles s'adhereixen voluntàriament al moviment i, per tant, formen part del conjunt d'escoles que són més visibles d'aquest, però en cap cas no són una representació real de totes les escoles que introduïren metodologia de l'Escola Nova dins les seves aules.

Al Mapa 2 s'observa, gràcies a la possibilitat de concebre el mapa des d'una visió més local, la zona del nord-oest de França, a l'oest de París. També podem veure un exemple sobre la manera com s'aboca la informació de què es disposa de les escoles: població, any de fundació, fundador, director, font, imatges i audiovisuals, entre altres.

El primer pas per construir aquest mapa d'Escoles Noves europees implica conèixer les escoles que es van adherir al moviment. En aquest cas s'ha partit, en primer lloc, d'un buidatge de les escoles esmentades a la revista internacional d'Educació Nova *Pour l'Ère Nouvelle*, redactada per Adolphe Ferrière en la seva edició francesa. Una revista que encapçalava el moviment i que estava directament vinculada a la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, fundada al Congrés de Calais el 6 d'agost de 1921, i adjunta al Bureau International des Écoles Nouvelles, creat a Ginebra el 1899.

² El Google Maps és una bona eina per situar i visualitzar el context des d'un àmbit més global a un de més local, és a dir, permet focalitzar l'atenció en les zones de més interès i arribar fins i tot a situar i visualitzar l'àrea o el carrer en el qual s'ubicaven o s'ubiquen (si encara existeixen) les escoles. A més, com qualsevol altra xarxa social, el Google Maps representa una eina potent per compartir el coneixement. També és una bona eina que permet la modulació constant d'informació que hi introduïm, de manera que no només té la funció de situar punts en un mapa, sinó que també permet abocar informació en el punt senyalitzat.

Es parteix d'aquesta revista principalment per dos motius. El primer fa referència a la constatació i la fiabilitat que les escoles que apareixen a la revista, i que hi surten de forma més o menys explícita segons el cas, són escoles que s'adheriren al moviment i que, per tant, donen significat a un procés que parteix d'una font reconeguda. En resum, doncs, tenim una font fiable i contrastable que ens serveix com a base de la investigació. No obstant això, partir d'aquí i no d'una altra font, també té els seus inconvenients, com per exemple la no presència d'escoles que tot i seguir la metodologia de l'educació nova no es vinculaven de manera tan directa amb la revista, o que no en participaven de forma tan explícita. Aquest fet ens pot portar a invisibilitzar-les. Cal tenir present, però, que aquesta recerca d'escoles vinculades al moviment és un procés en construcció, que en cap cas no és un procés tancat. Aquesta llista d'escoles, recuperades fins al dia d'avui, s'ha completat amb les escoles que van visitar els mestres espanyols en les seves excursions a l'estranger i que més endavant veurem.

Tornant a la revista, també cal tenir present que aquesta s'ubicava dins un marc francòfon, per la qual cosa visualitzava una major afecció envers el moviment dins del context europeu que ocupa la llengua francesa, tot i que no hem d'obviar ni la voluntat de ser una revista de caire internacional ni la voluntat de la revista per donar veu a altres realitats llunyanes. A més a més, també n'hem de tenir present l'edició anglesa i alemanya, com una oportunitat d'ampliar horitzons, tot i que sovint els articles que hi apareixien eren simplement una traducció dels apareguts a l'edició francesa.

El segon motiu pel qual la revista passa a ser font primària d'aquesta investigació és la seva accessibilitat, gràcies a la voluntat del Centre d'Études et de Recherche en Sciences de l'Éducation (CERSE) de la Universitat de Caen Baixa Normandia de digitalitzar-la en bona part (concretament es troben disponibles un 70% dels números) i de compartir-la a la xarxa. Fins aquesta iniciativa, engegada l'any 2002, la revista només estava disponible en algunes biblioteques: a la Bibliothèque Nationale de París, a l'Institut National de la Recherche Pédagogique, a Lió, i a l'Institut Jean-Jacques Rousseau, a Ginebra. Els autors d'aquesta iniciativa van ser el professor emèrit del CERSE Henri Peyronie i Christine Seux i Ronald Minot com a col·laboradors.³

3. ESCOLES DE TENDÈNCIES DIVERSES PER A UN MOVIMENT COMPLEX

A partir de la contextualització en el mapa de les escoles que encapçalaven el moviment de forma més visible, es contrasten dues de les principals hipòtesis:

- Les escoles adherides voluntàriament al moviment d'Escola Nova responen a escoles de tipologia molt diversa, i per tant, aquest moviment era de naturalesa heterogènia.
- L'Escola Nova era un moviment connectat per les diferents organitzacions, associacions, els viatges pedagògics, etc., que provocava cert corrent de comunicació internacional i científica arreu d'Europa.

³ La revista es troba digitalitzada a: <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen>.

Hem de considerar que no únicament la importància del moviment recau sobre la seva extensió, és a dir, sobre l'expansió arreu del món, sinó que també hem de donar valor al fet de ser un corrent que aglutinava, a favor de la pedagogia activa, un conjunt d'escoles que es caracteritzaven pel fet de partir de realitats molt diferents. Aquestes realitats no només es donen per la influència cultural del país en el qual s'estableix l'escola, sinó que també responen a una heterogeneïtat en la titularitat, en l'estructura, en l'organització i en la seva dimensió religiosa.

Pel que fa a la titularitat de les escoles que s'adherien al moviment, es fa palès que no únicament en són les protagonistes les escoles de titularitat privada, sinó que també les escoles públiques tenen el seu paper important dins l'Escola Nova.

El 1912 un grup de mestres i inspectors espanyols, pensionats per la Junta de Ampliación de Estudios, van viatjar per França i Bèlgica amb l'atenció centrada en les escoles públiques d'ambdós països. Aquestes escoles públiques receptores dels mestres espanyols no es presenten de forma visible dins el moviment d'Escola Nova, no obstant això, les característiques educatives que el primer grup de pensionats ens expliquen a la seva memòria del viatge, mostren una clara vinculació pedagògica i organitzativa amb l'Escola Nova: locals que s'atenen als preceptes de l'higienisme (llum, ventilació, calefacció, etc.), la concepció pedagògica de l'infant com un infant actiu i no purament receptor, la intuïció com a base i fonament de l'ensenyament, l'ús de material científic, el valor de l'estètica escolar, l'educació artística i física, etc.⁴

Tant aquest interès per visitar escoles públiques per part de les expedicions pedagògiques a l'estranger com les observacions que els mestres espanyols van fer amb referència a la implicació dels Estats francès i belga en la protecció i instrucció dels seus infants, fan pensar en un cert interès per l'educació pública i remetent a constatar que el moviment de renovació pedagògica de l'Escola Nova, com ja hem comentat, va ser un moviment transversal vinculat a tipologies d'escoles molt diverses, i no només a una escola que acollia exclusivament fills de burgesos, tal com sovint s'ha volgut explicar.

Però no només el fet que aquests grups centressin el seu interès a visitar escoles públiques fa pensar que l'Escola Nova responia a les necessitats de la classe obrera, sinó que també corrobora aquesta concepció l'existència dels grups escolars fundats a Barcelona a principis de segle, que responien a la voluntat de la Comissió de Cultura i del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona de crear escoles públiques amb l'objectiu de renovar i modernitzar l'educació mitjançant l'expansió de l'escola pública i així donar resposta a la precarietat escolar de l'època, sobretot pel que fa a les classes populars: «La obra de los Grupos Escolares de Barcelona es esencialmente la obra del pueblo, que lo mismo ayer que hoy, siente la sed de cultura y el derecho que tiene a que le sea puesta a su alcance y que, generación tras generación, no ha cesado un momento de luchar para hacerlo prevalecer».⁵

Els Grups Escolars de Madrid, igual que els Grups Escolars de Barcelona, són exemples d'escoles públiques vinculades al moviment.

⁴ Font: *Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Tomo XII. Primer grupo de maestros* (pàg. 25-26).

⁵ Font: Publicacions de la Comissió de Cultura (1930-1932).

En el si dels Grups Escolars a Espanya es va regular, a més de l'ensenyament públic, la supressió de l'ensenyament de la religió per esdevenir escola laica. No passava el mateix en totes les escoles adherides al moviment. El laïcisme potser va ser el corrent més consolidat dins el moviment, sobretot pel que fa a les escoles públiques, però no va ser l'únic. Una mostra d'això la trobem amb les escoles catòliques com l'École Jean Bosco de Montreuil sur Seine, i fins i tot l'escola evangèlica Evangelische Schulgemeinde Urspring, de Schelklingen (Alemanya). És en aquesta segona on la revista *Pour l'Ère Nouvelle*⁶ va deixar clara la posició de l'Escola Nova amb referència a aquest tema: «Le Dr. Bernhard Hell, actuellement au Landschulheim, Holzmin-den ad Weser, nous informe qu'il ouvrira à Pâques 1930 à Urspring bei Schelklingen sur la Schwäbische Alb une école nouvelle sur une base nettement évangélique. Elle aura pour titre "Evangelische Schulgemeinde Urspring". Comme on le sait, il existe des écoles nouvelles de plusieurs confessions, interconfessionnelles ou laïques. Il en faut pour les partisans des différentes conceptions et croyances philosophiques et religieuses. Souhaitons à l'école de M. Bernhard Hell plein succès».⁷

La tipologia d'escola, així com la seva organització escolar, és un altre referent per evidenciar la naturalesa heterogènia del moviment. Per Ferrière, l'Escola Nova havia de ser un internat situat al camp, on l'infant podia trobar la calma, i de cara als adolescents, l'escola havia d'estar situada prop d'una ciutat. No totes les escoles complien amb l'exigència de Ferrière. Hi havia escoles que es movien entre l'internat per a nois i l'externat per a noies, d'altres directament no possibilitaven l'opció d'internat per als alumnes, mentre que una minoria d'escoles oferien un semiinternat. Com tampoc no totes estaven ubicades en un ambient natural, tot i que les escoles la situació de les quals ho permetia mostraven, tant a les fotografies de publicitat de l'escola com als cartells publicitaris, l'altitud a la qual es trobaven, les hectàrees de terreny de què disposaven, el clima de la zona i altres característiques lligades a una concepció natural de l'escola.

Deixem de banda la diversitat del moviment per centrar-nos ara a contrastar el moviment connectat en xarxa. Un moviment complex implica automàticament partir de la complexitat. En aquest sentit l'Escola Nova estava organitzada al voltant d'un centre neuràlgic com era el Bureau International des Écoles Nouvelles. Al voltant d'aquest centre, fundat l'any 1925 per l'Institut Jean-Jacques Rousseau, es va concebre l'any 1912 La Maison des Petits, que actuava com a escola d'aplicació pràctica de l'Institut. Per aquesta escola passen la majoria d'estudiants, mestres i pedagogs d'arreu d'Europa que fan estada a l'Institut.

Per altra banda, hi havia la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, amb el seu secretariat general amb seu a Londres i un comitè executiu internacional dirigit per Beatrice Ensor a Anglaterra, Elisabeth Rotten a Alemanya i Adolphe Ferrière a Suïssa. Paral·lelament s'editaven diferents revistes de caire més internacional, encapçalades en la seva edició francesa per la revista *Pour l'Ère Nouvelle* i en la seva versió anglesa i alemana, per *The New Era* i *Das Werdende Zeitalter* respectivament. També

⁶ Es desconeix l'autor de l'escrit.

⁷ *Pour l'Ère Nouvelle*, núm. 58 (1930).

cal mencionar les revistes de caire més nacional o local. A Espanya, per exemple, Lorenzo Luzuriaga va fundar la *Revista de Pedagogía*, després de fer una estada a l'Institut Jean-Jacques Rousseau.

L'associacionisme és un fenomen més que ens permet parlar de l'Escola Nova com un corrent connectat. L'associacionisme es donava entre escoles de diferents països però que compartien una mateixa filosofia pedagògica i organitzativa. És el cas de les Écoles-Foyers de Pontigny i de Pléiades, ubicades a França i Suïssa respectivament, com podem observar a l'anunci publicat a la revista *Pour l'Ère Nouvelle* al número 21, de l'any 1926 (veg. figura 1).

Dos anys després, el 1928, al número 42 de la mateixa revista, va aparèixer una petita descripció d'una escola ubicada al Château de Bures, a Villennes (França), acompanyada d'un petit fragment en el qual es comentava la relació de l'escola amb dues escoles més: la Frensham Heights d'Anglaterra i l'Odenwald d'Alemanya. No obstant això, tot i donar a conèixer aquesta relació entre tres, desconeixem com es portava a la pràctica la conceptualització de l'associacionisme entre aquestes escoles.

Un altre aspecte important a destacar on es presencia aquest moviment complex i on es fan palpables les relacions que s'establien entre les escoles, és la correspondència escolar internacional. A França, l'inspector general de l'Éducation Nationale pour les Langues Vivantes, Charles-Marie Garnier, va impulsar tot un moviment de correspondència escolar sota l'organització del Bureau Français de la Correspondance Scolaire International, del qual era director el 1932. Els alumnes francesos establien correspondència amb vint-i-vuit països estrangers, dividits en dos grans grups: la correspondència bilingüe, que tenia un fort impacte al nivell internacional, sobretot pel que feia a la relació entre els països de llengua anglesa (Anglaterra i els EUA) i França, i també a la participació en aquest intercanvi d'altres països com Alemanya, Itàlia i Espanya; i la correspondència monolingüe en llengua francesa, de menor impacte. És aquest moviment de caire internacional que fa present un moviment connectat que no podem obviar.

Els viatges pedagògics a l'estranger que es van organitzar des de diferents països complementen també aquesta connexió de la qual parlem. Així doncs, aquest intercanvi internacional que es donava entre països permetia establir certes relacions en matèria científica o educativa. En aquest aspecte cal destacar la feina de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, receptor de molts mestres i pedagogs vinguts de diferents països; i de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), òrgan creat el 1907 pel Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts de l'Estat espanyol i inspirat en la Institución Libre de Enseñanza, que tenia com a objectiu evitar un cert aïllament de la cultura i la ciència espanyola de la resta d'Europa. Entre 1907 i 1934 la Junta va concedir 548 pensions a mestres, inspectors, professors de secundària i professors d'Escoles Normals interessats en temes de psicopedagogia.⁸ Aquestes pensions es dividiren en quatre grans grups: pensions en grup, pensions individuals, pensions per delegacions en congressos internacionals i pensions per delegacions en missions especials.

⁸ HERRERO, Fania; GARCÍA, Emilio; CARPINTERO, Helio. «Psicopedagogía en España (1900-1936). Becarios españoles en centros europeos», *Revista de Historia de la Psicología*, 16 (1995), pàg. 181-200.

Les pensions en grup van significar quasi el 50 per cent de les pensions atorgades en l'àmbit de la pedagogia.⁹ Els grups eren formats principalment per inspectors d'ensenyament primari i mestres.

Una de les principals destinacions dels grups de pensionats van ser les escoles públiques de França i Bèlgica. Altres destinacions més conegudes van ser l'escola l'Ermitage del doctor Decroly a Ixelles (Brussel·les) i l'institut per a anormals del mateix Decroly. Les escoles menys freqüentades però no per això menys importants, van ser: a França, l'École des Roches, l'École Île-de-France, l'École Municipale de Plein Air del Boulevard Bessières; a Suïssa, l'École Nouvelle Glarisseg, Landerziehungsheim Hof-Oberkirch, l'Albisbrunn; a Alemanya: l'Odenwaldschule. Totes aquestes escoles foren visitades pel grup de mestres de l'Escola Cervantes de Madrid l'any 1925, una escola que encapçalava el moviment de renovació pedagògica a Madrid.

Un altre grup de mestres el mateix any 1925 va visitar la també molt popular escola de gimnàstica rítmica de Hellerau a Ginebra, fundada per Jaques-Dalcroze. Aquest mateix grup va començar i acabar el seu viatge visitant alguns dels Grups Escolars de Barcelona i el Grup Escolar Cervantes de Madrid.

En definitiva, aquestes contínues excursions a l'estranger i, sobretot, les visites a les escoles que encapçalaven d'una forma més visible el moviment (com les esmentades anteriorment) ens porten a tenir en compte la inquietud que es despertava en els mestres espanyols per visitar les Escoles Noves i conèixer els mètodes «nous» que s'hi aplicaven, però sobretot, ens fan palpable com s'engegava tota una connexió de contactes al nivell internacional que permetia establir lligams entre diferents països, així com transportar l'experiència pedagògica viscuda en els viatges al país d'origen.

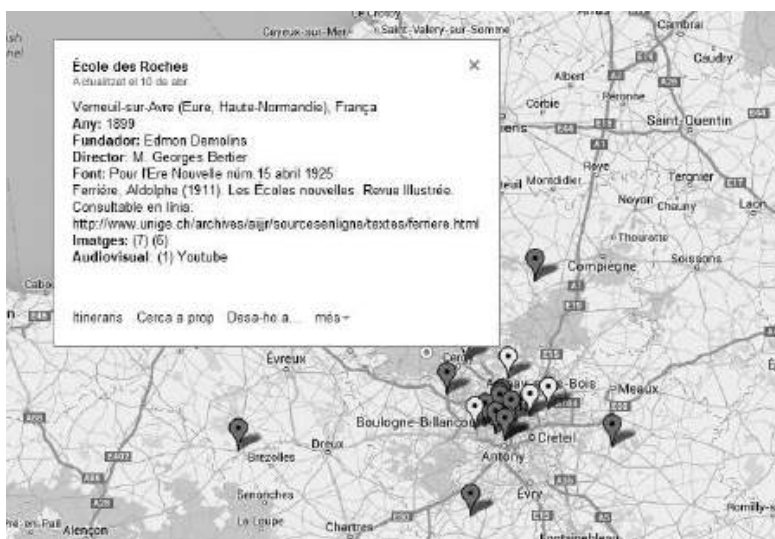
En aquest punt cal destacar també les estades, tant de caràcter individual com en grup, a l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Ginebra, així com la participació a les Setmanes Pedagògiques organitzades pel mateix institut. Aquesta relació entre la pedagogia espanyola i en aquest cas concret la suïssa la destaca també l'autora Teresa Marín Eced: «A través de la asociación de antiguos alumnos y amigos del Instituto y de la *Revista de Pedagogía*, que formava parte de la Liga Internacional de Escuelas Nuevas, se mantuvo una continua relación de intercambio entre la Pedagogía espanyola y la suiza. De ahí que la relación con este país no fue solo receptiva por parte de España sino de igualdad a través de los más prestigiosos pensionados».¹⁰

⁹ *Ibidem*, pàg. 186.

¹⁰ MARÍN ECED, Teresa. *La renovación pedagógica en España (1907-1936): Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1989, pàg. 423.



Mapa 1. Escoles Noves a Europa.



Mapa 2. Nord-oest de França.



Fig. 1. Pour l'Ère Nouvelle, núm. 21, de 1926.

Entre Berlín i Londres: imatges metropolitanas
en l'ideal educatiu de Joan Crexells¹

*Between Berlin and London: metropolitan
images in the educational ideal of Joan Crexell*

Conrad Vilanou Torrano

cvilanou@ub.edu

Universitat de Barcelona (Catalunya, Espanya)

Antonieta Carreño Aguilar

acarreno@ub.edu

Universitat de Barcelona (Catalunya, Espanya)

Albert Esteruelas Teixidó

albertesteruelas@ub.edu

Universitat de Barcelona (Catalunya, Espanya)

RESUM

És sabut que Georg Simmel es referí l'any 1903 a les relacions entre les grans ciutats i la vida de l'esperit. En aquesta comunicació es presenten les visions o imatges que Joan Crexells (1896-1926) va donar, a través dels seus articles de corresponsalia, sobre Berlín i Londres, en els anys que segueixen a la Gran Guerra. Tot i la seva atracció per Anglaterra, considera que la capital londinenca és una «enredada», opinió que va generar una polèmica en què Josep Pla també va participar. Probablement el que va succeir és que, tot i la seva anglofília, Crexells

¹ Per a la realització d'aquest treball s'ha comptat amb un ajut de l'Agrupació de Recerca de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, concedida al GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) corresponent a l'any 2013.

va quedar impressionat pel sentit col·lectiu del poble germànic que es trobava submergit en una pregona crisi després de la Gran Guerra i, sobretot, decebut per les diferències existents entre les diverses classes socials angleses. Sigui com sigui, Crexells va dissenyar un projecte educatiu ideal, amarat de l'esperit liberal d'ascendència britànica, que s'afaiçona a partir d'una visió humanista i enciclopèdica de la cultura que excel·leix la formació per damunt de la instrucció i que, per tant, prioritza la comprensió de les coses.

PARAULES CLAU: Berlín, Londres, educació, cultura.

ABSTRACT

It is well known that Georg Simmel referred in 1903 to the relationships between large cities and spiritual life. In this paper we present the visions or images that Joan Crexells (1896-1926) provided –through his articles as a correspondent– on Berlin and London in the years following World War I. Despite his attraction for England, he considered London a «trap», an opinion that generated a controversy in which Josep Pla also got involved. What probably happened was that, despite his being an Anglophile, Crexells was impressed by the collective consciousness of the German people, immersed in a profound crisis after the Great War, and in particular was disappointed by the differences that existed between the various English social classes. Whatever the case, Crexells designed an ideal educational project based on the liberal spirit of British ascendancy, shot through with a humanist and encyclopaedic vision of culture that valued training above teaching and therefore prioritised the understanding of things.

KEY WORDS: Berlin, London, education, culture.

1. INTRODUCCIÓ

Encara que aquest no és el moment d'assajar una biografia de Joan Crexells (1896-1926), bo serà recordar que el seu perfil intel·lectual es pot definir amb els següents qualificatius: assagista, filòsof, hel·lenista, periodista, agnòstic i laïcista amb tendències socialitzants.² De fet, combinà una sòlida base humanista amb una inclinació vers els

² En relació amb el pensament de Joan Crexells —i a banda de l'homenot de Josep Pla que encapçala el volum primer de l'*Obra Completa*, amb el títol de «Joan Crexells vist per Josep Pla»— es poden consultar els següents treballs: CRESPO ARRUFAT, Lluís. *Ideari de Joan Crexells*. Barcelona: Edicions 62, 1967; BILBENY, Norbert. *Joan Crexells en la filosofia del Noucent*. Barcelona: Dopesa, 1979; RUBERT DE VENTÓS, Xavier. «Joan Crexells o la filosofia a casa nostra». *Per què filosofia?* Barcelona: Edicions 62, 1987 (3a ed.), pàg. 67-86; BILBENY, Norbert. «La crítica de Crexells a l'absolutisme modern». *Entre Renaixença i Noucentisme*. Barcelona: La Magrana, 1984, pàg. 103-124; BILBENY, Norbert. «Crexells i el catalanisme dels intel·lectuals». *La ideologia nacional a Catalunya*. Barcelona: Laia, 1988, pàg. 150-160; JUFRESA, Montserrat. «La polis de Joan Crexells». *Polis i Nació. Política i literatura (1900-1939)*. Itaca: *Quaderns Catalans de Cultura Clàssica*, 2003, annexos 2, pàg. 165-192; SERRA, Xavier. «Bertrand Russell a Barcelona. El Seminari de Filosofia: Eugeni d'Ors i Joan Crexells». *Història social de la filosofia catalana. La Lògica (1900-1980)*. Catarroja-Barcelona: Afers, 2010, pàg. 49-90.

nous corrents del pensament (lògica, filosofia del llenguatge, economia, estadística, etc.), en una formació d'encuny platònic en què la filosofia es combina amb la matemàtica, sense oblidar la dimensió esportiva present en el món clàssic i en la vida anglesa.

Tot i aquesta tendència per les qüestions britàniques, el cert és que el 1920 s'instal·là per primera vegada a Alemanya, per la qual mostrà una gran simpatia. El 1922 tornà a la capital germànica, si bé l'any següent arriba a Londres, ciutats des de les quals enviava cròniques a *La Publicitat*. Potser per això Londres ocupa un lloc central en la seva visió del món, fins el punt que Josep Pla en l'homenot sobre Crexells dedica a aquest tema [l'estada a Londres] una part notable del text. Pla discrepa de la imatge que Crexells té dels anglesos i de la seva capital, que considera «una enredada», i afegeix tot seguit: «és pobre, pobre, pobre», expressions extretes d'una carta dirigida a Carles Riba, datada al febrer de 1923, fragments de la qual Melcior Font incorporà a l'article biogràfic publicat a la *Revista de Catalunya*.³

La presència del món alemany i anglès és una constant en el seu pensament, tal com ha reflectit Norbert Bilbeny en el pròleg al volum segon de l'*Obra Completa* de Crexells. Segons Bilbeny, Crexells no és germanòfil, ni francòfil, ni tampoc anglòfil. «La posició de Crexells és modernista i noucentista alhora: admira el parlament i la universitat dels anglesos i al mateix temps la democràcia i l'educació dels antics grecs».⁴ No obstant això, Melcior Font en la biografia de Crexells constata que: «Tota la seva obra testimonieja la profunda admiració que sentia per l'Alemanya de l'art i del saber. L'alemany mitjà l'encisava també pel culte a l'especialització de les coses de quotidianitat pràctica».⁵

2. BERLÍN-LONDRES: DUES IMATGES METROPOLITANES

Crexells i Pla –bons amics, que en ocasions viatjaren plegats– discrepen sobre la cultura britànica. Crexells expressa la seva proximitat per Alemanya –sempre a precari per les seqüeles del tractat de Versalles, l'aplicació del qual provocà, el 1923, l'ocupació del Rhur per part de les tropes franceses com a reacció a la passivitat dels obrers germànics, que incidí negativament en els nivells de la producció alemanya–, mentre que Pla surt en defensa de la tradició britànica. El punt de fricció, per a Crexells, prové del contrast entre l'elit anglesa, representada per l'ambient universitari, i la pobresa del poble anglès. Si els primers practiquen esport, els segons es limiten a l'assistència als espectacles esportius, la qual cosa xoca amb la idea que Crexells té de l'esport segons havia expressat a *La Publicitat* el 24 de maig de 1921 en escriure, després de reconèixer que era un apassionat de l'esport –i nogensmenys del futbol–, el següent: «L'esport és per a ésser fet, i no per ésser contemplat, almenys, no per a ésser contemplat per gent que és exclusivament espectadora».⁶

³ FONT, Melcior. «Joan Crexells (Dades per a una biografia)». *Revista de Catalunya*, núm. 32, 1927, pàg. 169.

⁴ CREXELLS, Joan. *Obra Completa, II. Berlín-Londres 1920-1926*. Pròleg de Norbert Bilbeny. Barcelona: La Magrana, 1997, pàg. 18.

⁵ FONT, Melcior. «Joan Crexells (Dades per a una biografia)». *Revista de Catalunya, op. cit.*, pàg. 167.

⁶ CREXELLS, Joan. «Los ejercicios del sport», *Obra Completa, II, op. cit.*, p. 217.

La paradoxa que destapa Pla és evident: com s'explica l'admiració de Crexells pels professors britànics —que com Pearson tenen en un racó del seu despatx els instruments del golf— si el país —globalment considerat— és una enredada. «La seva teoria d'Anglaterra com una enredada, però en possessió de la minoria més selecta del món, és una delirant bufonada».⁷ Argumenta Pla que elit i massa no es poden separar perquè, senzillament, són el mateix. Els dos amics difereixen en la seva impressió anglesa i londinenca: si per al barceloní Anglaterra és una enredada, per a l'empordanès serví perquè pogués «destruir tots els gèrmens de sublimitat gratuïts que com a llatí portava en el meu interior».⁸

Probablement el que succeí és que Crexells quedà un xic emmirallat pel poble germànic, pel seu sentit de comunitat, bo i mostrant simpaties per un país que vivia en un estat de prostració, amb una política agitada amb moviments secessionistes i una precarietat econòmica extraordinària, derivades d'unes reparacions bèl·liques impossibles de satisfer. Davant d'aquella Alemanya derrotada, Anglaterra apareix en la plenitud, com un imperi refermat, estès arreu del món. De fet, el salt de Berlín a Londres fou el mateix que seguí la política internacional d'aquells dies de tensions per a la vella Europa. Tant és així que Paul Schmidt —el reconegut intèrpret alemany dels temps de la República de Weimar i del III Reich— dedicà a les seves memòries un episodi a la depressió de Berlín (1923-24) per passar a continuació a Londres, on, durant el mes d'agost de 1924, s'abordà la qüestió de la crisi del Ruhr, amb el protagonisme de Gustav Stresemann —llavors ministre d'afers exteriors alemany—, que afavorí l'apropament franco-germànic.⁹

Crexells seguia amb atenció tots aquests esdeveniments, primer des de Berlín i, més tard, des de la capital anglesa. Amb tot, i malgrat les dissensions que vivia la nova República alemanya, Crexells —en una crònica del 10 de juliol de 1923— manifesta que «a Alemanya, durant anys i anys, l'ideal ha estat la unitat de conjunt», per bé que després de la Gran Guerra la cosa ha canviat substancialment amb l'aparició d'una sèrie d'inestabilitats que posen fi al que Stefan Zweig presentà com el món d'ahir.¹⁰

Tampoc es pot oblidar que Crexells s'ocupà de l'ànima de les ciutats. Enllà dels individus, Crexells s'interessa —com Georg Simmel—¹¹ per l'ànima col·lectiva de les ciutats i per les seves manifestacions. Abans de la guerra, a Berlín és on es feia més visible aquesta ànima col·lectiva, que fou sacsejada pels esdeveniments que se succeïren des de l'agost de 1914. Només a les ciutats petites, sobretot universitàries, es detecta encara aquesta ànima. Talment fa la impressió que Crexells enyorava aquell

⁷ CREXELLS, Joan. *Obra Completa. I. De Plató a Carles Riba*. «Joan Crexells vist per Josep Pla», extret de la primera sèrie dels Homenots. Barcelona, La Magrana, 1996, pàg. 38.

⁸ PLA, Josep. Pròleg a CREXELLS, Joan. *Obra completa. I, op. cit.*, pàg. 43.

⁹ SCHMIDT, Paul. *Europa entre bastidors. De Versalles a Núremberg*. Barcelona: Destino, 1958 (3a ed.). També es poden veure les memòries de Gustav Stresemann, mort el 1929 (*Memorias*. Madrid: Espasa-Calpe, 1933).

¹⁰ CREXELLS, Joan. «De la vida a Berlín» (1923), *Obra completa. II, op. cit.*, pàg. 503.

¹¹ SIMMEL, Georg. *Roma. Florencia. Venècia*. Madrid: Casimiro libros, 2013. En aquest opuscle, s'inclou l'escrit «Les grans ciutats i la vida de l'esperit», que data de 1903, i en què l'autor constata que el fonament psicològic de la gran ciutat (és a dir, de la metròpolis) és la intensificació de la vida nerviosa, alhora que predominava l'abstracció en els intercanvis, el caràcter fastiguejat del ciutadà, la seva reserva i individualisme.

esperit col·lectiu que s'havia perdut i que permetia emergir –sobretot a Berlín– noves sensibilitats i moviments que van temperar la vella ànima prussiana, curulla de militarisme i ultranacionalisme. No debades, la pedagogia social sorgí a Alemanya de la mà de Paul Natorp, sota la influència de Pestalozzi, a les darreries del segle XIX.

Altrament, en aquell context la ciutat s'havia convertit en lloc ideal per a les revoltes, on havien de triomfar les tècniques del cop d'estat que Malaparte retratà l'any 1931 després de la seva participació en la marxa sobre Roma (octubre de 1922). A més, i davant les incerteses d'un món en canvi –del qual la metròpoli és un dels exponents més clars– molts foren els que volgueren retornar, o si més no inspirar-se en la polis grega, en la ciutat antiga, és a dir, en la cultura clàssica per tal d'envigorir una vida urbana que caminava a la deriva. La professora Montserrat Jufresa ho palesa, en reflectir la «influència del model grec en l'anomenada “segona generació noucentista”». ¹² És per això que Crexells viu enmig de dos mons, el clàssic i el modern, el de la polis i el de la metròpoli, una ciutat que ha crescut desmesuradament i que, com succeeix a Berlín, per causa de la depressió i la inestabilitat, ha perdut la seva ànima. Tot fa pensar que Crexells creia que aquesta ànima la trobaria a Londres –amb aproximadament 8 milions d'habitants–, però allà observa que el tot de la ciutat, l'ànima col·lectiva, s'ha fragmentat en dos segments: una minoria selecta dirigent i una massa proletària pobra i amorfa.

És ben conegut que Crexells s'allunyà expressament de les posicions orsianes –«el que passa és que els nostres noucentistes no han arribat, als clàssics; s'han quedat en *La Ben Plantada*», denuncià agudament des de *La Publicitat*–¹³ i reivindicà, des d'una actitud neohumanista, el contacte directe amb la cultura clàssica perquè al seu parer, «l'ideal grec de la vida humana era un ideal insuperable». ¹⁴ Per tant, Crexells aspira que l'home no es limiti a quedar en una posició indirecta en relació amb el classicisme, sinó que s'hi immergeixi, tal com manifesta en la darrera crònica suara esmentada: «En lloc d'estudiar els clàssics, estudiem els predicadors del classicisme. En lloc de fer gimnàstica, llegim els estudis sobre la conveniència de la gimnàstica».

Arran d'això, es comprèn la simpatia que mostra Crexells davant les dues manifestacions berlineses que reclamen instal·lacions per a la pràctica esportiva i instal·lacions balneàries, que l'impressionaren tant que envia una crònica el 8 de juny de 1920. ¹⁵ Aquestes vindicacions berlineses contrastaven amb la realitat anglesa on l'esport només afectava a la minoria dirigent, mentre el poble es resignava a l'assistència passiva als espectacles futbolístics. Tot i això, i de manera paradoxal, el seu disseny educatiu ideal depèn del model britànic, per bé que també s'hi veuen petges de la tradició clàssica. Per tant, fa la impressió que el seu projecte educatiu sintonitza amb el sentit liberal de la formació britànica, sempre selectiva i aristocràtica, alhora que es desmarca –tot i l'atracció pel sentit comunitari de l'Alemanya anterior a 1914– de l'erudició i disciplina del *gymnasium* alemany.

¹² JUFRESA, Montserrat. «La polis de Joan Crexells». *Polis i Nació. Política i literatura (1900-1939)*. Itaca: *Quaderns Catalans de Cultura Clàssica*, op. cit., pàg. 165.

¹³ CREXELLS, Joan. «Els clàssics i la joventut» (1924), *Obra Completa. I*, op. cit., pàg. 527.

¹⁴ BILBENY, Norbert. «Memòria de Joan Crexells, filòsof català». *Revista de Catalunya*, 1996, núm. 109, pàg. 14.

¹⁵ CREXELLS, Joan. «Dos manifestaciones» (1920), *Obra Completa. II*, op. cit., pàg. 73.

Fet i fet, un dels ponts entre el món clàssic i l'esperit anglès, és a dir, entre Atenes i Londres, és en la pràctica esportiva que, en ambdós casos, posseeix un tremp pedagògic. Així, en les traduccions que féu no oblida la dimensió física-esportiva de la cultura hel·lènica i recorda en notes a peu de pàgina, per exemple en el *Critó*, que «tots els atenesos importants anaven a veure les grans festes i jocs a Olímpia, Nèmea o l'Istme».¹⁶ Per la seva banda, a l'article sobre «Els límits en l'esport» escriu que «els jocs olímpics grecs eren fets en honor dels déus (tenien, doncs, una finalitat religiosa) i servien per a unir tots els grecs (tenien, doncs, una finalitat política)».¹⁷ Pel que fa al *Laques* –que tracta de la utilitat de l'ensenyament de la lluita armada, argument que condueix al concepte de coratge, que al capdavant ningú sap definir– anota, en relació amb la figura del paidotriba, que és el «mestre de gimnàstica que tenia alhora a son càrrec la cura de la salut i l'ordenació de la vida».¹⁸

Enmig de l'ambient pessimista que planava sobre Europa, que contemplava amb passivitat l'ascens dels totalitarismes que manipularen ideològicament l'esport ja que aprofitaven la fenomenologia de l'home massa, Crexells –des d'una inequívoca posició liberal– aposta a favor de la democràcia i del sistema parlamentari, la qual cosa justifica la dimensió cívica i moral que atorga a l'esport, que ha de restar al servei de la democràcia i, per tant, de la política. Vistes les coses així, política i esport no són dos compartiments aïllats, sinó que exigeixen una mateixa inclinació: el sentit esportiu, o el que és el mateix, el joc net (*fair play*) que Crexells tradueix com joc noble.

En darrer terme, el *fair play* forneix un dels punts característics de l'ànima anglesa, tal com reflecteix en una llarga crònica.¹⁹ Tot indica, per tant, que la cosmovisió anglesa, es troba amarada d'aquest esperit de joc noble que contrasta amb les manipulacions ideològiques. Tant és així que l'esport no pot comportar un embrutiment de l'home, tal com succeïa a Esparta, sinó que constitueix un inequívoc element moral.²⁰

Sembla evident que l'ambient de crisi que seguí a la Gran Guerra rehabilità de bell nou la filosofia platònica en un intent de combatre la transmutació de valors proposada per Nietzsche i el nihilisme que s'apoderava d'una joventut europea cada vegada més procliu a la teosofia, l'ocultisme, l'antroposofia i el misticisme, situació que Joan Tusquets combaté des de la neoescolàstica.²¹ Naturalment, la mobilització política de la joventut –entre els *arditi* i els comunistes– també és una bona prova d'aquest ambient de crisi que afectà la joventut, en especial durant els anys d'entreguerres, una mobilització en què intervingueren també els grups catòlics i que a Catalunya cristal·litzà en la Federació de Joves Cristians de Catalunya (FJCC), que mantingué la seva activitat entre 1931 i 1936.

Davant d'aquest estat de coses, Crexells retornà la mirada cap al món clàssic, en el qual trobà no només la filosofia grega sinó també l'esport, del qual destaca la dimensió moral i espiritual. En conseqüència, resulta congruent que advoqui per

¹⁶ PLATÓ, *Defensa de Sòcrates. Critó. Eutífron. Laques*. Barcelona: Fundació Bernat Metge, 1931, pàg. 64.

¹⁷ CREXELLS, Joan. «Els límits en l'esport» (1924). *Obra Completa. II, op. cit.*, pàg. 594.

¹⁸ PLATÓ, *Defensa de Sòcrates. Critó. Eutífron. Laques, op. cit.*, pàg. 115.

¹⁹ CREXELLS, Joan. «Inicis d'una opinió sobre els anglesos» (1924). *Obra completa. I, op. cit.*, pàg. 574.

²⁰ CREXELLS, Joan. «L'element moral en l'esport» (1925), *Obra completa. II, op. cit.*, pàg. 638.

²¹ TUSQUETS, Joan. *El teosofisme*. Pròleg del P. Miquel d'Esplugues. Barcelona: Catalònia, 1927.

un idealisme obert al món dels valors, una axiologia que s'articula a través de diferents models. Per exemple, gràcies als vents neohumanistes de caire filològic (Wilamowitz) i pedagògic (Jaeger) que s'enriquieren amb les aportacions del neohumanisme històric (Curtius). Ara bé, a parer de Crexells l'element moral s'ha de cercar en el model anglès, per al qual l'esport constitueix un mitjà educatiu de primer ordre. Val a dir que Crexells relacionà el potencial moral de l'esport amb la idea d'autonomia i autogovern arrelada en la tradició pedagògica anglesa, que té un punt de referència en el col·legi Eton, on popularitzaren els mètodes educatius del doctor John Keate (1773-1852), que es caracteritzaven per la disciplina i la duresa, instàncies que foren renovades pel doctor Thomas Arnold, director a l'escola de Rugby, entre 1828 i 1841. Paga la pena esmentar que Arnold ha estat considerat el promotor de la renovació pedagògica moderna, que –com sabem– començà per l'educació secundària a les illes britàniques.²²

3. EL SENTIT FORMATIU, BASE D'UNA EDUCACIÓ IDEAL

A l'hora de les consideracions pedagògiques, que ja mereixeren l'atenció de Norbert Bilbeny, hem de tenir present que Crexells insistí en la dimensió formativa de l'esport, sobretot en tot allò relacionat amb l'ètica esportiva: «Educar els joves en l'esport perquè a cada moment de la vida actuïn amb aquella claredat i noblesa que anomenem esportivitat, vet aquí una noble finalitat moral de l'esport. Que quan es plantegi una qüestió qualsevol, en lloc de cercar en llur memòria quina és la regla moral i legal que s'hi pot aplicar, hi apliquin habitualment el seu sentit esportiu».²³

En la coneguda carta dirigida a Carles Riba, publicada fragmentàriament per Melcior Font a la *Revista de Catalunya*, quan feia poc que havia arribat a Londres, deixà constància de la seva admiració pel sistema educatiu anglès: «Hi ha a Anglaterra el concepte esportiu de l'educació i de la ciència: És estudiar anys i anys el grec i les matemàtiques sense pensar que hagin de servir per a res, només pel gust de conèixer-ho. És el concepte grec de l'educació, al contrari del concepte català, que quan un nano té set anys, ja es diu al mestre que el faci estudiar de comptes, que és ço que el dia de demà ha de servir-li».²⁴

Aquí rau l'èxit d'un sistema educatiu com l'anglès que atén a la selecció d'una minoria dirigent i una «majoria amb la intel·ligència justa per comprendre les ordres que se'ls donen». Tampoc deixa de ser curiós que en la reflexió al voltant del contingut del batxillerat, reclami, abans de procedir a qualsevol especialització, una formació general per als adolescents que distingeixi entre saber i entendre. Així doncs, més que informació (que apunta cap a la simple instrucció), s'atén a la idea de formació que fomenta el paper de la comprensió, que demana –al seu torn– una bona base matemàtica que no tothom posseeix. A continuació, dibuixa els trets fonamentals del seu batxillerat ideal:

²² Una descripció del mètode pedagògic del doctor Keate es troba a la novel·la *Ariel o la vida de Shelley* d'André Maurois (*Obras Completas. Biografías*. Barcelona: Plaza & Janés, 1966, pàg. 13-17).

²³ CREXELLS, Joan. «L'element moral en l'esport» (1925), *Obra completa. II, op. cit.*, pàg. 641.

²⁴ FONT, Melcior. «Joan Crexells (Dades per a una biografia)». *Revista de Catalunya, op. cit.*, pàg. 161-162.

«Per això el meu batxillerat ideal consisteix, en essència, en tres coses: coneixement aprofundit de la llengua mare, per tal de recobrar el nostre raonament en els quadres lògics que una llengua dóna fets; coneixement de les llengües clàssiques, que ens posen en contacte amb les grans obres, donant-nos així una fina comprensió dels més profunds i eterns matisos de la natura humana; coneixement de la Matemàtica, que és l'òrgan de comprensió de la natura eterna».²⁵

Algú podria concloure que ens trobem davant d'un formalisme pedagògic, en el qual més que els continguts, el que interessa són les aptituds. Ara bé, fa la impressió que Crexells aspira a un ideal pedagògic —una mena de *Bildung*, terme entès aquí des de l'òptica anglesa de l'educació del *gentleman*— en què la formació bàsica contempla el cultiu del cos i de l'ànima, segons les velles fórmules clàssiques. Des d'un punt de vista físic cal fomentar l'esport, més enllà de buscar campions. La pràctica interessa per damunt de tot, atès que confereix un esperit de lluita, un sentit esportiu de la vida, una mena d'educació de la voluntat, que pot ajudar en tots els ordres socials. Tal vegada, des d'una perspectiva intel·lectual no es persegueix el cultiu de la memòria, atès que no cal atresorar grans quantitats d'informacions i coneixements concrets. Per tant, interessa més entendre que no pas saber, fins a l'extrem que s'imposa allò general sobre la idea de l'especialista, en sintonia amb els principis de l'educació liberal anglesa. En els comentaris del professor Bilbeny sobre el programa educatiu ideal de Crexells es palesa aquesta ascendència britànica: «El seu model educatiu era l'existent a Anglaterra, especialment a la universitat. Exalta en la universitat anglesa l'enfocament humanista i alhora tècnic de l'ensenyament, així com l'estimulant relació que es dóna entre el professorat i l'alumne».²⁶

En conseqüència, el seu projecte educatiu —certament un punt elitista, a la recerca d'una aristocràcia social— desitja formar una mena de *gentlemen*, d'atletes o homes complets, en què es combina harmònicament la dimensió física, intel·lectual i moral de l'ésser humà, idea que André Maurois havia escampat amb la seva novel·la *Els silencis del coronel Bramble* (1918), escrita durant la Gran Guerra. Entre d'altres, s'ha fet famós el text que reproduïm, que en traducció de Ferran Soldevila, diu el següent: «Som un poble extravagant —va dir el major Parker. Per interessar un francès en un matx de boxa, cal dir-li que el seu honor nacional hi és compromès; per interessar un anglès en una guerra, res com suggerir-li que s'assembla a un matx de boxa. Digueu-nos que l'un és bàrbar, aprovarem polidament; però digueu-nos que és un mal sportman i aixecareu l'Imperi britànic».²⁷

Doncs bé, imbuït d'aquesta filosofia que com veiem planava sobre l'ambient dels anys d'entreguerres, Crexells afegí el següent: «I és que no hi ha incompatibilitat entre ésser un gentleman i un home de ciència. Però si n'hi hagués, l'anglès triaria ésser un gentleman».²⁸ A més a més, el tret fonamental del *gentleman* ve donat per la pràctica esportiva. Ras i curt: «L'esperit esportiu és la nota del veritable gentleman».²⁹

²⁵ CREXELLS, Joan. «Sobre el concepte enciclopèdic de la cultura» (1925), *Obra completa. II, op. cit.*, pàg. 616.

²⁶ BILBENY, Norbert. *Joan Crexells en la filosofia del Noucents*, op. cit., pàg. 137.

²⁷ MAUROIS, André. *Els silencis del Coronel Bramble*. Barcelona: Selecta, 1967, pàg. 8.

²⁸ CREXELLS, Joan. «Professors i deixebles anglesos» (1924), *Obra completa. II, op. cit.*, pàg. 582.

²⁹ CREXELLS, Joan. «L'element moral en l'esport» (1925), *Obra completa. II, op. cit.*, pàg. 640.

A banda de la realitat anglesa, tot indica que si a Catalunya hi ha algú que conjumina totes aquestes qualitats d'un home complet —que assumeix un perfil integral d'una unitat espiritual que agombola els aspectes físics, intel·lectuals, científics i morals— aquest no és altre que Pompeu Fabra que s'inicià al joc de pilota quan vivia al País Basc i quan arribà a Barcelona començà a jugar a tennis, fins arribar a presidir la Federació catalana.

Segons aquest punt de vista, s'entén que les referències esportives aflorin en les cròniques enviades per Crexells des de Londres per a *La Publicitat*, en les quals exalta la dimensió social i moral de l'educació britànica que contrasta amb l'espanyola: «La Universitat anglesa, en canvi, és un lloc de formació general. Al pati del mig de l'University College, a Londres, hi ha un camp de tennis. Totes les parets de la Universitat són plenes d'anuncis de concursos esportius universitaris o de discussions polítiques entre estudiants. A Oxford i a Cambridge es rema, es juga al criquet, al futbol, a la boxa, al rugbi, es neda, es corre i es llença el disc; es va a fer esports d'hivern a Suïssa; es discuteix gairebé cada dia, en reunions molt concorregudes, de la utilitat de l'existència del partit lliberal, de l'impost sobre el capital...».³⁰

Crexells ho té clar: esport i política constitueixen les dues grans ocupacions de l'estudiant anglès. A part d'això, i a més a més, estudia. Naturalment aquesta anglofília pedagògica de Crexells —que sempre apostà a favor d'una cultura general de signe humanístic que reuneix el coneixement de les llengües clàssiques amb la matemàtica— havia de comportar un interès per l'esport, cosa que en el seu cas és més important perquè compara la realitat anglesa amb la catalana, per censurar —en ambdós casos— la passivitat dels espectadors. No es tracta de cercar campions, sinó de fomentar l'exercici físic i esportiu, pel bé de la comunitat. «Socialment, nacionalment parlant, el que ens importa de l'esport no són els pocs que juguen meravellosament, sinó els molts que juguen malament», deixà escrit en «Els límits de l'esport».³¹ No hi ha dubte possible. Per a Crexells, l'esport és un mitjà i els beneficis deriven de la pràctica no de veure'l passivament. «La utilitat social o nacional d'un esport està en proporció de les persones que el juguen, no de les persones que el juguen a la perfecció».³²

En suma, Crexells defensa que l'esport no és un fi en ell mateix perquè, des dels Jocs Olímpics antics, no ho ha estat mai: l'esport ha de restar al servei de la moral i, més en concret, d'una moral democràtica o, el que és el mateix, de l'ànima o esperit de la ciutat. En més d'un lloc, recorda la facècia atribuïda al duc de Wellington, tot assenyalant el següent: «Els anglesos diuen que la batalla de Waterloo fou guanyada en els camps de criquet. I Chesterton, en un article admirable, afegeix: en els camps de criquet on es jugava malament. La batalla de Waterloo fou guanyada pel valor, l'energia, la serenitat i la tenacitat de la massa de l'exèrcit anglès, qualitats tal vegada donades per l'esport».³³

³⁰ CREXELLS, Joan. «Professors i deixebles anglesos» (1924), *Obra completa. II, op. cit.*, pàg. 583.

³¹ CREXELLS, Joan. «Els límits de l'esport» (1924), *Obra completa. II, op. cit.*, pàg. 594.

³² CREXELLS, Joan. «Els límits de l'esport» (1924), *Obra completa. II, op. cit.*, pàg. 595.

³³ CREXELLS, Joan. «Els límits de l'esport» (1924), *Obra completa. II, op. cit.*, pàg. 594. Un xic abans, en l'article «Professors i deixebles anglesos» (1924), anotà: «Fins és una dita corrent entre anglesos intel·ligents que la batalla

A la vista del que diem, Crexells sabé perfilar una mena de cosmovisió en què trobem tres elements (el pes de la cultura clàssica, el gust per la matemàtica i el sentit liberal de la formació) que es poden simbolitzar, a grans trets, per dues ciutats: Atenes i Londres. Tal vegada, Berlín –tot i el gust pel model de vida alemany anterior a la Gran Guerra, on la idea de comunitat estava ben arrelada– queda una mica diluït, encara que sobresurt el compromís dels alemanys per passar a l'acció, per no romandre passius com feien els espectadors dels estadis futbolístics anglesos. D'alguna manera, aquesta actitud –el gust per l'acció– obria una porta a les noves filosofies, com el pragmatisme, que provenien dels Estats Units.

Per bé que es distancià de d'Ors, Crexells fou un noucentista i veié en la cultura –i per tant en una educació completa, esportiva, humanística i científica– la possibilitat de modernitzar una Catalunya que, malauradament, no pogué assolir aquells objectius. Si alguna cosa quedà, fou un tarannà liberal, un alè esportiu, una manera d'entendre la vida i les coses, que distingí la generació noucentista i que s'allargà –d'una o altra manera– durant la nit del franquisme. Si no fos així difícilment s'entendria la presència d'autors anglòfils com ara el citat André Maurois –traduït pels germans Soldevila– en èpoques tardanes. Anglaterra –ja fos directament, o bé a través de diverses mediacions– fou un referent per a la Catalunya noucentista, tot i que Crexells afirmés –un xic a la valenta– que Londres era una enredada perquè pels seus carrers pul·lulaven molts individus vulgars, cosa que un noucentista no podia acceptar fàcilment.

de Waterloo es guanyà als camps de criquet d'Eton. No sembla que hi hagi a Anglaterra, doncs, desavantatges individuals ni col·lectius a cultivar l'esport» (*Obra completa. II, op. cit.*, pàg. 583).

HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

La xarxa com a eina per a la recerca de fonts fotogràfiques per a una història de l'educació¹

The network as a tool for the research of photographic sources for the history of education

Gabriel Barceló Bauzà

gabriel.barcelo@uib.cat

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Bernat Sureda Garcia

bernat.sureda@uib.cat

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

En aquesta comunicació, volem posar de manifest les potencialitats que ens ofereix el World Wide Web, en la recerca de les fonts fotogràfiques de caire històric educatiu. I és que a través de les TIC i les múltiples possibilitats que aquestes ens ofereixen, les persones amb afinitats i gustos semblants, poden interaccionar, comentar i compartir recursos relacionats amb aquells temes que més els interessin. Moltes d'aquestes comunitats virtuals, creades a partir de les TIC, han demostrat un clar interès per la fotografia. La xarxa es converteix així en un recurs més on trobem patrimoni fotogràfic que ens mostra com fou l'escola del passat.

¹ Aquesta comunicació s'ha elaborat en el marc del projecte de recerca «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, amb el finançament del Ministeri de Ciència i Innovació en el marc del Pla Nacional de R+D+I. Els autors d'aquest text són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB) que ha rebut el patrocini de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, concretament de la Direcció General d'Universitats de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, i s'ha cofinançat amb fons FEDER.

En aquesta comunicació ens centrarem en la importància d'Internet com a recurs per a la conservació i difusió del patrimoni històric fotogràfic de les Illes Balears.

PARAULES CLAU: Internet, fotografia, TIC, educació.

ABSTRACT

This paper highlights the multiple potentialities offered by the net concerning the research of historical and educational photographic sources, since this technology and its various possibilities allow people with similar tastes and affinities to interact, comment and share materials. Many of these virtual communities have shown a clear interest in photography. Thus, the network becomes a source where photographic heritage proves how school was in the past. This paper analyses the online dissemination of the photographic heritage of the Balearic Islands.

KEY WORDS: Internet, photography, ICT, education.

1. PRESENTACIÓ

En els darrers temps, les anomenades Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC), a més de canviar les formes d'interacció i interrelació, han posat al nostre abast tota una sèrie d'eines que ens permeten compartir i difondre informacions sobre qualsevol temàtica per la qual hom tingui un interès. I és que amb la implantació d'Internet i l'auge creixent de les xarxes socials (Facebook, Twitter, MySpace, Youtube, etc.), la comunicació virtual s'està convertint en una de les principals vies a l'hora d'interaccionar i interrelacionar-nos amb persones que tenen gustos i afinitats semblants als nostres. En aquesta línia Arroyo,² resalta la importància de la xarxa com a eina per a comunicar-nos, publicar i compartir recursos, crear comunitats, grups d'interès, etc. Caldevilla,³ per la seva part, ens parla de l'ús específic que tenen les xarxes socials, com a espai a través del qual podem intercanviar punts de vista, aficions, fotografies, pors, emocions, anhels, etc. I és que amb l'arribada de les TIC i del World Wide Web s'obre un ampli ventall de possibilitats perquè la xarxa es converteixi en un autèntic museu pedagògic en què les escoles, universitats, associacions, agrupacions, persones a títol personal, etc., divulguin tot aquell material (entre aquest, les fotografies) que consideren rellevant i d'interès per als potencials usuaris dels seus comptes o pàgines web.

² ARROYO, Natalia. «El uso profesional de las redes sociales», *EPI SCP (Anuario ThinkEPI)*, 2009, pàg. 145-152.

³ CALDEVILLA, David. «Las redes sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual» *Documentación de las Ciencias de la Información* [Madrid], vol. 33 (2010), pàg. 45-68.

Comas, Motilla i Sureda,⁴ per la seva part, remarquen el gran impacte que ha tingut Internet, en la conservació de fotografies i demés materials (com ara vídeos) relacionats amb la temàtica educativa, de manera que la xarxa ha esdevingut un espai de museística pedagògica de primer ordre, en el qual es conserva de cada cop més la memòria gràfica que ens il·lustra les característiques del nostre sistema educatiu al llarg de la història. I és que amb la implantació d'Internet, trobem una major diversitat de recursos i eines a través de les quals l'historiador del fet educatiu pot beneficiar-se'n per al desenvolupament de la seva tasca professional. En aquesta línia Riego,⁵ apunta el fenomen de la digitalització com a nou mètode de recerca en el camp de les humanitats i les ciències socials. Les fotografies escolars, temàtica que tractem en la present comunicació, no en són una excepció. D'aquí que la xarxa és sens dubte un nou espai de recerca ineludible per a l'historiador de l'educació. De fet, clicant en qualsevol cercador (Google, Yahoo, Bing, Foofind, etc.) i introduint termes com ara «educació», «fotografia», etc., ja podrem localitzar diversos enllaços web en els quals podem trobar imatges del nostre passat educatiu. Llavors, tal com indicàvem anteriorment, la xarxa s'està convertint de cada cop més en un autèntic espai museístic on persones a títol personal, escoles, universitats, entitats, col·lectius, agrupacions, etc., implicats i interessats en la temàtica educativa, hi deixen la seva empremta ja sigui en format de pàgina web, compte de Facebook, blogs, webs institucionals, etc.

Per contra, no volem deixar de remarcar el debat existent entre els científics del camp històric sobre la consideració de les imatges com a font històrica fiable i irrefutable. I és que fins fa poques dècades, la imatge gràfica o fotografia s'utilitzava únicament com a recurs per reforçar i il·lustrar el discurs que elaborava l'historiador/a. Aquest paper secundari de la imatge és el que Peter Burke anomenà la «invisibilitat del que és visual».⁶ Recentment, Catherine Burke i Ian Grosvenor han assenyalat el creixent discurs crític que existeix en la literatura acadèmica vers la utilització de la fotografia com a font històrica. I és que entre alguns dels professionals de la ciència històrica, segueix existint cert escepticisme vers l'ús de la fotografia com a font equiparable a les tradicionals utilitzades en història. Quan parlem de fonts tradicionals o «clàssiques» ens referim a la legislació, la burocràcia generada per l'administració, la premsa, etc. Tot i això, de cada cop trobem més historiadors que utilitzen la fotografia com a font, a la qual li atorguen el mateix valor que pugui tenir un document escrit o un testimoni oral. A pesar del que hem dit, cal apuntar que no totes les fotografies que trobem tant a la xarxa com a nivell físic, poden ser objecte d'anàlisi i d'estudi. I és que cal tenir molt present, que en tota imatge objecte d'anàlisi, cal saber-ne dades que ens permetin realitzar un estudi científic i acurat. D'aquí que a la fotografia, com a la resta de la documentació que utilitzem en història, cal efectuar-li una crítica interna (saber la màxima informació de la fotografia, la procedència, el lloc, l'any, qui la realitzà, etc.) i externa.

⁴ COMAS, Francesca; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat. «Internet en la conservació del patrimoni visual. Ventajas, dificultades y posibles líneas de actuación», COLLELDEMONT, Eulàlia; PADRÓS, Núria; CARRILLO, Isabel (eds.). *Memoria, ciudadanía y museos de educación*. Vic: Universitat de Vic, 2010, pàg. 78-87.

⁵ RIEGO, Bernardo. «Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], núm. 15 (gener-juny, 2010), pàg. 19-39.

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

Una vegada detallat el debat sobre l'ús de la fotografia com a font vàlida en història de l'educació, no podem deixar de banda un aspecte que considerem del tot objectiu. Ens referim a la importància d'allò visual. I és que la visualitat —la imatge— és una de les moltes estratègies metodològiques que pot utilitzar l'investigador per a l'estudi d'una realitat escolar concreta. A través de les fotografies, descobrim moltes dades i informacions que altrament no podríem saber mai, ja que no consta en cap dels documents que s'han conservat fins als nostres dies. Tal com apunten María del Mar del Pozo i Teresa Rabazas,⁷ el raonament que cal fer a l'hora de demostrar la viabilitat de l'ús de fotografies com a font vàlida en història de l'educació és si les imatges fotogràfiques aporten informacions significatives i exclusives sobre la cultura escolar, que no poden ser estudiades amb altres fonts (escrites o orals) diferents a la fotografia. Segons el nostre parer, i en la línia que segueixen les autores anteriorment citades, les fotografies ens aporten informacions sobre la realitat escolar que difícilment ens poden aportar els altres tipus de fonts que utilitzem en l'estudi històric. A tot això també cal afegir-hi les aportacions de Mietzner i Pilarczyk⁸ sobre un aspecte clau, segons el nostre parer. Ens referim al fet que la fotografia com a tal és una reducció de la realitat, una selecció d'aquesta. Per tant, tota imatge ens mostra allò que el fotògraf vol captar, en cap cas podem considerar la fotografia com una representació al complet d'una realitat concreta. Ara bé, sí que ens aporten dades i informacions de la cultura escolar que són difícilment desxifrables si únicament ens basem en la documentació escrita.

2. LES FOTOGRAFIES DE TEMÀTICA EDUCATIVA A LA XARXA

Un cop enquadrat el debat científic vers l'ús de la fotografia en la ciència històrica, i raonat el perquè del seu ús en l'estudi de qualsevol realitat escolar, volem aprofitar la present comunicació per aportar una sèrie de recursos de la xarxa, a través dels quals podem localitzar fotografia de temàtica educativa. Aquests ens poden servir per a futurs treballs, ja que són espais a través dels quals podem trobar imatges que ens permeten estudiar i analitzar com fou l'escola del final del segle XIX i del XX.

No obstant això, per al present exercici, ens centrarem en el cas de les Illes Balears i en les possibilitats que ens ofereix Internet i les xarxes socials per trobar imatges que ens il·lustren com fou l'escola illenca del passat. Amb tot, hem de ressenyar que en una comunicació de fa una sèrie d'anys, ja es tractà el tema de la presència de fotografies als llocs web dels centres escolars.⁹ Llavors, per a la present ens ocuparem d'altres espais que ens ofereix la xarxa, els quals també contenen fotografia escolar.

⁷ DEL POZO, María del Mar; RABAZAS, Teresa. «Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas», *Revista de Ciencias de la Educación* [Madrid], núm. 231-232 (juliol-desembre, 2012), pàg. 401-414.

⁸ MIETZNER, Ulrike; PILARCZYK, Ulrike. «Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences», MIETZNER, Ulrike; MYERS, Kevin; PEIM, Nick (eds.). *Visual History. Images of Education*. Berna: Peter Lang AG, 2005, pàg. 109-127.

⁹ COMAS, Francesca; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat. «Internet en la conservació del patrimoni visual... *op. cit.*

En primer lloc ens centrarem en les anomenades Social Network o xarxes socials, analitzant quina o quines d'aquestes ens aporten memòria gràfica relacionada amb el món educatiu illenc. El primer que cal dir és que la xarxa on trobem la majoria de fotografies que ens mostren com fou l'ensenyament a les Illes Balears, és la xarxa social Facebook. I és que tot i la multiplicitat de xarxes socials sorgides, cal anar amb peus de plom i saber que no en totes hi trobem fotografia educativa, ans al contrari, precisament trobem major quantitat de fotografia educativa en aquelles xarxes que no foren creades únicament i exclusivament per compartir fotografies, com és el cas de Facebook. Les principals pàgines a través de les quals podem veure fotografies relacionades amb el món de l'ensenyament a les Balears, són: Fotos antigues de Mallorca,¹⁰ Fotos antigues de Mallorca (són dues pàgines diferents, tot i tenir el mateix nom en diferent idioma),¹¹ Fotos antigues d'Artà,¹² Fotos antigues de Sant Llorenç des Cardassar,¹³ Fotos antigues de sa Pobla,¹⁴ Fotos antigues d'Andratx,¹⁵ Fotos antigues d'Esporles,¹⁶ Fotografies antigues de Ciutadella,¹⁷ Fotos antigues de Menorca¹⁸ i Postales y fotos antiguas de Ibiza.¹⁹ Així mateix, el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació ha dut a terme recentment una iniciativa per tal d'explorar l'ús i les possibilitats de Facebook com a xarxa social per tal de compartir fotografies d'interès històric educatiu.²⁰ Aquestes són les principals pàgines de Facebook que contenen un major nombre de fotografies relacionades amb el món de l'ensenyament a les Illes Balears referides a un poble o municipi en concret. En alguns casos són pàgines obertes de consulta i en d'altres són grups als quals cal subscriure-s'hi per poder-ne veure el contingut. En general, les fotografies que s'inclouen són d'edificis, de grups escolars o les típiques fotografies de record escolar. També podem trobar fotografies de festes escolars, activitats esportives, i d'altres que ens il·lustren la quotidianitat del centre escolar. En el cas de la pàgina Fotos Antigues d'Artà s'inclou un àlbum de vint-i-dues fotografies de les activitats que es feien, devers els anys seixanta, a la casa d'estiu del poblet mariner de la Colònia de Sant Pere que tenia

¹⁰ Vegeu: <https://www.facebook.com/pages/Fotos-Antiguas-de-Mallorca/190648064311262?fref=ts> [Consulta: 26 abril 2014].

¹¹ Vegeu: <https://www.facebook.com/pages/Fotos-antiguas-de-Mallorca/261386757214913?fref=ts> [Consulta: 23 abril 2014].

¹² Vegeu: <https://www.facebook.com/FotosAntiguesDarta?fref=ts> [Consulta: 23 abril 2014].

¹³ Vegeu: <https://www.facebook.com/FotosAntiguesDeSantLlorenDesCardassar?fref=ts> [Consulta: 19 abril 2014].

¹⁴ Vegeu: <https://www.facebook.com/FotosAntiguesSaPobla> [Consulta: 10 maig 2014].

¹⁵ Vegeu: <https://www.facebook.com/pages/Fotos-antiguas-dAndratx/122896387770348?fref=ts> [Consulta: 14 abril 2014].

¹⁶ Vegeu: <https://www.facebook.com/groups/221362067978888/?fref=ts> [Consulta: 2 maig 2014].

¹⁷ Vegeu: <https://www.facebook.com/groups/ciudadellaantiga/> [Consulta: 6 maig 2014].

¹⁸ Vegeu: <https://www.facebook.com/groups/menorcaantigua/?fref=ts> [Consulta: 6 maig 2014].

¹⁹ Vegeu: <https://www.facebook.com/pages/postales-y-fotos-antiguas-de-ibiza/192270357484100> [Consulta: 6 maig 2014].

²⁰ Vegeu: <https://www.facebook.com/pages/Grup-dEstudis-dHist%C3%B2ria-de-lEducaci%C3%B3/147791532443267?ref=ts&fref=ts> [Consulta: 6 maig 2014].

l'hospici de nines de les Minyones de Palma.²¹ Malauradament, en molts de casos les fotografies no van acompanyades de massa informació, en alguns casos, pocs, sí que s'inclouen comentaris. D'altra banda, el caràcter interactiu de Facebook permet aportacions informatives d'altres persones. Per posar un exemple d'aquestes imatges, vegeu la fotografia 1, que és un retall de pantalla de la pàgina Fotos antigues de Sant Llorenç des Cardassar.²² A la fotografia 2 de Fotos antigues de sa Pobla,²³ es pot veure l'edifici de l'escola graduada de sa Pobla després d'una bona nevada el 1956.

A més de fotografies estrictament escolars, a les pàgines de Facebook indicades també podem trobar un gran nombre de fotografies que ens il·lustren la història de la infància. Són fotografies de les activitats infantils, que ens mostren l'evolució del concepte d'infància: el treball infantil, els infants protegits per la família, les joguines i els jocs, les cerimònies i els ritus de pas, la participació dels menors en activitats i festes col·lectives, les festes infantils, etc.

A Facebook podem trobar també un altre tipus de pàgina que inclou fotografies històriques i són les d'antics alumnes de centres escolars. En aquest tipus de pàgines es troben fonamentalment imatges de grups però també d'activitats rellevants que es feien a les escoles. Com a exemple d'aquestes pàgines, podem posar la que porta per títol: Ex alumnes de Mata de Jonc, que inclou, entre d'altres fotografies, una sense datar que es presenta com una de les primeres manifestacions reivindicatives fetes a l'escola.²⁴ Cal recordar que Mata de Jonc, creada el 1976, fou la primera escola completament en català i una de les pioneres en la renovació educativa. Un altre exemple d'aquestes pàgines d'antics alumnes és la que porta per nom Ex alumnos del Colegio Público de Génova, que inclou també fotografies de grups, d'excursions, obres de teatre, etc., dels anys 70.²⁵

El següent recurs que ens ofereix la xarxa, en el qual podem trobar fotografia de temàtica educativa, són els llocs web dedicats a arregar fotografies. D'aquests a les Illes Balears n'hi ha de creats per associacions, com és el cas de la l'Agrupació Fotogràfica d'Algaida, o per empreses dels mitjans de comunicació, com és el cas del Archivo de fotos antiguas de Mallorca creat pel *Diario de Mallorca*. Si consultem la pàgina de l'Agrupació Fotogràfica d'Algaida, trobem col·leccions de fotografies antigues de diversa temàtica. Una de les seccions que inclou la pàgina de l'agrupació fotogràfica algaidina, és la de «Grups d'escolars»,²⁶ en la qual es presenta gran quantitat de fotografies de grups escolars d'entre principis del segle XX fins als decennis dels anys seixanta i setanta. A les fotografies 3 i 4 oferim la comparativa entre dues

²¹ Vegeu per exemple una de les fotografies acompanyada d'un comentari general a l'àlbum: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1249351235206293&set=a.1249351215206295.48153.1211438942330856&type=3&theater> [Consulta: 1 abril 2014].

²² Vegeu: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=564262887024751&set=pb.273389182778791.-2207520000.1399659359.&type=1&theater> [Consulta: 10 maig 2014].

²³ Vegeu: <https://www.facebook.com/FotosAntiguesSaPobla/photos/a.274223179337493.63017.273219176104560/620050761421398/?type=1&theater> [Consulta: 10 maig 2014].

²⁴ Vegeu: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=732773043405931&set=o.25207513369&type=3&theater> [Consulta: 2 maig 2014].

²⁵ Vegeu: <https://www.facebook.com/media/set/?set=o.71514192188&type=3> [Consulta: 2 maig 2014].

²⁶ Vegeu: [http://www.afalgaida.cat/fotos.php?co=63&c2=Grups%20d%B4escolars.&c1=Grups%20d%B4escolars.®ister_vars\[CERCA\]=](http://www.afalgaida.cat/fotos.php?co=63&c2=Grups%20d%B4escolars.&c1=Grups%20d%B4escolars.®ister_vars[CERCA]=) [Consulta: 6 febrer 2014].

fotografies que trobem a la web de l'Agrupació fotogràfica d'Algaida. Per una part, veiem una fotografia de principis del segle XX (datada devers 1900) i, per altra part, una que correspon al tercer curs d'EGB del Col·legi Públic Pare Bartomeu Pou d'Algaida, feta el curs 1972-1973.

En aquesta mateixa pàgina també trobem algunes fotografies del fons Pere Capella, en què apareixen els alumnes de l'Escola Normal de Palma a l'època de la II República.²⁷

En el cas del Archivo de fotos antiguas de Mallorca, recollit pel rotatiu *Diario de Mallorca*, s'ha recopilat i posat a la xarxa un fons de més de dues mil imatges anteriors a 1980.²⁸ Són fotografies de gent particular, arreglades arreu de l'illa de Mallorca i escanejades dels originals en campanyes desenvolupades als diferents pobles de l'illa. A la pàgina, les instantànies apareixen ordenades per temàtiques: paisatges i naturalesa; persones i grups (és la categoria que més fotografies acumula); festes, efemèrides i cerimònies; monuments, llocs i edificis, i esports. Les fotografies es poden també cercar a partir d'anys o dècades, municipis o propietaris de les imatges. L'arxiu inclou unes vint fotografies escolars, la majoria de les quals de retrats escolars individuals o de grup, que són les fotografies relacionades amb l'escola que més s'han conservat als àlbums familiars.

Al World Wide Web també podem trobar pàgines de caràcter institucional com la de l'Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears (AMEIB),²⁹ en la qual hi ha fotografies digitalitzades relacionades amb el món educatiu, i que han utilitzades per a alguna exposició o conferència de les que duen a terme pels diferents pobles de les Illes Balears els membres encarregats de la direcció i gestió de l'arxiu i museu. Un altre espai que ens ofereix Internet són els blogs d'agrupacions, entitats, col·lectius, etc., a través dels quals també podem trobar gran diversitat de fotografies de tot tipus, i entre aquestes, també imatges relacionades amb el món escolar. Un dels que trobem sobre les Illes Balears és el blog que porta per títol Menorca, imatges d'en primer. A aquesta pàgina trobem un total de cinc fotografies que porten l'etiqueta «Escoles»,³⁰ en les quals podem observar des de fotos de grups escolars fins a fotografies dels diferents tipus de retrats escolars que es feien durant els anys cinquanta. El següent blog que volem destacar és el que porta el mateix nom d'una pàgina de Facebook de la qual hem parlat amb anterioritat. Ens referim al blog Fotos antiguas de Mallorca,³¹ en què hi ha, sobretot, fotografies d'edificis escolars i, especialment, de la construcció en diferents èpoques dels edificis que actualment acullen l'IES Ramon Llull de Palma –hereu de l'històric Institut Balear–, l'Escola Superior de Disseny de les Illes Balears i algunes oficines de la Universitat de les Illes Balears i que fou construït entre 1912 i 1916.

²⁷ Vegeu: [http://www.afalgaida.cat/fotos.php?co=7&c2=Escola%20Normal%20de%20Mestres%20%281930-1933%29&c1=Any%20Pere%20Capell%20E0%20%282004%29®ister_vars\[CERCA\]=](http://www.afalgaida.cat/fotos.php?co=7&c2=Escola%20Normal%20de%20Mestres%20%281930-1933%29&c1=Any%20Pere%20Capell%20E0%20%282004%29®ister_vars[CERCA]=) [Consulta: 2 maig 2014].

²⁸ Vegeu: <http://www.fotosantiguasdemallorca.com/> [Consulta: 6 maig 2014].

²⁹ Vegeu: <http://www.caib.es/sacmicrofront/contenido.do?mkey=M103&lang=CA&cont=57226> [Consulta: 2 maig 2014].

³⁰ Vegeu: <http://menorcaimatgesdenprimer.blogspot.com.es/search/label/Escoles> [Consulta: 2 maig 2014].

³¹ Vegeu: <http://fotosantiguasdemallorca.blogspot.com.es/2010/12/sinstitut.html> [Consulta: 6 maig 2014].

El següent recurs que presentem és una comunitat virtual que porta per títol Card.cat. Es tracta d'una comunitat telemàtica en la qual les persones que viuen al municipi mallorquí de Sant Llorenç des Cardassar (que consta d'altres nuclis urbans com ara Son Carrió, sa Costa, sa Coma, Cala Millor i s'Illot) poden publicar-hi des d'articles de qualsevol temàtica, fins a fotografies, àudios o vídeos. L'única condició és que els escrits estiguin en llengua catalana i que no s'atempti contra la integritat de cap individu. Així, en aquesta comunitat virtual també hi trobem fotografies relacionades amb el món escolar,³² com les dels grups escolars de Sant Llorenç de 1902 i les de ca ses Monges el dia de la festa del Gall (curs 1958-1959), etc.

En aquest repàs de la documentació gràfica relacionada amb l'educació de les Illes Balears que es pot localitzar a la xarxa, no podem de deixar d'esmentar les iniciatives particulars del mestre i orientador Antoni Ramis Caldentey, membre del grup promotor del col·lectiu Amics de les Escoles, amb Pere Carrió i Manel Domènech. Antoni Ramis ha publicat a la xarxa diverses informacions gràfiques relacionades amb la història de l'educació. Entre elles, l'edició digital d'un fullet titulat «L'obra de la República a Felanitx» que recull, il·lustrat amb abundants fotografies, les iniciatives escolars del partit polític Esquerra Republicana de Felanitx.³³ Igualment, Antoni Ramis ha posat a disposició dels internautes una col·lecció de fotografies de la primera promoció del pla de 1967 de l'Escola Normal de Palma amb imatges dels professors, entre els quals hi ha Encarna Viñas. Són fotografies de grups d'alumnes, d'activitats extraescolars i de sortides, de professors, d'activitats teatrals, esportives i de celebracions de final de curs.³⁴ Antoni Ramis també ha publicat al seu blog, titulat Blog del arco atlántico, una fotografia dels mestres de Felanitx, tant de l'Escola Graduada com de Sant Alfons, de devers l'any 1957, amb motiu de la jubilació d'un d'ells.³⁵

3. CONCLUSIÓ

Com es pot veure, la xarxa ofereix diverses possibilitats per fer públic el patrimoni historicoeducatiu fotogràfic. La creixent difusió de les xarxes socials i les facilitats que ofereix la digitalització podrien ser un instrument per promoure que els particulars i les institucions possessin a disposició de tots els documents fotogràfics de què disposen, la qual cosa en contribuiria l'estudi i la conservació. La conscienciació social de la importància que té la conservació del patrimoni històric i fotogràfic és l'eix sobre el qual cal treballar. Ja que és sens dubte, la millor forma d'evitar que la memòria dels nostres avantpassats quedi en el més absolut dels oblits.

³² Vegeu: <http://card.cat/tag/fotografies-antigues/> [Consulta: 2 maig 2014].

³³ Vegeu: <http://arcoatlantico.blogspot.com.es/2012/04/la-obra-de-la-republica-en-felanitx.html> [Consulta: 2 maig 2014].

³⁴ Vegeu: <https://plus.google.com/photos/116603505379925048699/albums/5327666244876678209?banner=pwa> [Consulta: 2 maig 2014].

³⁵ Vegeu: <http://satalaieta.balearweb.net/post/71376> [Consulta: 30 abril 2014].



Fig. 1. Grup escolar de nenes (c. 1927). Captura de pantalla de la pàgina de Facebook. Fotos antigues de Sant Llorenç des Cardassar.



Fig. 2. Edifici de l'escola graduada de sa Pobla (1956). Captura de pantalla de la pàgina de Facebook. Fotos antigues de sa Pobla



Fig. 3. Grup escolar algaidí (c. 1900). Fotografia procedent de la pàgina de Facebook de l'Agrupació Fotogràfica d'Algaïda.



Fig. 4. Alumnes de tercer curs d'EGB del Col·legi Públic Pare Bartomeu Pou d'Algaida (1972-1973). Fotografia procedent de la pàgina de Facebook de l'Agrupació Fotogràfica d'Algaida.

El retrat escolar,
aproximació a un subgènere iconogràfic¹
*School portraits,
approaching an iconographic sub-genre*

Francesca Comas Rubí

xisca.comas@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Pere Fullana Puigserver

pere.fullana@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Sara González Gómez

sara.gonzalez@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

Dins l'inventari de fotografies anomenades «escolars», considerem que els retrats, especialment els individuals realitzats com a record d'una etapa d'escolarització, mereixen un estudi a part. Ens referim a aquelles fotografies, fetes per un professional, que formen part de la majoria d'àlbums familiars, en què el nen en edat esco-

¹ Aquesta comunicació s'ha elaborat en el marc del projecte de recerca «Inventario y estudio de las colecciones de Fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, amb el finançament del Ministeri de Ciència i Innovació en el marc del Pla Nacional de R+D+I. Els autors d'aquest text són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB), que ha rebut el patrocini de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, concretament de la Direcció General d'Universitats de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, i s'ha cofinançat amb fons FEDER.

lar, tot sol o acompanyat dels seus germans, és retratat envoltat sovint, i de manera estereotipada, d'elements i símbols que normalment podrien identificar-se amb el món escolar. En aquesta comunicació, partint de l'inventari de fotografies escolars localitzades a Mallorca, intentarem aproximar-nos als retrats de record escolar, considerant-los, per les seves particularitats, com a subgènere iconogràfic tant de les anomenades «fotografies escolars» com del gènere dels retrats en general. Aquesta aproximació es farà amb l'objectiu de valorar el potencial que aquestes imatges poden tenir com a fonts per a la història de l'educació.

PARAULES CLAU: record escolar, fotografia, fonts històriques, història de l'educació.

ABSTRACT

Within the inventory of so-called «school» photographs, we believe portraits – especially the individual ones taken as a record of a stage of schooling – deserve a separate study. We are referring to the photographs, taken by a professional, which are to be found in most family albums, where the schoolchild, either alone or with his/her siblings, is portrayed often surrounded, in a stereotyped way, by elements and symbols that could normally be associated with the school world. In this paper, based on an inventory of school photographs located in Mallorca, we attempt to address school memory portraits by considering them, due to their particularities, an iconographic sub-genre both of so-called «school photographs» and the portrait genre as a whole. This approach is conducted with the aim of assessing the potential these images may have as sources for the history of education.

KEY WORDS: school memory, photography, historical sources, history of education.

1. INTRODUCCIÓ

Al llarg dels darrers anys des del nostre grup de recerca hem treballat en la localització, l'inventari i l'anàlisi de fotografies escolars (entenen genèricament com a tals totes les que, d'una forma o altra, tenen relació amb l'escola), en l'estudi del seu potencial com a fonts historicoeducatives i en el seu ús, com a evidències històriques, en recerques sobre el nostre passat educatiu.

De la gran varietat d'imatges fotogràfiques localitzades, ens han merescut especial atenció, per la seva singularitat, els retrats de record escolar. Fem referència a aquelles fotografies que formen part de la majoria d'àlbums familiars, en què el nen en edat escolar, tot sol o acompanyat dels seus germans, és retratat envoltat sovint, i de manera estereotipada, d'elements i símbols que normalment podrien identificar-se amb el món escolar, tot i que no necessàriament sempre. Són fotografies fetes per un professional, que s'ha ofert o que ha estat requerit per l'escola, i que tenen l'objectiu comercial de vendre's a les famílies. Aquest tipus de fotografies, amb estètiques molt diferents, però amb alguns elements comuns, formen part dels àlbums fotogràfics

no només de les famílies espanyoles, sinó també d'altres països, on la pràctica d'utilitzar el retrat com a record escolar fou també molt estesa. És cert que aquestes fotografies poden ser molt distintes, segons la tradició de cada lloc i moment. En algun cas es tracta de retrats d'infants a l'estil més clàssic, sense accessoris i amb decorat senzill, però muntats sobre una cartolina de manera que queda explícit que es tracta d'un record escolar, mentre que altres fan servir tota una sèrie d'elements reconeguts com a propis de l'escola en un moment determinat per crear un escenari simbòlic que acaba sent molt estereotipat (mapes, llibres, símbols religiosos i/o polítics, etc.). Sigui com sigui, però, són imatges inequívokes, que es reconeixen amb facilitat, i que tots associem a l'escola.

Honorio Velasco,² en una de les poques publicacions en què parla específicament de la fotografia de record escolar, que ell divideix entre «fotos individuales de recuerdo» i «fotografía de grupos», presenta els retrats de record escolar com un subgènere dintre de l'anomenada fotografia escolar, entenent com a tal la que es gesta com a rutina de l'escola. No obstant això, destaca també la seva vinculació biogràfica, a semblança d'altres fotografies de record d'etapes i esdeveniments com el servei militar o les nocces, que també formaran part del l'àlbum familiar, i la seva relació tant amb el retrat d'estudi com amb la tarja postal. Aquesta vinculació biogràfica fa que, en paraules de Velasco, «en los archivos familiares las fotografías escolares de los miembros son consideradas antes que nada “fotos de recuerdo”, que, mezcladas con otras, forman los álbumes de familia; aparentemente desprovistas ya de la etiqueta de “material escolar” y, engarzadas unas con las otras, se toman más propia e inequívocamente como imágenes biográficas».³

Tot i formar part de l'àlbum familiar, acceptem considerar que aquestes imatges pertanyin al gènere de fotografies escolars, ja que fan al·lusió directa a l'escola i al nen com a escolar. En moltes ocasions contenen elements i accessoris propis de l'escola o que la representen, tant de manera genèrica (mapes, pissarres, etc.), com específica d'un moment o època determinats, o d'un centre concret (la figura del sant fundador de l'escola o qualsevol altre element que identifiqui el centre). No obstant això, a l'hora d'analitzar-les com a fonts historicoeducatives, objectiu d'aquesta comunicació, sens plantegen dubtes sobre la seva utilitat, o sobre el fet que la seva principal utilitat com a fonts sigui precisament en aquesta disciplina. El fet que la fotografia s'hagi fet a l'escola, o que hi surtin elements o accessoris pròpiament reconeguts com a escolars, no implica que ens apporti informació sobre l'escola en el passat. Aquestes fotografies formen part dels àlbums familiars com ho fan altres retrats, com per exemple els de comunió, de nocces, o de servei militar. Potser podem dir que els retrats de comunió són fotografies religioses, que endemés contenen elements de associats a l'Església (rosari, Bíblia, etc.), però com a fonts històriques fins a quin punt aporten informació per a la història de la religió? O podem dir que els retrats de soldats són fotografies militars i això implica que són fonts útils per a la història de l'exèrcit?

² VELASCO MAILLO, Honorio M. «Fotografías escolares, imágenes institucionales. Miradas retrospectivas a la fotografía en la escuela (1900-1970)», BAUTISTA GARCÍA-VERA, Antonio; VELASCO MAILLO, Honorio M. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta, 2011, pàg. 15-34.

³ *Ibid.*, cit. pàg. 16.

És cert que, des de l'intent de recuperar la memòria de l'escola, fem servir aquestes imatges com a elements materials propis de la cultura escolar en exposicions, blogs, webs, etc., probablement perquè formen part de l'imaginari col·lectiu i fàcilment les identifiquem amb l'escola, però no hem de confondre memòria i història. Com a fonts historiogràfiques caldrà fer-ne una lectura diferent, tenint en compte la seva procedència, i caldrà que ens endinsem en la interpretació del seu discurs iconogràfic. En aquest punt, haurem de tenir en compte que, a diferència d'altres fotografies escolars, aquestes estaran subjectes principalment a elements tècnics, tradicions i modes pròpies del retrat com a gènere fotogràfic, i aportaran un discurs impossible d'interpretar desvinculat de la història de la retratística.

Amb l'objectiu d'aprofundir en aquestes qüestions, i d'esbrinar el potencial d'aquest tipus de fotografies com a fonts per a la història de l'educació, a continuació parlarem de la relació del retrat de record escolar amb els gèneres fotogràfics escolar i retratístic, així com amb la història i la memòria de l'escola.

2. LA FOTOGRAFIA DE RECORD ESCOLAR COM A RETRAT

El retrat fotogràfic, inspirat en els retrats pictòrics, és un gènere que té els seus orígens en els inicis mateixos de la pràctica fotogràfica. Segons Burke,⁴ el retrat és una forma simbòlica, un gènere d'origen pictòric regit per un sistema de convencions quant a gestos, posat o accessoris i objectes representats, que canvien molt lentament al llarg del temps. La tradició, dintre de les famílies nobles i burgeses, d'encarregar retrats dels seus membres a pintors de renom deixà pas, cap a finals del segle XIX, als retrats fotogràfics, que, sense ser tan artístics com els primers, ni gaudir de la riquesa de colors i materials, eren més immediats i reals, o fidels a la realitat, però també permetien mostrar, com es pretenia amb els retrats pictòrics, no només les qualitats físiques sinó també les morals de les persones.

D'acord a la dimensió realista i moral dels retrats, i tot i haver-hi diferents tipologies o subgèneres (fotos de canet, retrat clàssic, tarja de visita, record escolar...), com destaquen Finol, Djukich i Finol,⁵ podem parlar de l'existència d'un discurs retratístic caracteritzat per posats rígids i decorats o ambients tancats, que a nivell semiòtic presenta dos grans trets característics: per una part el d'identitat, ja que el retrat pretén reflectir els trets facials homologables d'una persona, i, per l'altra, el de reconeixement social de moments o ocasions concrets relacionats amb la biografia de la persona fotografiada (aniversaris, comunions, bodes, etc.) o que representen formes de consagració o de prestigi de la mateixa, i per extensió de la seva família. La fotografia de record escolar presenta aquest discurs. D'una part, pretén la identificació de l'infant o infants retratats, però, de l'altra, es fa servir com a instrument de reconeixement social. Depenent de l'època, els retrats de record escolar es relacionen amb la culminació de nivells d'escolarització com les graduacions, final d'uns estudis, etc.; de fet, avui

⁴ BURKE, Peter. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001.

⁵ FINOL, David Enrique; DE NERY, Djukich; FINOL, José Enrique. «Fotografía e identidad social: retrato, foto carné y tarjeta de visita», *Quórum académico* [Maracaibo], vol. 9, núm. 1 (gener-juny 2012), pàg. 30-51.

dia el costum que les escoles facin retrats de record escolar per als pares continua i està totalment generalitzada. Anualment les escoles lloguen fotògrafs professionals, o són els fotògrafs els que s'ofereixen a les escoles per retratar els infants, amb la qual cosa les famílies disposen de retrats dels seus fills de cada curs escolar. Històricament, però, el retrat de record escolar s'associa més a la idea de consagració i prestigi de l'infant com a escolar, amb tot el que implicava socialment al llarg del segle XX el fet d'estar escolaritzat. Per això, i probablement per motius econòmics, la fotografia de record escolar solia ser única per a cada etapa d'escolarització. No representava, per tant, un moment concret de la vida escolar del nen, sinó l'estatus del nen com a individu escolar, i deixava constància de la seva escolarització. El mateix passarà, per exemple, amb les fotografies de soldats que també es guarden en tots els àlbums familiars i que evidencien l'estatus social que en un moment determinat ha tingut aquell membre de la família, així com el reconeixement social i familiar del mateix.

A diferència d'altres fotografies, els retrats –incloent-hi els de record escolar– han estat sempre una especialitat de fotògrafs professionals, motiu pel qual, a l'hora d'analitzar-los, s'ha de tenir en compte que moltes de les seves característiques responen a qüestions pròpies de la tècnica fotogràfica i el seu desenvolupament al llarg del temps, com la utilització d'una òptica adequada, la llum, l'alçada de la càmera o l'enquadrament. Si bé, per exemple, en el cas de fotografies de carnet les característiques formals són molt rígides quant a mida, enquadrament, etc., en el cas de les fotografies de record escolar, com en el de les anomenades «cartes de visita» o les targetes postals, trobem enquadraments i decorats diversos.

Les targetes de visita foren inventades a França a mitjans del segle XIX, però molt aviat s'estengueren arreu del món. Es tractava de retrats d'una o més persones (famílies, germans, parelles...), des d'enquadraments diversos (plans mitjans, cos sencer...), amb decorats d'estudi, muntats sobre targetes i, a vegades, acompanyats de dedicatòria. La democratització de la fotografia féu que molt aviat aquests tipus de retrats estiguessin a l'abast de totes les classes socials, fet que explica que a gairebé tots els àlbums familiars hi trobem aquest tipus de fotografies. Probablement es tracta dels antecedents més clars del que nosaltres coneixem com retrats de record escolar. De fet, si observem alguns retrats de record escolar de principis del segle XX, veiem com comparteixen moltes de les característiques d'aquestes, però amb l'especificitat d'incloure accessoris o objectes decoratius escolars o que recordin tasques pròpies de l'escola (llibres, plomes, paper, etc.) o bé d'explicitar a la tarja sobre la qual es munta la fotografia que es tracta d'un record escolar. Tant els orígens del retrat de record escolar com la seva extensió a totes les classes socials es desenvolupa paral·lelament a la història dels orígens i a la democratització del retrat mateix.

Segons Finol els retrats, a excepció dels polítics, s'ubiquen en el que denomina registre tancat, o sigui, que s'articulen dintre de fronteres socials limitades. Els retrats de record escolar, en aquest sentit, no difereixen de la resta, el seu destí ha estat sempre privat i familiar, i ha format part durant tot el segle XX dels àlbums domèstics, a excepció de quan s'han fet servir per commemorar aniversaris de centres educatius, per formar part d'exposicions sobre la història de l'escola o qualsevol altre activitat de recuperació de la memòria escolar. En aquest cas, els retrats de record escolar adquireixen l'estatus de materials propis de la cultura de l'escola.

D'altra banda, el retrat de record escolar, seguint la tradició de les targes de visita, acostuma a ser individual, tot i que existeix la costum, des dels seus orígens, de retratar els germans junts, probablement per abaratir costos a les famílies que tenien més d'un fill escolaritzat alhora. Quan el retrat no és individual, poden reflectir-s'hi alguns senyals de jerarquia o no-jerarquia vinculats a la protecció dels germans grans cap als més petits. El germà gran pot adoptar una postura determinada (passar la mà per l'espatlla del petit, donar-li la mà, etc.), o, en el cas de retratar-se tres germans alhora, sempre el petit s'ubicarà enmig de la imatge, entre els dos germans més grans.

Finalment, cal dir que la presentació del retrat és sempre la postura estàtica, immòbil i fins i tot atemporal, la qual cosa separa l'individu de la realitat, del temps i de l'acció. Per aquest motiu moltes vegades en els àlbums familiars, darrere els retrats s'apuntava la data en què es feren o l'edat que en aquell moment tenien els retratats. En el cas del retrat de record escolar, la postura estàtica i immòbil es mantén, i també la dimensió atemporal. Podem datar aquests retrats gràcies al fet que alguns estan muntats sobre suports de cartolina que tenen imprès el curs durant el qual es feren, o contenen suficients elements, símbols i accessoris relacionats amb una època, com per exemple la dictadura franquista. Això no obstant, altres vegades només el testimoni personal del retratat ens permet constatar l'època en què es féu la fotografia.

El fet que sigui un record vinculat a una etapa concreta de la biografia de les persones i a una institució determinada, com és l'escola, així com l'habitual utilització d'elements, accessoris i decorats que fàcilment s'identifiquen amb aquesta institució, farà que dins el gènere retratístic la fotografia de record escolar també constitueixi un subgènere específic amb característiques pròpies.

3. EL RETRAT DE RECORD ESCOLAR I LES FOTOGRAFIES DE L'ESCOLA

Parlem d'aquests retrats com a fotografies escolars per la seva relació amb l'escola, i, conseqüentment, amb la resta d'imatges que se'n deriven. Al llarg dels darrers anys hem treballat en l'inventari de fotografies escolars i hem constatat la diversitat d'imatges que l'escola i la pràctica escolar proporcionen.

Els criteris per classificar aquestes fotografies poden ser diversos. En comunicacions anteriors nosaltres mateixos hem parlat de diferents tipus de fotografies com a fonts (de record individual, de grup, de classe, d'edificis, d'infraestructures, d'activitats ordinàries, com classes de gimnàstica, laboratori, etc., i d'extraordinàries, com excursions, lliurament de premis o festivitats), sempre en relació amb la seva ubicació i/o procedència.⁶ Considerem imprescindible, més enllà que es pugui parlar de diferents temàtiques a les quals fan referència o de diferents tècniques amb què s'han fet, el factor de procedència de les imatges per al seu anàlisi com a fonts històriques. Les fotografies no són un fragment objectiu del passat, no són un bocí de realitat passada immortalitzada que es fa

⁶ COMAS RUBÍ, Francisca; MOTILLA SALAS, Xavier; SUREDA GARCIA, Bernat. «Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo». *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. V Jornadas Científicas de la SEPHE*. Murcia: Universidad de Murcia, 2012, pàg. 405-417.

visible a través de la imatge, sinó que es tracta de representacions d'aquest passat a través d'imatges que algú ha captat en un moment determinat i per algun motiu concret. Qui ha fet la fotografia i per què l'ha feta esdevé tan important o més que el que a simple vista la fotografia mostra. Sempre hi ha elements preexistents a la pròpia foto i dels quals ens dona testimoni objectiu, però com a font, per damunt de tot, el que ens interessa és interpretar-ne altres discursos que no podem entendre si no és en relació amb el context que les motivà. Per aquest motiu, la procedència de les fotografies de record escolar esdevé essencial si volem parlar del seu potencial com a font històrica.

Els retrats de record escolar els podem localitzar a través d'arxius i/o col·leccions de fotografia domèstica, d'àlbums familiars, reculls de fotografies fets amb motiu d'aniversaris, celebracions, etc., webs i/o blogs particulars, xarxes socials, etc. Per al nostre projecte de recerca hem trobat nombroses fotografies d'aquesta tipologia a Mallorca, que hem ampliat, amb l'objectiu de comparar-les i d'analitzar-les, com a subgènere iconogràfic, en l'àmbit estatal i internacional. Podem destacar algunes col·leccions particulars que en conserven, com les de Bartomeu Garí, Magí Ferriol, Guillem Mas i Arnau Mateu. Alguns mitjans socials de comunicació tenen també llocs web en què s'exposen fotografies antigues que els usuaris envien, entre les quals hi ha bastants retrats de record escolar. Parlem, per exemple, de l'arxiu de fotografies de Mallorca creat pel *Diario de Mallorca*, que recull i publica en un lloc web tota mena de fotografies anteriors a 1980,⁷ o el Museo virtual de viejas fotos, creat amb el mateix sistema per recollir i publicar imatges.⁸ També hem localitzat retrats de record escolar en arxius com l'Agrupació fotogràfica d'Algaida.⁹

En els altres repertoris fotogràfics amb els quals hem treballat gairebé la presència d'aquestes fotografies és nul·la. Als arxius i/o fons d'institucions escolars, que són els que, amb diferència, contenen més fotografies d'aquest gènere, no hi trobem aquest tipus de retrats, no pertanyen en cap cas al que anomenem «àlbum escolar». Les escoles, en canvi, si que guardaren fotografies de record de grup, i a vegades orles de promocions. Sovint, quan associem el retrat de record escolar a la pròpia institució educativa afirmem que és un tipus de fotografia que l'escola encarrega a un fotògraf professional per després vendre als pares, però això no està tan clar, vist que cap escola guarda aquest tipus d'imatges. Probablement, i això ens ho han confirmat alguns testimonis personals, eren els fotògrafs els que anaven a les escoles, conscients que podien fer negoci, a oferir fotografiar grups i nens per vendre a les famílies, i potser l'escola també comprava les fotografies de grup, o el fotògraf les hi regalava en agraïment per haver-li deixat dur a terme aquesta feina.¹⁰ És cert que algunes escoles

⁷ El archivo de fotos de Mallorca. Las fotos de tu vida <<http://www.fotosantiguasdemallorca.com/>>. En aquest lloc web les fotografies de record escolar s'inclouen en la categoria de persones i grups.

⁸ En aquest cas els retrats de record escolar s'inclouen en la subcategoria temàtica de fotografies escolars <<http://www.20minutos.es/museo-virtual/>>.

⁹ Agrupació fotogràfica d'Algaida <<http://www.afalgaida.cat/index.php?sec=1>>.

¹⁰ Aquesta idea també la defensa Marcia Gobbi en un article sobre els usos socials de les fotografies en espais escolars a Brasil. Explica que moltes vegades la fotografia escolar adquireix un valor comercial, aportant beneficis tant al professional de la fotografia com al centre, que en cobra una comissió. Vegi's: GOBBI, Marcia. «Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância». *Educação & Sociedade* [en línia] [Campinas], vol. 32, núm. 117 (octubre-desembre 2011) <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400018>>.

publicaven anuaris amb imatges de totes les promocions, a través de fotografies de grup i a vegades retrats individuals de cada alumne. En aquest darrer cas, però, no feien mai servir els retrats de record escolar que es feien per les famílies, sinó retrats de foto-carnet sense accessoris ni escenificacions.

La majoria de les fotografies que trobem als arxius escolars són d'activitats, instal·lacions, celebracions, excursions, edificis, grups d'alumnes o de professors, etc., que deixen constància de la imatge que el centre mateix té d'ell mateix en un moment determinat. Són la seva carta de presentació. Malgrat que no són imatges espontànies, sempre intenten constatar realitats de l'escola. A excepció de les més antigues, les fotografies de la majoria dels àlbums escolars estan fetes per afeccionats –sovint per algun mestre–, desproveïdes de les influències que els coneixements de la tècnica fotogràfica exerceixen sobre els retrats de record escolar. El seu discurs iconogràfic, per tant, serà diferent.

La mà del professional sí que hi és, per exemple, darrere les fotografies publicades o fetes per publicar. Tant els arxius de fotografies de premsa (per exemple el de l'agència EFE) com les fotografies localitzades en publicacions periòdiques (revistes il·lustrades, premsa pedagògica, etc.), ens mostren imatges escolars fetes per professionals. La intenció amb què es feren, però, no és el record biogràfic ni familiar, sinó la difusió de notícies, de models o innovacions educatives, i fins i tot de propaganda d'idees pedagògiques. Tampoc la fotografia publicada inclou retrats de record escolar.

Finalment, hem de dir que hem localitzat fotografies escolars en els arxius generals i/o especialitzats de Mallorca. Depenent de la procedència dels seus fons fotogràfics, el tipus d'imatges que podem trobar-hi varia. Moltes vegades es tracta de fotografies institucionals que recullen inauguracions, edificis en construcció, instal·lacions, entrega de premis, etc. En cap cas, però, hi hem trobat retrats de record escolar.

En resum, podem afirmar que els retrats de record escolar són, com a elements materials, un patrimoni procedent de l'àmbit domèstic i familiar.

4. EL RETRAT DE RECORD ESCOLAR, ENTRE LA MEMÒRIA I LA HISTÒRIA DE L'ESCOLA

El lloc que ocupen els retrats de record escolar dintre de la memòria i la història de l'escola ha motivat interessants reflexions, tant des de la historiografia educativa i social, com des de la sociologia o l'antropologia cultural.

Les fotografies escolars són considerades elements inequívocs de la cultura material de l'escola, ja que ens parlen d'activitats, espais, processos i dinàmiques associades en general al dia a dia de l'escola, alhora que fan visibles altres materials propis de la cultura escolar com els uniformes, els llibres, les pissarres, els quaderns, el material de laboratori, etc. En el cas dels retrats de record escolar, però, la seva relació és diferent. Per tot el que hem explicat fins ara, podem dir que aquest tipus de fotografies no ens aporten informació de la pràctica educativa a les escoles ni dels materials que aquestes feien servir. Són més aviat productes culturals que no pas estrictament escolars. No obstant això, com destaca Alves, la seva relació amb

l'escola i amb els processos d'escolarització és evident: «Por outro lado, a dimensão educativa desse tipo de retrato é inegável. Uma gama de valores se insere no gesto de retratar os alunos, ao conceder-lhes um lugar particular na história, como portadores dos atributos que só a escola lhes poderia conferir. No mesmo gesto, fortifica os padrões de comportamento que lhe são pertinentes, retoma o enquadramento do retrato impregnando-o das intenções que compõem a escolarização».¹¹

El fet que aquest tipus de retrat formi part de tots els àlbums familiars resulta prou significatiu. El reconeixement social i el prestigi que confereix l'escolarització dins la societat contemporània es fa tangible a través d'aquestes fotografies que totes les famílies guarden al costat d'altres, com les del servei militar o les de la primera comunió, com a testimoni visual de la pertinença a una societat que comparteix uns valors cívics i religiosos (i a vegades, sobretot, durant règims totalitaris, ideològics), i que té l'escola com un dels principals mecanismes de socialització. Des d'aquesta perspectiva, els retrats de record escolar poden ser una font útil per a la història de l'escola, interessada en els processos d'escolarització i en la dimensió social que adquireix aquesta institució en l'època contemporània, però també per a la història de la família, de la societat i fins i tot de les mentalitats. La presència d'unes mateixes fotografies en tots els àlbums familiars configura una memòria social lligada a elements comuns que, alhora, construeixen identitats col·lectives que altres disciplines, més enllà de la història de l'educació, estan interessades a estudiar.

Tornant a l'escola, la seva presència és molt més decisiva en la construcció de la memòria que no pas en l'anàlisi de la història. El retrat de record escolar, present en pràcticament tots els àlbums familiars, s'associa a la memòria de l'escola molt més que altres elements més directament relacionats amb la seva història. Per això, probablement, no hi ha exposició escolar, museu historicoeducatiu o espai en general que no exhibeixi materials de l'escola d'abans que no compti amb imatges d'aquest tipus. El caràcter evocador d'aquestes fotografies, de les quals tothom recorda haver-ne vist alguna a casa seva, les converteix en un element recurrent d'identificació del passat escolar, i possiblement és un dels elements que, a nivell social, més clarament la representen.

De fet, avui dia, es continuen fent retrats de record escolar per al consum domèstic, amb més o manco simbologia associada a la institució, que socialment adquireixen el valor de testimoni de l'estatus acadèmic dels fills. Els estudiants universitaris mateixos, sense que la universitat hi intervingui, a l'hora de graduar-se es fan retratar per un fotògraf professional amb toga i birret. Aquestes imatges fan part de les orles de promoció i dels retrats de graduats que es guarden als àlbums familiars i que les famílies exposen a les seves cases. Quin valor tindran en un futur com a fonts historicoeducatives?, probablement el mateix que avui tenen els retrats de record escolar de nens asseguts a una taula gran, amb un mapa d'Espanya darrere, envoltats de llibres, símbols religiosos o materials de càlcul o d'escriptura. Deixaran constància del valor social de la universitat en funció del lloc que ocupin i hagin ocupat en «l'àlbum familiar», en funció del pes que hauran assolit en la memòria social i col·lectiva.

¹¹ ALVES, Claudia. «Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar». *História da Educação* [Campinas], vol 14, núm. 30 (gener-abril 2010), pàg. 101-125.

5. ALGUNES IMATGES DE RECORD ESCOLAR

Per acabar, considerem interessant presentar aquí una petita selecció de retrats de record escolar, que hom podrà observar a partir del que s'ha discutit al llarg d'aquesta comunicació.

Fig. 1. *Souvenir Scolaire*. Autor: E. Dumersil Marguin Vincennes. Propietari: F. Comas. Sense data (aproximadament 1910). Es tracta d'un retrat individual de record escolar francès, amb la forma i estètica típica d'aquest tipus de fotografies a la França d'inicis del segle XX. El retrat de la nena en edat escolar, vestida amb la bata de l'escola, està aferrat sobre una postal, en la qual s'explicita que és un record escolar. La fotografia no conté dates ni el nom de la nena, informacions poc rellevants, tenint en compte que aquesta fotografia havia de formar part de l'àlbum familiar, en el qual el nom de la nena retratada i la seva edat esdevenia innecessari.

Fig. 2. Retrat escolar d'Andreu Comas, curs 1942-1943. Autor: Foto Martín. Propietari: A. Comas. Es tracta d'un retrat de record escolar d'un alumne del Col·legi de la Caritat de Santa Maria del Camí. Com a molts de retrats de la postguerra, hi destaquen més elements simbòlics del nacionalcatolicisme que no pas de la pròpia escola. Els llibres, la ploma i el tinter són els únics elements que es podrien identificar amb la institució escolar. La resta fa al·lusió a la confessionalitat catòlica del nou règim (la mare de déu, el cor de Jesús cosit al centre de la bandera espanyola, que ahora es fa servir com a decorat del retrat). Aquest retrat de record escolar no ens aporta massa informació per a la història de l'escola. Si tenim en compte, però, que en l'àlbum familiar d'Andreu Comas les úniques fotografies d'ell quan era nen —època que coincidí amb els anys de postguerra— són la de primera comunió i aquesta de record escolar, aquest retrat sí que ens aporta elements per debatre la dimensió social que adquiriria l'escolarització dels fills dins les famílies espanyoles durant el segle XX, fins i tot en els períodes de més misèria.

Fig. 3. Retrat de record escolar d'una alumna de l'escola nacional de Montuïri. 1952. Autor: desconegut. Propietari: Guillem Mas. Aquest retrat, fet a una escola nacional durant el primer franquisme, mostra elements que fan referència a la religió (una mare de déu) i a l'Estat (el mapa d'Espanya com a rerefons). La resta d'elements són els que típicament l'imaginari col·lectiu associaria a l'escola: uniforme escolar, diccionaris, ploma, tinter, quadern, i elements de dibuix tècnic (regle, cartabó). La presència de flors és habitual quan es retrata nenes, mentre que aquest accessori decoratiu no sol aparèixer a les fotografies de nins.

Fig. 4. Retrat de record escolar de Magdalena Arjona Garí. Autor: desconegut, propietari: família Bauzà Arjona. Fotografia feta durant el curs 1950-1951, a l'escola de nenes de les monges de Vilafranca. Altre cop apareixen motius naturals (flors i plantes), religiosos i escolars (uniforme, material d'escriptura, quaderns i llibres).

Les nenes retratades presenten un semblant tranquil, pentinades i arreglades per a l'ocasió, i amb vestimenta sempre impecable.

Fig. 5. Retrat de record escolar de dues germanes, curs 1942-1943. Autor: desconegut. Propietari: Agrupació Fotogràfica d'Algaida. Aquesta fotografia de record del col·legi de les agustines d'Algaida, retrata dues germanes vestides amb l'uniforme escolar, inclosa una banda. Els elements tornen a ser els típics d'aquest gènere retratístic. Imatges religioses i escolars, i de rerefons el mapa d'Espanya. No hi trobem, en aquest cas, elements florals.

Fig. 6. Retrat de record escolar, col·legi Sant Felip Neri (Porreres). Propietari: Bartomeu Garí. Aquesta fotografia introdueix nous elements –tècnics i estètics– que no eren habituals en els retrats escolars d'èpoques anteriors, com el color i el televisor com a marc del retrat. Aquest darrer element té poc a veure amb l'escola, però molt amb una societat que, durant el decenni dels anys seixanta, comença a obrir-se i a donar signes de modernitat. Així i tot, la imatge resulta inequívocament «escolar» gràcies a altres elements que perviuen: uniforme, llibres i mapa (aquest cop il·lustrats, tot aprofitant que la foto es podia fer en color).



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5



Fig. 6

Repressió de normalistes
i renovació/involució pedagògica¹
*Suppression of regular teachers
and pedagogical renewal or involution*

Juan Manuel Fernández Soria
Juan.M.Fernandez@uv.es
Universitat de València (València, Espanya)

M. del Carmen Agulló Díaz
m.carmen.agullo@uv.es
Universitat de València (València, Espanya)

RESUM

La majoria dels estudis que, fins ara, s'han publicat al voltant de la depuració franquista del cossos docents han adduït com a causa de sanció la seva participació en una pedagogia progressista. Però la investigació que estem duent a terme sobre el professorat de les Escoles Normals del País Valencià ens duu a interrogar-nos sobre si la renovació pedagògica ha estat un càrrec decisiu a l'hora d'imposar les sancions, perquè de l'anàlisi de les seues pràctiques escolars, de les seues publicacions i del seu procés depurador, hem arribat a la conclusió que la renovació pedagògica ha estat comuna a professors de signe ideològic contraposat i en cap cas es va adduir com un sarg en contra. És la nostra intenció posar en comú aquestes dades i encetar un debat que ens pugua apropar a la seua realitat.

PARAULES CLAU: Depuració, Normal, renovació pedagògica, franquisme.

¹ Aquest treball forma part del projecte d'investigació «La depuración franquista del profesorado de Escuelas Normales» (EDU2010-19255) finançat pel MICINN.

ABSTRACT

Most of the studies about the depuration of the professorate during the franquismo that have been published until now, pointed to their involvement in a progressive education as the cause of the sanctions. But the research that we are carrying out about the professors of Normal School in the Valencian Country makes us wonder if the progressive education has been a decision-making charge when it comes to impose the sanctions, because through the analysis of their teaching practices, their works and their depuration process, we have come to the conclusion that the progressive education have been common to teachers from opposite ideologies and in any case was pointed as a charge against them. Therefore it is our intention to share this data in order to start a discussion that allow us to approach their reality.

KEY WORDS: Debugging, Normal School, pedagogical renewal, Franco dictatorship.

1. INTRODUCCIÓ

En una publicació recent ens preguntàvem si és possible establir una relació de causa-efecte entre depuració i renovació o involució pedagògica; més concretament, si el resultat del procés repressiu seguit contra el col·lectiu docent durant el franquisme estava relacionat amb el seu procedir progressista i innovador, tant en la seua formació prèvia com en el seu comportament professional. Fèiem esta pregunta en una investigació sobre la depuració del professorat de les Escoles Normals d'Alacant, Castelló i València.² Abundarem en el que hi dèiem, però enriquint-ho amb informació addicional, amb el doble objectiu de sotmetre a discussió la nostra resposta al respecte i oferir noves dades que completen les biobibliografies que fem servir per donar la nostra resposta.

En l'esmentada investigació ens trobàrem amb biografies de represaliats que presumíem que no encaixaven amb el resultat final del seu procés depurador. Suposàvem, per una banda, que la formació i l'actuació professional progressista d'alguns d'aquests professors hauria de suposar-los major rigor en la substanciació del procés depurador, i, per altra banda, que la involució de la trajectòria ideològica d'altres no s'acomodava bé amb una formació i posteriors pràctiques professionals de caràcter innovador. No sols això; el resultat d'aquests processos repressius contradeien nombrosos estudis sobre la depuració dels docents que addueixen com a causa de sanció la seua participació en una pedagogia progressista, la seua pràctica o la seua simpatia amb ella. Nosaltres mateixos així ho assenyalàrem fa anys en una investigació sobre la repressió del Magisteri de la província de València, encara que trobàrem –i així ho apuntarem– que en una repressió política com aquella les actuacions professionals tenien escàs relleu i una minsa incidència en

² AGULLÓ DÍAZ, M. C.; FERNÁNDEZ-SORIA, J. M. «La depuración franquista del profesorado de las Escuelas Normales de Alicante, Castellón y Valencia», *Revista de Educación*, núm. 364 (2014), pàg. 207-213.

el procés purgatiu. Malgrat això, ens semblava significatiu que entre els més severament sancionats figuraren alguns que, per pertànyer al Pla Professional, haver col·laborat activament en les missions pedagògiques o haver estat compromesos en les colònies escolars o de menuts evacuats, representaven la nova formació del professorat republicà.³

Últimament s'han donat a conèixer estudis que alimentaven el nostre interrogant. Un recent sobre la depuració de la Inspecció conclou respecte a este col·lectiu que tant el Govern de la República como el franquista sancionaren un nombre rellevant d'inspectors que havien participat en les activitats de la JAE; concretament el 21,6% (trenta-dos inspectors) pel franquisme i el 12% (dinou inspectors) per la República.⁴ Igual que a nosaltres, als autors els sorprèn la depuració republicana amb aquest 12%, encara que no tant la franquista, que expliquen «por haberle correspondido al régimen republicano la responsabilidad de las reformas educativas».⁵

Aquesta informació ens fa suposar l'existència d'una relació no determinant entre depuració i innovació/involució pedagògica; i ens confirma el que avançàvem en la investigació sobre el magisteri primari: que la seua depuració no fou professional sinó predominantment ideològica i política, que intervingueren en dit procés càrrecs d'aquesta índole molt més decisius que els merament professionals.

En la nostra investigació sobre la depuració del professorat normalista del País Valencià reeixí la qüestió en comprovar que molts d'aquests professors s'havien format en l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri (EESM). El fort rebuig que provocà eixa institució entre les forces reaccionàries, feia pressuposar sancions als que s'hi formaren. Recordem aquest amenaçador editorial de l'influent diari conservador *El Debate* amb l'aclaridor títol de «¡Desagradecidos!», datat pocs dies després dels successos revolucionaris d'octubre de 1934: «La Institución Libre de Enseñanza pobló de profesores sectarios las Universidades y los Institutos, y por la obra de su hijuela, querida y cuidada, la Escuela Superior del Magisterio, llenó de profesores ateos las Normales, y de maestros indiferentes, laicos, socialistas y comunistas las escuelas públicas de España entera».⁶

La procedència de la formació prèvia del professorat, la introducció en el seu quefer docent de metodologies innovadores i la seua producció pedagògica del mateix signe, ens va impel·lir a llançar diverses hipòtesis, que –ho avancem ja– els resultats de la citada investigació ens han dut a rebutjar. Eixes hipòtesis són:

³ FERNÁNDEZ-SORIA, J. M.; AGULLÓ DÍAZ, M. C. *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del Magisterio: 1939-1944*. València: Institutió Alfons el Magnànim, 1998.

⁴ BATANAZ, Luis; ÁLVAREZ, J. Luis; JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, Alfredo; GONZÁLEZ, Hugo. «La inspección de primera enseñanza durante la Guerra Civil: Impacto de los procesos de depuración sobre el escalafón de 1935», *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 229 (2012), pàg. 33-34.

⁵ Caldria sumar-hi un altre 10% (quinze inspectors) que participà en les activitats de les Misiones Pedagógicas. El franquisme sancionà al 19,6% (vint-i-nou inspectors) per haver participat en les Misiones Pedagógicas. (*Ibid.*, pàg. 33).

⁶ «¡Desagradecidos!», *El Debate*, 26 d'octubre de 1934. L'EESM era una de les institucions que per a Fernando de los Ríos tenia l'honor d'haver facilitat l'adveniment del règim republicà, institució que, a l'igual que la JAE i la Residencia de Estudiantes, es convertiren per al ministre Sainz Rodríguez en «Fortificaciones que tenemos que bombardear», (SAINZ RODRÍGUEZ, P. *La escuela y el Estado Nuevo*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, pàg. 15).

- 1a. Hi ha relació directa entre depuració negativa i renovació/innovació pedagògica.
- 2a. La formació prèvia dels normalistes és determinant en la sanció final.
- 3a. Existeix relació entre sanció imposada i literatura pedagògica produïda pels encausats.

Avancem també que confirmem la hipòtesi que la depuració fou essencialment política i ideològica.

En aquesta investigació trobem professors normalistes que poden ser qualificats de renovadors de l'ensenyament perquè introduïren o compartiren mètodes i tècniques docents innovadores (escoles a l'aire lliure, pedagogia montessoriana, colònies escolars, tècniques freinetistes, etc.), perquè havien estat becats o pensionats de la JAE, perquè havien estudiat a l'EESM, perquè havien mantingut als seus escrits postures favorables a procediments pedagògics innovadores, o perquè s'havien pronunciat a favor de determinades idees polítiques, socials o ideològiques. Alguns dels que així es manifestaven foren sancionats amb severitat. Però també ens en trobarem d'altres confirmats sense cap sanció, que simpatitzaren i contribuïren a la implantació de mètodes innovadors, o que la seua producció escrita està en eixa línia de renovació pedagògica. Examinarem alguns casos de professors normalistes valencians, la resolució depuradora dels quals posada en relació amb la seua trajectòria professional resulta, com a mínim, inesperada.

2. BIOBIBLIOGRAFIES DE RENOVACIÓ / INVOLUCIÓ I DEPURACIÓ

2.1 Postures pedagògiques innovadores en professors conservadors no sancionats

Dolores Pastor Martínez, professora de Pedagogia, introdueix a Castelló el mètode Montessori.⁷ D'Acció Catòlica, en els informes de depuració es diu que per les seues idees dretanes fou sancionada pel govern «rojo» amb la jubilació i se la descriu: «catòlica, d'ideologia dretana i afecta al *Glorioso Movimiento Nacional*, títols que li valgueren ser perseguida pels *rojos*».⁸ El censor destacaria que fora sancionada pel Govern republicà per les seues idees conservadores, ignorant el caràcter innovador del seu ensenyament. Fou reintegrada al seu destí.

Rosario Pérez Solernou, professora de Metodologia d'Ensenyament de la Llengua i la Literatura i directora de la Normal de Castelló, es posa en contacte amb el mestre mallorquí Miquel Deyà, que havia publicat el funcionament de la tècnica Freinet a la seua escola, i li demana orientació per aplicar-la en la Normal de Castelló. L'octubre de 1934 naix, dirigit per ella, el periòdic infantil *Castalia*,

⁷ AGUILAR C. *Educació i societat a Castelló al llarg de la II República*. Castelló: Diputació, 1997, pàg. 257.

⁸ *Libro Registro de Salida 1938-1945* de la Escuela Normal de Magisterio Primario de Castellón. AH UJI.

que remet a altres escoles.⁹ L'experiència en les seues classes la reproduí la *Revista de Escuelas Normales*.¹⁰ Ací podem llegir el que narra un alumne sobre les excel·lències de Freinet: «El maestro francés no quiere que haya libros en la escuela, puesto que la imprenta inventada por él suple, con ventaja, a los textos escolares y a los antiguos procedimientos, a la vez que fomenta el trabajo libre de los alumnos».¹¹ En el primer número d'aquest periòdic infantil, un alumne exposa el propòsit d'aquesta pràctica: «acostumbrar al niño a redactar sus pensamientos, a expresar sus ideas y afectos, a la par que adiestrarle en el trabajo manual».¹² Són fins que el conservadorisme pedagògic no solia animar. Aquesta professora, però, difusora de las tècniques Freinet i els seus valors, i animadora de l'intercanvi escolar i els seus beneficis, és confirmada al seu destí. No pesava sobre ella cap càrrec polític més enllà que fou elegida representant de la Normal de Castelló en la Junta administrativa de Colònies Escolars, constituïda per albergar als xiquets evacuats en la Guerra Civil.

Catalina García Trejo del Campo, professora de la Normal d'Alacant, pertanyia a la Institució Teresiana, fundà una acadèmia i un internat femení, creà i dirigí el periòdic *El Magisterio de Alicante*, fou tinent d'alcalde, presidenta de la Comissió d'Instrucció Pública i vocal de nombroses juntes. Posà en pràctica moltes de les seues idees pedagògiques: entusiasta de l'educació física, organitzà un «Ensayo de Educación Física» a la Normal¹³ i nombroses colònies escolars (entre elles un torn de colònies mixtes a Alcoi) i escoles a l'aire lliure a Alacant. Sobre aquestes experiències publicà un text, *Escuelas al aire libre*, en el qual es mostra coneixedora de les noves tendències pedagògiques i humanitàries que fan del contacte amb la natura una font de beneficis per a l'educació i la instrucció dels xiquets, i que fan possible, gràcies a eixe ambient natural, la realització d'una educació integral i «casi innecesaria la aplicación de las reglas de la disciplina».¹⁴ Admiradora de Manjón, defèn, com ell als seus primers temps, les «grandes ventajas» que té la coeducació: «De este trato íntimo y familiar entre ambos sexos la sociedad saca grandes beneficios; los hermanos no se pierden el afecto y continúa paralelamente la educación comenzada en el hogar, sus defectos se corrigen mediante el ejemplo de sus compañeros; la niña aprende del niño a ser resuelta y enérgica; los niños aprenden la dulzura y delicadeza de las niñas».¹⁵ Per les seues potencialitats de fer possible l'educació integral dels xiquets i xiquetes, conclou demanant no sols la col·laboració de les institucions públiques en

⁹ RAMOS, Alfred. «Tres maestras freinetistas valencianas», *Las maestras pioneras de las técnicas Freinet en la escuela de la II República*. Lleó: RIDEF, 2012, pàg. 29.

¹⁰ «Cómo trabajan nuestros alumnos. Diario de la clase de metodología de la literatura», *Revista de Escuelas Normales*, núm. 114 (1935), pàg. 206-208.

¹¹ *Ibid.*, pàg. 207.

¹² Cit. a RAMOS, Alfred. «Tres maestras...», *op. cit.*, pàg. 14.

¹³ Informació extreta de BELTRÁN, J. M. *La enseñanza en la ciudad de Alicante. Primer tercio del siglo actual*. Alacant: Instituto Estudios Alicantinos, Diputación Provincial Alicante, 1976; MAYORDOMO, A.; AGULLÓ, M. C. *La renovación pedagógica al País Valencià*. València: UV, 2004; MORENO, M. *Conflicto educativo y secularización en Alicante durante la II República (1931-1936)*. Alacant: Instituto Juan Gil-Albert, Conselleria d'Educació, 1995.

¹⁴ GARCÍA TREJO, C. *Escuelas al aire libre*. Alacant: La Voz de Alicante, 1909, pàg. 12-13.

¹⁵ *Ibid.*, pàg. 23.

l'establiment de les escoles a l'aire lliure sinó també l'admissió de «niños de todos los sexos y clases sociales para arraigar en ellos los sentimientos de fraternidad, respeto, amor, etc.».¹⁶

Del seu caràcter innovador no es fa esment al seu procés depurador, però sí hi ha referència a la seua jubilació forçosa el 1937 i el seu reingrés el 1939. A banda del fet que el seu germà era capità general de la V Regió Militar, els depuradors no tingueren dubtes sobre la seua afinitat ideològica, per la qual cosa fou confirmada al seu destí anterior.¹⁷

Claudio Vázquez Martínez, de la segona promoció de l'EESM, professor i secretari de la Normal de València i membre de la Congregació Mariana del Magisteri, escriu un «importante artículo sobre el Curso de Información Metodológica de 1932 en el que tomó parte activa»,¹⁸ de la qual cosa pot inferir-se la seua identificació amb la reforma de les Normals de la República; fins i tot és possible veure-hi un llenguatge o una intenció formativa innovadora centrada més a «enseñar a enseñar» que a «enseñar a aprender», en la col·laboració entre mestres, en la iniciativa metodològica que deuen emprendre, en l'activisme del mateix docent creador dels seus propis materials i en la confecció d'aquests a l'escola mateixa.¹⁹ Suspès de sou i feina per la directora de la Normal començada la Guerra Civil, separat per ordre ministerial, fou detingut i empresonat a les Torres de Quart. Membre del Servei d'Intel·ligència Política Militar de l'Exèrcit del Nord i del grup d'espionatge Pepe Luis, la seua formació i pràctica professional no influïren a l'hora de ser confirmat al seu destí.

Aquests quatre normalistes exemplifiquen postures pedagògiques innovadores en professors no sancionats. És un fet que la renovació pedagògica s'assentà en professors conservadors sense que hi suposara cap motiu sancionador.

2.2 Postures pedagògiques reaccionàries en professors conservadors no sancionats

És el cas de Galo Recuero, professor de Pedagogia de la Normal de València. Autor de manuals destinats al seu alumnat, hi és visible una posició del gust de la pedagogia del nou règim perquè rebutja els conceptes d'escola nova, unificada i laica, denominacions que «son el biombo que oculta la escuela atea, cuyo significado a la vista se hace repulsivo para muchos e indeseable para casi todos». Seguidor dels grans tractadistes catòlics,²⁰ combat la política educativa de la Segona República, les seues idees de coeducació, laïcisme, protagonisme de l'Estat en l'ensenyament, i

¹⁶ *Ibid.*, pàg. 21 i 28.

¹⁷ «Informe Sala», Manuel Sala, *Relación de hechos ocurridos en la Escuela Normal del Magisterio Primario de Alicante durante el dominio rojo 1939*, (AMA, Llig. 31/12), pàg. 12.

¹⁸ MAINER BAQUÉ, J. *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de geografía e historia hacia 1936*. Saragossa: Institución Fernando El Católico, 2009, pàg. 131.

¹⁹ VÁZQUEZ, C. «Algunas ideas sobre los cursos de metodología». *Revista de Escuelas Normales*, núm. 89 (1932), pàg. 123-124.

²⁰ RECUERO, G. *Apuntes de pedagogía. Educación*. València: Tip. La Gutenberg, tom II, 1931, pàg. 131-133 i 190-192.

igualtat de la dona, la formació de la qual defèn sense «trastornar los fines a que está llamada a cumplir en la sociedad», el de mare i «directora de un hogar».²¹

Refuta «pedagògicament» la neutralitat escolar, tot argumentant que sent natural el sentiment religiós en l'ésser humà, la neutra és incompleta i «inarmónica, porque deja esa parte de la educación desatendida, siendo por tanto, antirracional y antipedagógica», a més de constituir un «lógico semillero de anarquistas, porque las penalidades de la vida, ante la tiranía, sólo pueden sufrirse pacientemente con la idea de otra vida más perfecta».²² Rebutja l'escola única i les seues característiques inherents (laïcisme, coeducació...), i assenyala que amb ella «se designa el monopolio de la enseñanza por el Estado». Aleshores ja es mostra partidari del bonus escolar com a font d'estímul i competència. Critica de «materialista» l'escola renovada perquè fa dels centres d'interès el seu eix, i de tecnicista, l'Escola Nova.

Defensat pels estudiants catòlics en la revista *Libertas*, la seua trajectòria era coneguda pels estudiants de la FUE, els quals, en l'assemblea d'octubre de 1930, que celebraren com alternativa a l'obertura oficial de curs, denunciaren que alguns «confeccionan obras falaces o con deliberadas falsedades como la "Historia de la Pedagogía" de Don Galo Recuero, de la Normal, en la que se juzga a Voltaire o a Rousseau como abortos del infierno, o se reputa de eminente pedagogo a Mussolini».²³ Fou confirmat al seu lloc, del qual havia estat separat pel govern republicà.

La directora de la Normal de València fins a 1931, Emilia Ranz, confirmada sense sanció, d'idees conservadores, era prototip del «más anticuado modo de actuar pedagógicamente»: «Se basa en memorizar continuamente. [...] Si en los textos hay alguna representación de escultura o pintura en que se represente algún desnudo, nos hace que pongamos algún esparadrapo o tirita que oculte sus atributos sexuales. Considera una incorrección que las señoritas alumnas no lleven algo en la cabeza, sea sombrero, boina, velo o pañuelo».

Però, al contrari que Recuero, «es correcta en el trato con todos nosotros, y en los tres cursos que la tuve como profesora, la vi muy imparcial en la concesión de notas, sin dejarse influenciar demasiado por sus tendencias reaccionarias».²⁴

Aquests dos casos confirmen que no ens sorprenen les postures reaccionàries de professors confirmats després del procés depurador.

2.3 Postures pedagògiques innovadores en professors d'esquerres sancionats

En aquest apartat hem de distingir dos grups. Per una banda, aquells professors que foren més severament sancionats, però la innovació pedagògica dels quals no

²¹ RECUERO, G. *Apuntes de pedagogía. Antropología pedagógica*. València: Tip. La Gutenberg. 1931, tom I, pàg. 142-143.

²² RECUERO, G. *Apuntes de pedagogía. Dirección de escuelas. Didáctica pedagógica*. València: La Gutenberg, 1932, tom III, pàg. 24.

²³ «Carta abierta a la prensa», *El Mercantil Valenciano* (4 octubre 1930).

²⁴ BOQUET, J. *FUE de Magisterio. Algunos recuerdos sobre la misma*. Apunts mecanografiats (s/d).

ens sembla que tinga cap relació amb el càstig. Així, Eliseo Gómez Serrano –l'afusellament del qual va impedir la seua depuració–, alumne de l'EESM, habitant de la Residencia de Estudiantes, partícip de la renovació pedagògica impulsada per la República, regidor i diputat a Corts en candidatures d'esquerres, defèn amb mesurats arguments pedagògics la reforma educativa republicana, especialment la concernent a les Normals i al seu nou Pla d'Estudis.²⁵ Algunes de les seues idees exposades a classe sí poden fer-nos pensar que haurien alertat la censura indagadora de dissidències.²⁶ Ideològicament no mostra cap simpatia pels règims totalitaris de Mussolini i Hitler, les violentes i inhumanes polítiques d'expansió colonial del quals rebutja. A més, la seua modernitat pedagògica resideix en el caràcter innovador del contingut del programa de la matèria –colonialisme, nacionalismes, la particularitat regional espanyola que el du a plantejar-se amb arguments d'una sorprenent actualitat el tema del federalisme a Espanya...–, i en la forma d'abordar-lo: en afrontar el concepte d'Estat i nació ho fa no des d'una perspectiva territorial, ètnica o cultural (la religió o la llengua com a factors decisius que conformen la nació), sinó cívica: «Lo que caracteriza a una nación [...] es la convivencia de los individuos [...], vivir en conjunto sufriendo las mismas contingencias históricas», que generen uns interessos que l'Estat –integrat per la voluntat general– està cridat a defensar. Les seues opinions i escrits pedagògics no haurien donat lloc a un càstig tan sever com el seu afusellament podria fer-nos suposar. Altres foren les causes adduïdes per a aquest càstig, últim i sense possible apel·lació.

Tampoc és tan cridanera la producció pedagògica de qui fora alumne de l'EESM, Melquíades Julio Cosín Gómez-Cambronero, com per «justificar» la separació definitiva.²⁷ De l'examen de les seues obres per a l'ensenyament de la història, no es conclou cap greuge per al nou règim; llevat que per tal es tinguen lleus al·lusions a la prepotència de l'Església, a l'elogi als grans polítics il·lustrats, o a la influència estrangera –sobretot francesa– en el progrés d'Espanya.²⁸ Sorprèn que qui fora qualificat com a «destacado izquierdista» no prenga una posició política clara, el que no obsta perquè arplegue fets com l'afusellament de Torrijos «por defender las libertades», l'enfrontament que sorgeix entre el poder civil i el militar, les «grandes inmoralidades» de la monarquia en assumptes econòmics i de conducta personal i política, o l'empenta amb què es distingiren Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón...²⁹

En un altre grup cabria ubicar el cas de Carmen García de Castro, alumna de l'EESM, professora de pedagogia de la Normal de València, sancionada amb separació i baixa en l'escalafó. Els seus escrits i la seua trajectòria professional degueren

²⁵ GÓMEZ SERRANO, E. «La Formación del Magisterio», *Boletín de Educación de Alicante y su Provincia*, núm. 1 (1933), pàg. 35-36; «El nuevo Plan de Estudios». *Ibid.*, núm. 2 (1933), pàg. 61-63; i «Últimas consideraciones sobre el nuevo Plan de Estudios», *Ibid.*, núm. 3 (1934), pàg. 85-90.

²⁶ GÓMEZ SERRANO, E. *Metodología de la geografía*. Apunts de classe mecanografiats per Luis Martínez Serrano, alumne 4a promoció Pla Professional. 2n curs 1935-1936. Arxiu Històric de la Facultat d'Educació. Universitat d'Alacant (AHFE. UA).

²⁷ Fou rehabilitat el 1948, encara que amb trasllat fora de la província (Expedient de revisió 1948. ME 83715/4193).

²⁸ COSÍN, M. J. *Compendio de historia de España. Edades antigua, media y moderna*. València: Impr. Pont Ferrer, 1931.

²⁹ COSÍN, M. J. *Notas breves de Historia contemporánea de España*. València: Impr. Pont, 1931, pàg. 22, 38-39, 42-43.

incomodar els censors franquistes, i els donaren prou raons per a una segona expulsió de l'ensenyament després d'haver estat sancionada per la Dictadura de Primo de Rivera.³⁰

Tot i que fa una lectura bastant convencional d'*El Quijote* (1906), és possible veure-hi una espècie de naturalisme o de biologisme, doncs res obeeix a forces sobrenaturals sinó als excessos o defectes que trenquen l'harmonia d'allò natural; una idea molt institucionista. Entén que raó i imaginació resulten descompensades en l'acte educador, per la qual cosa la pedagogia ha de crear un mètode que enfortisca la sensibilitat «y que deje en libertad sus *receptores estéticos*, para percibir toda corriente de belleza». Per això proclama la necessitat d'harmonitzar raó i fantasia, raó i sensibilitat estètica, raó i sentiment.³¹ Reivindica també a través d'*El Quijote* la imaginació en l'educació de la dona. La seua reducció a les ocupacions domèstiques que poc deixen a la imaginació i al seu treball intel·lectual, induint-les a consumir una lectura fàcil de novel·les, produeixen en els seus caps el mateix efecte que els llibres de cavalleries en la de Don Quijote, de manera que l'exclusivisme al qual condueixen aquestes lectures l'empeny a aconsellar que se'ls ensenye «la falsedad de todo género literario que presenta la vida bajo una fase sola, reducida a un solo punto de vista».³²

En la seua defensa de la llibertat de càtedra denuncia l'«error» de fusionar política i religió i la «necedad inicua» de fer-ho, ja que «ensucia [...] la atmósfera pura de la ciencia»; denuncia el combat emprès contra la lectura i el llibre «no por ser heterodoxo, sino por ser libro» i conclou denunciant el rebuig que es produeix contra «la verdadera Pedagogía» i, en conseqüència, el rebuig a «la verdadera Ciencia».³³ Aquestes idees i testimonis sens dubte jugarien a la seua contra.

També cabria incloure Francisca Ruiz Vallecillo, professora de la Normal d'Alacant, relacionada amb la Institució Teresiana de la qual es desmarca.³⁴ Explicava la introducció de la impremta en l'escola, valorant aquesta tècnica Freinet como una característica de l'escola productiva que situa el protagonisme de l'educació en l'acció del subjecte i que proporciona l'autèntic interès per l'aprenentatge. Transmeté el que de subversió de l'ordre escolar tradicional suposa: «El libro no sería ya el semi-diós portador de la verdad, sino pensamiento de niños y de hombres manuscritos primero e impresos después» subjectes a crítica; el llibre i el periòdic perden «ese valor imperativo y misterioso y adquieren el justo significado de pensamiento sujeto a discusión y crítica como cualquiera de la redacciones individuales o colectivas». El seu potencial per desenvolupar el pensament crític en el xiquet li sembla clar.³⁵ Des-

³⁰ AGULLÓ DÍAZ, M. C. «Expediente instruido por la Universidad de Valencia en 1929 a la profesora de la Normal de Valencia D^a Carmen García de Castro, debido a la acusación de “difundir entre sus alumnas doctrinas perniciosas”», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, núm. 20 (2001), pàg. 467-482.

³¹ *Ibid.*, pàg. 29-31.

³² *Ibid.*, pàg. 33.

³³ GARCÍA DE CASTRO, C. «La libertad de la ciencia», *Revista España*, núm. 312 (1922), pàg. 11-12.

³⁴ Prepara oposicions a Normals en la Residencia de Señoritas, desatenent l'ofertament del P. Poveda quan posa a la seua disposició la casa teresiana de Madrid. PAZ, F. *Una institución se abre camino*. Madrid: Narcea, 1997, pàg. 63.

³⁵ RUIZ VALLECILLO, F. *Metodología de la lengua y literatura*. Apunts de classe mecanografiats per Luis Martínez Serrano, alumne 4a promoció Pla Professional. 1r curs 1934-1935 (AHFE. UA).

crita en l'«Informe Sala»,³⁶ de manera molt desfavorable políticament, no rep cap càrrec pel caràcter innovador de la seua docència. La inicial separació del servei (art. 171), és modificada, el 1950, per una sanció de trasllat en la qual pesaren càrrecs ideològics, però no els referits al caràcter progressista dels seus ensenyaments.

Cridaner és el cas d'Angelina Carnicer Pascual, professora de la Normal de València molt implicada en la renovació pedagògica que, no obstant això, «sols» és sancionada amb suspensió de sou i feina per un any, trasllat i inhabilitació per ocupar càrrecs directius i de confiança. Procedent de l'EESM, estudia amb Altamira, coneix Cossío, participa en colònies organitzades pel Museu Pedagògic i la ILE, intervé en Misiones Pedagógicas, dona suport a les colònies escolares de la FUE, és cofundadora de l'Instituto-Escuela i de l'Escuela-Cossío... Les seues pràctiques innovadores a males penes tenen correspondència en la seua producció bibliogràfica. En aquesta és evident la seua influència institucionista, com pot observar-se en un testimoni laudatori en memòria de Francisco Giner i en la seua visió humanista,³⁷ vitalista i harmònica de l'home i la natura que s'aprecia en la seua descripció d'una excursió per l'Albufera.³⁸

Moderna és la seua consideració del problema femení com un problema social. Recorda el rebuig que conciten les teories d'alguns misògins sobre la inferioritat natural de la dona com les de qui les lloen pel simple fet de ser l'última creació, després d'haver estat creades totes les coses. No té dubtes de la capacitat femenina, que s'ha mostrat a través de dones amb una notable producció literària, com sor María de la Antigua o sor Juana Inés de la Cruz.³⁹

Altra mostra de modernitat és la seua concepció de l'educació, a la qual envolta un innegable halo institucionista. L'escola no ha de limitar-se a impartir coneixements, sinó que «ha de preparar para la vida»; per això és un problema nacional i humà. L'escola s'ha capficat a impartir molts coneixements però «sin intención educadora, sólo pensando en la inmediata utilidad que pudieran reportar». Tot i que gineriana, és contrària a Concepción Arenal, que cregué que la instrucció per sí mateixa redimiria de tots els mals; ella voldria que aquestes escoles es transformessin en altres «donde la obra educativa es completa, donde se tiene en cuenta que una persona humana superior no se forma más que por la acción del contacto de otra persona humana superior, y se enseña a pensar, y se enseña a sentir pensando y sintiendo», en la qual no es va contra el principi de la psicologia ni de la fisiologia, que no està apartada de la realitat, en què s'ensenyen coses que no sols serveixen per a l'escola sinó també per a la vida, en què la ciència que s'ensenya és ciència i l'art és art, en què s'instrueix educant i s'ensenya una ètica universal.⁴⁰ I moderna i institucionista és també la seua idea de la mestra com a amiga de les seues alumnes.⁴¹

Fou una professora compromesa amb la renovació pedagògica i amb la ILE, però la sanció no és tan rigorosa com *a priori* es podria esperar.

³⁶ «Informe Sala», *op. cit.*, pàg. 9.

³⁷ CARNICER, A. «Francisco Giner de los Ríos», *BILE*, núm. 54/841 (1930), pàg. 160.

³⁸ CARNICER, A. «Por la Albufera y la Dehesa», *El Educador Contemporáneo*, núm. 50 (1916), pàg. 414-415.

³⁹ CARNICER, A. «Literatas españolas», *El Educador Contemporáneo*, núm. 56 (1917), pàg. 35.

⁴⁰ CARNICER, A. «La instrucción educadora», *El Educador Contemporáneo*, núm. 64 (1918), pàg. 26-27.

⁴¹ *Ibidem*, pàg. 25-28.

Exposats aquestos casos, és possible afirmar que la renovació pedagògica no fou un càrrec de pes aclaparador entre els professors normalistes? Quina és la causa principal de la sanció?

UNA DEPURACIÓ POLÍTICA I IDEOLÒGICA

Les diverses fonts utilitzades, davant la desaparició dels expedients de depuració,⁴² parlen primordialment de causes polítiques (10 imputacions) i sindicals (9). Entre les primeres figura l'exercici de càrrecs públics, la pertinença a partits polítics republicans –sobre tot PSOE i Izquierda Republicana– o simplement tenir una ideologia esquerrana-marxista. Cinc dones i cinc homes pateixen aquestes acusacions a les quals solien afegir-se'n d'altres. La pertinença a la FETE és la principal imputació sindical, i afectà al doble de dones (6) que d'homes. La pertinença o col·laboració amb associacions d'esquerrers (SRI, Mujeres Antifascistas, Alianza de Intelectuales Antifascistas...) són imputacions que pateixen cinc professors. Dos són acusats d'anticatòlics i quatre d'un mal ús de la seua professió; així, dues professores són acusades d'utilitzar la càtedra per impartir idees dissolvents i altres dues d'haver estat agregades a Normals en territori republicà tot i haver pogut romandre en territori «alliberat». No haver-se presentat al procés depurador i haver estat condemnat per tribunals de guerra són inculpacions fetes a cinc docents. A diferència del que s'ha trobat per a altres col·lectius, no hi ha càrrecs morals.

El que fou decisiu per a la sanció fou haver ocupat càrrecs de responsabilitat docent o política en la República, sobre tot durant la guerra. Així, foren sancionats tots els que exerciren la direcció entre 1931 i 1934 i/o a partir de 1936 fins al final de la guerra: Eliseo Gómez i Francisca Ruiz a Alacant; María Villén i Julio Cosín a València, i Rafael Balaguer a Castelló. Aquesta circumstància resulta cridanera en les Normals de València i Alacant, els directors de les quals foren rellevats el 1934 pel govern radicalcedista i reposats després del triomf del Front Popular. I a l'inrevés els remoguts dels seus llocs o sotmesos a depuració pels governs republicans, tingueren en això un important aval en el procés de depuració franquista.

Entre aquestos casos, el més atroç fou el del director de la Normal d'Alacant, Eliseo Gómez, condemnat a mort i afusellat per «auxilio a la rebelión». «Hombre íntegro, inteligente y bueno», «ciudadano ejemplar» i «puro “institucionista”» a judici de Carlos Esplá, «le engañó su bondad, su predisposición a creer a los otros tan buenos como él»; no va voler eixir d'Espanya creient que cap mal farien a qui no havia fet cap mal.⁴³ En el judici de guerra parlà al seu favor el director que el substituí, Manuel Sala. Però va pesar més la transcendència del seu suport a la República durant la guerra. El tribu-

⁴² A Alacant l'informe del director de la seua Normal («Informe Sala»); per a València la Declaració Jurada 10 abril 1939. Expedient de depuració de C. Vázquez com a professor d'Institut (AGA, Lligall 32/16790); i per a Castelló els informes remesos a la Comissió per la Normal (Arxiu de la UJI). Hem utilitzat també les diligències de tribunals de guerra, els expedients personals i els de revisió conservats, així com la bibliografia i premsa pedagògica, oficial i diària.

⁴³ ESPLÁ, C. (1939). «El delito de ser republicano. Gómez Serrano, profesor fusilado», *Noticias Gráficas* (Buenos Aires), citat a GÓMEZ, Eliseo. *Diarios de la Guerra Civil (1936-1939)*. Alacant: Universidad de Alicante, 2008, pàg. 711-713.

nal no va acceptar que, iniciat l'alçament militar, «ratificara su adhesión al Gobierno rojo», li donara suport amb el seu vot en les Corts i que, en el seu paper de comissari civil, contribuïra a organitzar un exèrcit per oposar al de Franco. Tot això demostrava la seua «completa identificación» espiritual i material «con la causa marxista» En la sentència, el consell de guerra aprecia l'agreujant de «trascendencia de los hechos y de perversidad». ⁴⁴ El renom d'Eliseo Gómez a Alacant no ajudà a la commutació de la pena. La seua mort serviria d'escarment públic.

La responsabilitat política, com a col·laboradora d'auxili a la rebel·lió, fou l'argument bàsic perquè Carmen García de Castro fora sotmesa per un jutjat militar a procediment sumaríssim d'urgència del qual derivà una condemna de dotze anys de reclusió menor, inhabilitació i separació definitiva. No sols va pesar la seua militància republicana, sinó, sobretot, que fora sancionada per la Dictadura de Primo, que amb la República formara part del comitè de depuració de la Normal i que des de la seua càtedra desenvolupara «una labor francamente opuesta a los principios que informan nuestro movimiento». ⁴⁵ Una vegada més fou decisiu el compromís polític.

Determinant fou també en María Villén, ⁴⁶ directora de la Normal de València (abans de ser cessada el 1934) i després del triomf del Front Popular. El seu retorn a València des de Melilla, on fou traslladada el 1934, fou celebrat per les esquerres i criticat per les dretes com una mostra de favoritisme ideològic. ⁴⁷ Amb independència de la seua filiació politico-sindical, el censor argumentà per sancionar-la amb la separació definitiva, la seua intervenció en l'organització del Patronat Escolar de la Diputació Provincial i en la designació de qui havia de dirigir-lo, en substitució dels religiosos que fins aleshores se n'ocupaven, ⁴⁸ així com la seua col·laboració en les comissions que depuraren responsabilitats polítiques de professorat i alumnat. Va morir sense tornar a exercir la seua professió.

Quelcom similar succeí amb Julio Cosín, separat de l'ensenyament. Haver acceptat la direcció de la Normal de València el 1938 degué ser considerat pels censors una mostra de confiança del Govern republicà, confiança amb la qual ja l'havia distingit abans nomenant-lo vocal i president de tribunals d'ingrés en el Magisteri.

El Jutjat Superior de Revisions mantingué la sanció inicial a Julio Cosín i a Carmen García de Castro. En les seues instàncies de revisió no sols no desvirtuen els càrrecs inicials imputats, sinó que ni tan sols hi al·ludeixen, com destaca el jutge; tampoc els neguen, com Angelina Carnicer, que admeté haver estat durant la Guerra

⁴⁴ GÓMEZ, E. *Diarios*, pàg. 715-716.

⁴⁵ «Tribunal Regional de Responsabilidades Políticas de Valencia. Juzgado Instructor Provincial N. 1 / Expediente Responsabilidades Políticas n. 10.006/1939 de Carmen García de Castro, 1940», Arxiu Regne València, Serie / Juzgados, Caixa 4109.

⁴⁶ Les situacions administratives del professorat de la Normal de València les extraiem del *Libro del personal facultativo y administrativo de esta escuela*. 1885 (AENV) i del *Libro Registro de Entradas 1912-1940* (AENV.UV1388/58).

⁴⁷ «La implantación del laicismo en España. La nueva directora de la Normal de Valencia se posesiona sin tener cátedra que explicar», *ABC* (22 abril 1936). En termes semblants s'expressà Alberto Blanco Roldán, catedràtic de la Normal de Màlaga, en carta datada a Melilla (2 octubre 1936) dirigida a Luis Siere, president de la Comissió Depuradora (Arxivo Histórico Universidad Granada. Lligall 1329/peça 21).

⁴⁸ Llibre d'actes de les sessions dels establiments dependents de la Diputació provincial (Arxiu Diputació Provincial de València/Signatura 42/bis).

afecta al GMN; ni adduïren avals que els presentaren com a subjectes reciclables, com féu Francisca Ruiz Vallecillo, el 1950, que aporta garanties del bisbe d'Oriola i de l'arquebisbe de València, o Rafael Balaguer, de qui la Comissió Superior Dictaminadora sosté que ja és «un funcionario recuperable para la enseñanza», per la qual cosa proposa que li siga anul·lada la sanció de separació.

Hi hagué professors la trajectòria dels quals no els presentava com recuperables per al nou règim. La d'altres fou més propícia. Aquesta és la clau; una clau política i ideològica. No creiem que pugui parlar-se de claus que facin al·lusió a la renovació o a la involució pedagògica. Altres estudis ens animen a respondre en la mateixa direcció.

En efecte, López Bausela⁴⁹ recorda que en la comissió encarregada el 1936 d'elaborar els programes que havien de regir les escoles nacionals de primera ensenyança, excepte els de matèria religiosa i de formació cívica, que havien de ser objecte d'una altra disposició especial,⁵⁰ i que presidiren polítics tan del gust del règim franquista, com el falangista Alfonso García Valdecasas i el religiós Tiburcio Romualdo de Toledo y Robles, participaren tres inspectors de primera ensenyança de Madrid molt vinculats amb el moviment de l'Escola Nova –Francisco Carrillo Gallego, Antonio Juan Onieva Santamaría i Amelia Asensi Reviá, i la directora d'un grup escolar en Madrid, África Ramírez de Arellano, els quatre becats de la JAE. Més enllà que aquests qüestionaris no veren la llum i la seua modernitat resulta dubtosa, el sorprenent nomenament d'aquests personatges relacionats amb l'Escola Nova deixa de ser extraordinari si no s'estableix cap relació exloent entre innovació pedagògica i ideologia. Quelcom semblant podríem dir dels qüestionaris elaborats el 1953 per un equip presidit per l'inspector Adolfo Maíllo, qui, proper en un primer moment als postulats de l'Escola Nova, amb posterioritat derivaria cap a cànons certament allunyats.⁵¹ A conclusions semblants arriba Antonio Viñao en un article sobre les ruptures, continuïtats i discontinuïtats en la política, l'educació i la pedagogia de la República i el franquisme en la Guerra Civil; del seu examen de quatre documents estudiats pertanyents a aquest temps, conclou mostrant «la flexibilitat» del discurs pedagògic «para ser utilizado y adaptarse a contextos y realidades muy diferentes, incluso opuestas, así como su capacidad para producir efectos incluso divergentes».⁵²

La nostra conclusió no pot ser més que la ja anunciada: no es va pretendre una depuració professional, que, arribat el cas, podia fins i tot ser posada al servei del nou règim, ni que fora com a revestiment exterior que fera més amable l'entranya del franquisme, sinó política i ideològica, actituds més difícils de posar al servei de noves causes.

⁴⁹ LÓPEZ BAUSELA, J. R. *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*. Madrid; Santander: UNED / Publicaciones Universidad de Cantabria, 2012.

⁵⁰ Art. 1. de l'Orde d'11 d'abril de 1938 (BOE núm. 539, 13/04, pàg. 6764).

⁵¹ MAINER, J.; MATEOS, J. *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. València: Tirant lo Blanch, 2011.

⁵² Agraïm a Antonio Viñao que ens haja proporcionat l'original del seu article per a la revista *Paedagogica Historica* (en premsa): «Politics, Education and Pedagogy: Ruptures, continuities and discontinuities».

Prensa escolar i fotografia: inventari i consideracions
inicials acotades a la Mallorca del franquisme¹
*School press and photography: inventory and
considerations in Francoist Mallorca*

Sara González Gómez
sara.gonzalez@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Pere Fullana Puigserver
pere.fullana@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

Francesca Comas Rubí
xisca.comas@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

Existeixen diversitat de publicacions que s'emmarquen dins l'ampli concepte de premsa pedagògica en les quals es fa ús de la fotografia. No obstant això, la finalitat i la utilitat d'aquestes imatges difereix notablement d'unes a d'altres. Revistes, butlletins, diaris i anuals elaborats per centres escolars trien les imatges que es presenten a través d'aquests suports en

¹ Aquesta comunicació s'ha elaborat en el marc del projecte de recerca «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, amb el finançament del Ministeri de Ciència i Innovació en el marc del Pla Nacional de R+D+I. Els autors d'aquest text són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB) que ha rebut el patrocini de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, concretament de la Direcció General d'Universitats de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, i s'ha cofinançat amb fons FEDER.

funció d'uns criteris concrets, amb una intenció i una motivació determinades que no sempre són les mateixes. Havent constatat aquest fet, el present treball té per objecte realitzar un primer estat de la qüestió pel que fa a la fotografia en la premsa escolar mallorquina editada durant el franquisme. Per això es presenta al lector un inventari de fonts i una sèrie de consideracions inicials amb la fotografia com a element principal d'estudi.

PARAULES CLAU: fotografia, premsa escolar, Mallorca, franquisme.

ABSTRACT

There are several publications within the broad concept of school press in which photography is used. However, the purpose and usefulness of these pictures differ significantly. Magazines, newsletters, newspapers and yearbooks produced by schools feature pictures that are presented through these media according to specific criteria, with certain intentions and motivations which do not always coincide. This paper presents a first overview regarding photography in Majorcan school press published during the Franco regime. An inventory of sources and a number of initial considerations about photography are the main elements of study.

KEY WORDS: photography, school press, Mallorca, Francoism.

1. INTRODUCCIÓ

El valor de la fotografia com a font per a la investigació històric educativa resulta innegable. Ningú no qüestiona avui en dia que les fotografies constitueixen documents històrics que poden aportar una informació interessant en un treball de recerca. No obstant això, hem de tenir en compte que les fotografies són textos plàstics que comuniquen d'una manera diferent com ho fan els documents escrits que tradicionalment s'han emprat en la investigació històric educativa. Tal com sostenim en altres treballs: «La fotografia com a document no és neutral ni objectiu. És, simplement, una mirada, un punt de vista, un ingredient més que ens ofereix dades i referències que fan un servei impagable a la narració històrica, en qualsevol de les seves especialitats».²

En conseqüència, el treball de recerca amb aquest tipus de materials ha de servir-se i recolzar-se en una metodologia adequada i adaptada a les seves pròpies característiques, sens dubte radicalment diferents a les d'un text escrit. En aquest sentit, s'han orientat alguns dels treballs que es desenvolupen en l'àmbit de la història de l'educació espanyola en els últims anys i que tenen com a objecte d'estudi la fotografia.

² FULLANA PUIGSERVER, Pere; GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara; COMAS RUBÍ, Francisca. «La fotografia en els llibres commemoratius dels centres escolars», *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, 26 al 28 de novembre de 2014.

En aquesta ocasió, el fet de posar la nostra mirada sobre la fotografia com a font per a la investigació historicoeducativa no respon a un intent de definir models de treball ni propostes metodològiques. La nostra aspiració aquí és molt més simple i modesta; partint de la consideració de la fotografia com un instrument adequat per a la investigació, un material més dins tot l'elenc de fonts disponibles, i després d'haver realitzat durant els últims anys un acurat treball de localització, inventari i anàlisi de fotografies escolars, el que es pretén amb aquest treball és aportar un inventari i una sèrie de consideracions inicials pel que fa a la fotografia publicada a la premsa escolar mallorquina durant el franquisme.

Plantegem, doncs, la necessitat de girar la mirada de l'investigador cap a la premsa escolar (s'han considerat com a tal revistes, butlletins, diaris i anuals elaborats per centres escolars), entesa com un material que ens proporciona una quantitat elevada d'imatges de l'escola, per fer una lectura de la mateixa des de la perspectiva fotogràfica. En conseqüència, el que se suggereix en el present treball és l'obertura d'una nova via d'investigació a través de la qual es contempli la lectura i la interpretació de la premsa pedagògica no només a través del seu contingut escrit sinó mitjançant l'anàlisi de la informació que ens proporcionen les fotografies que, en nombroses ocasions, ocupen una part proporcionalment elevada de les seves pàgines.

2. LA PREMSA ESCOLAR I EL SEU CONTINGUT FOTOGRÀFIC

La premsa pedagògica resulta un material d'enorme utilitat per a l'estudi de qüestions de caràcter historicoeducatiu. El seu valor documental i patrimonial és innegable, ja que constitueix, al cap i a la fi, un mitjà de comunicació en el qual la informació, un cop supera el temps i l'espai en què va ser elaborada i difosa, es transforma en un element documental per a l'historiador.³ A través de l'estudi d'aquests materials, l'investigador pot anar desgranant nombrosos aspectes relacionats amb l'educació d'una època històrica concreta, procés que li permetrà acostar-se, entre moltes d'altres coses, a les pràctiques educatives desenvolupades, models docents, preocupacions del magisteri i un llarg etcètera.

El valor de les revistes escolars rau, per tant, en el valuós material de treball que ofereixen a l'historiador, ja que faciliten un mitjà absolutament idoni per desxifrar la quotidianitat i l'excepcionalitat de la pràctica escolar en un marc temporal determinat.

No obstant això, tradicionalment els estudis realitzats amb i sobre la premsa pedagògica han centrat la seva atenció gairebé exclusivament en el text escrit d'aquests documents, i han oblidat que les fotografies que apareixen en alguns dels casos entre les seves pàgines també constitueixen un element d'enorme riquesa i de gran utilitat des del punt de vista històric educatiu. Tal com esmenta Patricia Delgado, cal procedir a una «interpretación de los lenguajes en los que no sólo se analizan las palabras, sino también el conjunto icnográfico que suele acompañar a las revistas escolares».⁴

³ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.). *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pàg. 11-12.

⁴ DELGADO GRANADOS, Patricia. «Una mirada al modelo escolástico franquista a través de sus revistas escolares: fuente de estudio e interpretación histórico-educativa», *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, 3 (juny 2010). [Publicació seriada en línia].

És a dir, és possible realitzar una relectura de la premsa pedagògica a partir de les imatges, especialment abundants en l'època del franquisme i lògicament molt més escasses en èpoques anteriors, per corroborar o obtenir noves informacions accessibles a través del seu contingut escrit. No totes les publicacions escolars contenen fotografies, però les que sí les inclouen presenten, de vegades, aquests textos plàstics com a recolzament o reforç de la informació que apareix en un text escrit i ens ofereixen una imatge visual del que hem llegit, i en altres casos aquestes imatges també poden ampliar i fins i tot proporcionar una informació complementària que no s'ha presentat al lector a través de les paraules.

Tal com veurem en aquest treball hi ha un ampli ventall de publicacions escolars editades durant el franquisme a Mallorca que van incloure la fotografia entre les seves pàgines. Si es va atorgar tal importància a l'aparició d'imatges en aquest tipus de materials creats per l'escola va ser per alguna cosa; probablement, el missatge que es pretenia transmetre als seus lectors es feia arribar d'una forma més senzilla, visual, comprensible a tots i sense els artificis d'un text redactat que, de vegades, ni llegien.

Abans d'entrar en altres consideracions, vegem l'inventari de premsa escolar mallorquina, amb fotografies entre les seves pàgines, que va ser editada durant el franquisme.

3. INVENTARI DE PREMSA ESCOLAR AMB FOTOGRAFIA EDITADA A MALLORCA

Per a l'elaboració d'aquest treball s'han consultat un total de quaranta-quatre publicacions que podem incloure dins del concepte de premsa escolar (revistes, anuals, diaris i butlletins). D'entre aquestes quaranta-quatre publicacions contenen fotografies un total de vint-i-una, és a dir, pràcticament la meitat de les consultades.

Per regla general, les publicacions que no contenen fotografies són materials mecanografiats elaborats pel docent mateix i/o els alumnes. Algunes contenen dibuixos, però aquest tipus d'imatges no s'han tingut en compte dins de l'estudi que es presenta; qüestió d'altra banda susceptible de rebre futurs treballs de recerca.

Inicialment, algunes de les revistes o butlletins que s'inclouen entre les vint-i-una localitzades no contien fotografia, però l'anaren incorporant anys més tard, a mesura que la publicació va anar prenent forma. De fet, l'aparició de la fotografia coincideix, en línies generals, amb una aparent millora i modernització del material en qüestió. És el cas, per exemple, de *Triunfad* –butlletí de les escoles de la Santíssima Trinitat– que no començà a publicar imatges fins al número 7 (setembre-octubre de 1953), després d'un any de camí. En aquell número apareixen únicament dues fotografies que mostren la imatge de la capella del convent de Felanitx i una estampa de vint nenes del col·legi de Palma, vestides de blanc i subjectant flors, en honor a la festivitat de la Mare de Déu de Lluc.

Vegem en primer lloc l'inventari de publicacions escolars amb contingut fotogràfic i passem després a concretar alguns aspectes sobre el tipus de fotografies publicades. En les taules que es presenten a continuació s'aporten dades relatives al títol, escola, tipus de publicació, impremta editora i dates de publicació durant el franquisme:

TÍTOL (ES CONSERVA LA DENOMINACIÓ ORIGINAL)	CENTRE AL QUAL PERTANY	TIPUS DE PUBLICACIÓ	IMPRESA O EDITORIAL	PERÍODE D'EDICIÓ DURANT EL FRANQUISME (NÚMEROS LOCALITZATS)
Aquí, Palma	Colegio La Salle (Palma)	Revista / Òrgan d'expressió de l'Associació d'antics alumnes	Tipogràfica Nueva Balear	Sense datar (posterior a 1951)
Boletín del Colegio de San Buenaventura	Colegio de San Buenaventura (Llucmajor)	Butlletí	Tipogràfica Escuela Profesional de la Mujer del Patronato Social Femenino	1947/-
Colegio Beato Ramón Llull	Colegio Beato Ramón Llull (Inca)	Anuari	Gráficas Mallorca	1957/75
Colegio Sagrados Corazones	Colegio Sagrados Corazones (Sóller)	Anuari	Atlante	1963
Ecos de mi colegio	Colegio Sagrados Corazones (Sóller)	Butlletí dels antics alumnes	Imprenta Sagrados Corazones	1945/62
El colegial	Colegio Beato Ramón Llull (Inca)	Butlletí	Tipogràfica M. Durán	1927/42
Félix	Colegio San Luis de Gonzaga	Revista	Desconeguda	1945
Instituto	Instituto Nacional de Enseñanza Media Ramón Llull (Palma de Mallorca)	Revista	Imprenta Mossén Alcover	1954/58
Laboral	Instituto de Enseñanza Media y Profesional de Felanitx	Revista / Full informatiu	Desconeguda	1954/55
Mi Colegio	Colegio del Sagrado Corazón de Son Españolet (Palma de Mallorca)	Revista	Imprenta Guasp	1942/58

Taula I: Inventari de premsa escolar amb fotografia editada a Mallorca durant el franquisme (I)

TÍTOL (ES CONSERVA LA DENOMINACIÓ ORIGINAL)	CENTRE AL QUAL PERTANY	TIPUS DE PUBLICACIÓ	IMPRESA o EDITORIAL	PERÍODE D'EDICIÓ DURANT EL FRANQUISME (NÚMEROS LOCALITZATS)
Montesión	Colegio Montesión (Palma de Mallorca)	Revista	Tipogràfica Roselló (Porreras)	1941/67
Montesión: suplemento	Colegio Montesión (Palma de Mallorca)	Suplement d'estiu	Tipogràfica Nueva Balear	1954/64
Nosotros	Colegio Montesión (Palma de Mallorca)	Butlletí de l'Associació d'Antics Alumnes	Tipogràfica Nueva Balear	1954/64
Revista Colegio Lluís Vives	Colegio Lluís Vives (Palma de Mallorca)	Revista	Gráficas Madrid	1966/73
Colegio San Felipe Neri	Colegio San Felipe Neri (Palma de Mallorca)	Revista	A. G. Giménez	1965/67
San Francisco	Colegio San Francisco (Palma de Mallorca)	Anuari	Desconeguda	1970/75
San Francisco [Boletín]	Colegios de Enseñanza Media de los franciscanos de la T.O.R. en Mallorca	Butlletí	Artes Gráficas Giménez	1953/79
Semilla	Liceo español	Revista/ Òrgan oficial	Gráficas Mallorca	1944/47
Tarea	Frente de Juventudes de Baleares	Revista del Front de Joventuts de Balears	Frente de Juventudes de Baleares	1945/52
Triunfad	Colegios de la Santísima Trinidad	Butlletí	Desconeguda	1952/56
Vínculo	Colegio La Salle (Palma)	Butlletí / Òrgan del col·legi i l'associació	Tipogràfica Nueva Balear	1940/62

Taula II: Inventari de premsa escolar amb fotografia editada a Mallorca durant el franquisme (II)

De les vint-i-una publicacions escolars que contenen fotografies: deu són revistes, set butlletins, tres anuaris i un suplement d'estiu que s'ha considerat escindit de la revista *Montesión*.

Sobresurt la premsa escolar editada a Palma davant la publicada en altres municipis de l'illa, entre els quals trobem Inca, Lluçmajor, Sóller o Felanitx. Així mateix, hi ha una majoria de publicacions associades a escoles de caràcter religiós davant l'escassetat de revistes o butlletins que pertanyen a escoles públiques.

En total parlem de vint-i-una publicacions que, òbviament, presenten grans diferències entre unes i altres i que podrien ser objecte d'estudi particular. Cadascuna d'elles està organitzada seguint una estructura i unes pautes concretes i inclou diferents continguts entre les seves pàgines. No obstant això, revistes, butlletins, anuaris i suplementen tenen en comú la inclusió de la fotografia com a recurs per transmetre informació. D'aquesta manera, la funció que compleix la fotografia en la premsa escolar il·lustrada produïda durant aquest període és la d'informar, documentar i notificar fets, i se centra principalment en els esdeveniments excepcionals i en els instants més importants de l'escola, així com la de retratar els seus protagonistes i col·lectius —professors, alumnes, equips esportius, etc.

Entre l'àmplia quantitat de fotografies que apareixen en aquestes vint-i-una publicacions localitzades (s'han recollit una mica més de dues-centes cinquanta imatges) seria possible establir tres grans grups: 1) fotografies que testimonien esdeveniments determinats (excursions, pràctiques esportives, celebracions, visites il·lustres, etc.); 2) fotografies que capturen espais i instal·lacions; i 3) fotografies a través de les quals es retraten els protagonistes de l'escola (alumnes i professors).

Al seu torn, pel que fa a la tipologia de fotografies que apareixerien en aquests grups, podem identificar les següents temàtiques específiques (apareixen ordenades alfabèticament):

- actes culturals i religiosos,
- agrupacions escolars (escoltes, corals, etc.),
- arquitectura (edificis i instal·lacions),
- esports,
- escenes escolars fora de l'aula (religioses, extraescolars, esportives, musicals, culturals —teatre, cinema...—, viatges d'estudi, reunions d'antics alumnes),
- escenes escolars dins l'aula (treballs manuals, laboratoris, pati, biblioteca, etc.),
- espais docents,
- excursions i campaments,
- festes i celebracions escolars,
- retrats escolars i fotos grupals, i
- visites d'autoritats i de personatges destacats.

Encara que hi ha grans diferències entre els tres grans grups d'imatges que referíem anteriorment (pel que fa a espontaneïtat o preparació de la fotografia, temàtica, intencionalitat, etc.), en gairebé tots els casos, la fotografia té una finalitat més utilitària que artística.

Sovint trobem fotografies que s'utilitzen com a mers elements il·lustratius, acompanyants d'un text escrit, però també en localitzem d'altres en què es delega la major part de la càrrega narrativa i s'usa la imatge com a principal element transmissor. Aquest últim cas es dona sobretot en els anuaris escolars, objectes particulars d'estudi que hem contemplat en altres treballs⁵ i que considerem com àlbums institucionals, distanciat en certa mesura de la premsa escolar pròpiament dita.

Per altra banda, entenem que la major part de les fotografies que es van publicar en aquest tipus de suport van ser capturades amb la intenció expressa de formar part de la revista, el butlletí o l'anuari del col·legi en qüestió. Per tant, no són fotografies que simplement tenien com a destinació l'arxiu de la institució sinó que són imatges amb les quals es pretenia transmetre una idea determinada de l'escola, una imatge concreta que s'aproximava més a la idealització que al reflex d'una realitat concreta sense cap tipus d'artifici. No reflecteixen tant la vida quotidiana, el dia a dia de l'escola, com les qüestions esporàdiques i excepcionals que no formaven part del quefer diari.

4. PETIT MOSTRARI DE FOTOGRAFIES PUBLICADES A LA PREMSA ESCOLAR MALLORQUINA

En línies generals, les temàtiques fotografiades són molt variades, encara que algunes es van repetir número rere número. Les imatges que apareixen amb més freqüència i en major proporció es corresponen amb excursions, viatges d'estudis i sortides docents (vegeu imatge I). És a dir, amb activitats esporàdiques que l'escola considerava dignes de menció. En general, aquestes sortides tenien com a destí la platja, la muntanya o la visita a algun lloc destacat de l'illa (el santuari de Lluç, l'aeroport de Son Bonet, la Porciúncula, les coves d'Artà...).

També són abundants i apareixen en pràcticament tots els números les fotografies de grup (de classe, d'equips esportius i de nens de comunió) que ens permeten, entre d'altres coses, identificar els protagonistes de l'escola, analitzar les seves vestimentes i posicions, etc. (Vegeu dos exemples d'aquest tipus de fotografies a la imatge II).

La majoria d'escoles van inserir alguna imatge del seu edifici escolar, normalment façanes o patis, que permetien al lector reconèixer visualment de quin col·legi es tractava. Apareixen també en ocasions fotografies d'obres i noves construccions per a la millora de les instal·lacions escolars, en un clar intent per reforçar la seva identitat, per prestigiar el centre i per diferenciar-se de la resta.

Puntualment, algunes escoles van incloure en aquestes publicacions fotografies dels espais docents (vegeu imatge III), encara que de forma aïllada i molt poc freqüent, cosa que dificulta a l'investigador que s'acosta a les seves pàgines l'anàlisi i l'estudi del patrimoni material de l'escola a través d'aquest tipus de materials.

Apareixen també assíduament fotografies de festivals o exhibicions gimnàstiques (vegeu imatge IV), de celebracions de fi de curs, d'actuacions del cor o de reunions

⁵ GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara; COMAS RUBÍ, Francesca; FULLANA PUIGSERVER, Pere. «La “construcció” del record escolar a través de la fotografia: “desconstrucció” de dos anuaris col·legials», *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, XXI Jornades d'Història de l'Educació. Palma, 26 al 28 de novembre de 2014.

d'antics alumnes. De forma excepcional, trobem imatges relatives a alguna exposició organitzada pel col·legi o alguna activitat extraordinària realitzada pels alumnes d'una classe (vegeu imatge v), així com de grups escoltes o agrupacions juvenils.

Aquest succint anàlisi de les imatges de la premsa escolar mallorquina, necessàriament acotat a l'extensió d'aquesta comunicació, té com a objectiu únicament servir de mostra de les principals temàtiques fotografiades i com a referència del tipus de fotografies que podem trobar en la premsa escolar produïda durant el franquisme a l'illa. Sens dubte, aquest és un estudi inicial que s'ha de completar amb pròxims estudis rigorosos i detallats.

5. CONCLUSIONS

Per desgràcia, l'ús de la imatge com a font històrica continua sent menys habitual del que seria desitjable en les investigacions sobre el nostre passat educatiu. El més comú és que les fotografies en història s'utilitzin per reforçar el que es diu en el text, però una correcta anàlisi de les fotos com a evidències històriques ens mostra que, més enllà del que es materialitza en la imatge i que podem «veure», hi ha el que la imatge ens permet «interpretar». El que hi ha darrere de cada fotografia, qüestions com qui la va fer, per què, amb quins mitjans, amb quin objectiu, etc., ens permeten, més enllà de constatar que alguns elements preexistiren a la presa de la imatge, conèixer elements de la cultura escolar que altres fonts no ens mostren.

D'altra banda, les dificultats de conservació del material fotogràfic produït per les escoles, de les quals en nombroses ocasions no comptem amb arxius organitzats, se supleixen, de vegades, amb el recull d'imatges que es va fer en revistes, butlletins o anuaris escolars, especialment a través d'aquests últims, als quals sí tenim accés a través de diversos arxius i biblioteques de l'illa.

Tenint en compte aquestes dues qüestions, i havent comprovat que la premsa escolar produïda a Mallorca durant el franquisme és abundant, i que dins d'aquest elenc de publicacions trobem nombroses fotografies, resulta adequat girar la mirada de l'investigador cap a aquest tipus de materials pel seu indubtable valor patrimonial i historiogràfic, per tota la informació que ens proporcionen no només a través dels textos escrits sinó també a través de les seves fotografies.



Imatge I. Retalls de fotografies d'excursions publicades a l'*Anuari del Col·legi Beat Ramon Llull*.



Imatge II. Esquerra: Alumnes de comunió. *Vínculo* [Butlletí del Col·legi La Salle]. Dreta: Primers alumnes del Liceu Espanyol l'any de la seva fundació (1931/32), *Semilla*.



Imatge III. Esquerra: Bany del Liceu Espanyol, *Semilla*. Dreta: Aula de pàrvuls del Col·legi Beat Ramon Llull, *Anuari del Col·legi Beat Ramon Llull*.



Imatge IV. Fotografies del festival gimnàstic celebrat al Col·legi Beat Ramon Llull al final del curs 1957-1958. *Anuari del Col·legi Beat Ramon Llull.*



Imatge V. Alumnes del Col·legi Lluís Vives realitzant un programa de televisió. *Revista Col·legi Lluís Vives.*

El Archivo Histórico de la Universidad de Sevilla: Testigo de la depuración franquista del profesorado normalista¹

*Historical Archive of the University of Seville:
Witness The Franco's purge of the regular teachers*

Isabel Grana Gil

imgrana@uma.es

Universidad de Málaga (Andalusia, Espanya)

RESUM

La investigació sobre el procés de depuració a què va ser sotmès el professorat de les Escoles Normals durant el franquisme resulta especialment complicada pel fet que els expedients no estan ubicats a l'Arxiu General de l'Administració, com ho estan els del magisteri primari i els d'institut. Per tant, per intentar esbrinar el que va passar, hem hagut de buscar altres fonts d'informació, entre les quals destaquen els arxius universitaris. El cas de l'arxiu sevillà és especialment significatiu, ja que conté la informació de les províncies que depenien del seu districte: Sevilla, Còrdova, Huelva, Cadis, Ceuta i Badajoz, més la relativa a les Illes Balears des de 1936 a 1939, ja que era la universitat més propera a l'Arxipèlag que pertanyia al mateix bàndol, al començament de la Guerra Civil.

PARAULES CLAU: depuració, professorat, Escola Normal, arxiu universitari.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «La depuración franquista del profesorado de Escuelas Normales» (EDU2010-19255) financiado por el MICINN (actualmente MINECO). Cuya investigadora principal es Carmen Sanchidrián Blanco, de la Universidad de Málaga y los investigadores son: Julio Ruiz Berrio (fallecido), Universidad Complutense, Juan Manuel Fernández Soria y Carmen Agulló de la Universidad de Valencia, Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil de la Universidad de Málaga y Fátima Ortega Castillo como becaria de Investigación del Proyecto.

ABSTRACT

Research on the purification process to which he was subjected faculty of the Normal Schools during the Franco regime, has been especially difficult because the records are not located in the General Archive of the Administration as are the primary teachers and high school. Therefore, to try to find out what happened, we had to seek other sources of information among them university archives. The case file of Seville is especially significant because it contains the information of the provinces that depended on his district: Seville, Cordoba, Huelva, Cadiz, Ceuta, Badajoz, plus on the Balearic Islands from 1936 to 1939, as it was the nearest university Archipelago belonged to the same side at the start of the civil war.

KEY WORDS: Purge, teachers, school normal, university archive.

RESUMEN

La investigación sobre el proceso de depuración al que fue sometido el profesorado de las Escuelas Normales durante el franquismo, está siendo especialmente complicada debido que los expedientes no están ubicados en el Archivo General de la Administración como lo están los del magisterio primario y los de instituto. Por lo tanto, para intentar averiguar lo que pasó, hemos tenido que buscar otras fuentes de información entre los que destacan los archivos universitarios.

El caso del archivo hispalense es especialmente significativo, ya que contiene la información de las provincias que dependían de su distrito: Sevilla, Córdoba, Huelva, Cádiz, Ceuta, Badajoz, más la relativa a las Islas Baleares desde 1936 a 1939, ya que era la universidad más cercana al Archipiélago que pertenecía al mismo bando, al comienzo de la guerra civil.

PALABRAS CLAVE: Depuración, profesorado, escuela normal, archivo universitario.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el tema de la depuración franquista de los funcionarios² está siendo objeto de investigaciones en todos los ámbitos y concretamente el del profesorado está teniendo una repercusión importante, sobre todo en el ámbito del magisterio primario³ del que cada día sabemos más, y empieza a cubrirse en el de la segun-

² CUESTA FERNÁNDEZ, Josefina (Dir.). *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)*. Madrid: Fundación Largo Caballero, 2009.

³ MORENTE VALERO, Francisco. *La Escuela y el Estado Nuevo: la depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito Ediciones, 1997; RAMOS ZAMORA, Sara. «Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España», *Revista Complutense de Educación*, 17/1 (2006), pp. 169-182.

da enseñanza⁴ y la Universidad a nivel nacional, con algunos estudios de carácter general y provincial.⁵ Sin embargo, apenas se conoce el proceso de depuración que sufrieron las escuelas normales.⁶

Precisamente para cubrir esta laguna historiográfica estamos llevando a cabo nuestro proyecto de investigación «La depuración franquista del profesorado de Escuelas Normales» cuya intención es la de analizar la repercusión de dicha depuración en la vida personal y laboral de un sector del profesorado que aún no se había investigado en profundidad y del que empiezan a salir los primeros resultados a nivel nacional⁷ y regional.⁸

La investigación sobre el proceso de depuración al que fue sometido el profesorado de las Escuelas Normales durante el franquismo, está siendo especialmente complicada debido que los expedientes no están ubicados en el Archivo General de la Administración como lo están los del magisterio primario y los de instituto.

Por lo tanto, para intentar averiguar lo que pasó, hemos tenido que buscar otras fuentes de información de diversa índole como las primarias, archivísticas, legislativas, hemerográficas y bibliográficas.⁹ En este trabajo nos vamos a centrar en una de esas fuentes como es el Archivo Histórico de la Universidad de Sevilla.

⁴ GRANA GIL, Isabel; MARTÍN ZUÑIGA, Francisco; POZO FERNÁNDEZ, M. del C.; SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de Instituto en España durante el franquismo*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2005; MARTÍN ZUÑIGA Francisco; GRANA GIL, Isabel; SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. «La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico el profesorado de instituto», *Revista interuniversitaria de Historia de la educación*, 29 (2010), pp. 241-258; SANCHIDRIÁN, BLANCO, Carmen; GRANA GIL, Isabel; MARTÍN ZUÑIGA, Francisco. «Análisis de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto en el franquismo. Resultados generales», *Revista de Educación*, 356 (2011), pp. 377-399.

⁵ BALDÓ, M. La represión del profesorado universitario. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 14 (2011), pp. 31-51.

⁶ MORENTE, Francisco. «La depuración política del alumnado de las Escuelas Normales de Barcelona (1939-1941)», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1995), pp. 163-183; MORATA SEBASTIÁN, R. «Las depuraciones políticas en la escuela normal nº2 de Madrid desde el inicio de la guerra civil hasta los albores del régimen franquista», *Revista Complutense de Educación*, 17/1 (2006), pp. 153-168

⁷ ORTEGA CASTILLO, Fátima [et. alt.]. «La depuración del profesorado de las normales a partir de las resoluciones publicadas en el BOE», GAVIRIA, J. L.; PALMERO, C.; ALONSO, P. (Comp.). *Entre generaciones: educación, herencia y promesas*. Madrid: ICCE, 2012, pp. 240-251; ORTEGA CASTILLO, Fátima; RUIZ BERRIO, Julio. «El control de la formación de los maestros en el primer franquismo: depuración del profesorado y alumnado y cambios en los planes de estudio (1936-1945)», ESPIGADO, Gloria [et. alt.] (eds.). *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, Cádiz: Universidad de Cádiz, 2013, pp. 515-524; ORTEGA CASTILLO, Fátima; SANCHIDRIÁN BLANCO Carmen. «El profesorado normalista y la depuración franquista: Revisión bibliográfica», MOLINERO, C.; TÉBAR, J. (Eds.). *VIII Encuentro Internacional de Investigadores del Franquismo*. Barcelona: CEFID, UAB, 2013; AGULLÓ DÍAZ, Carmen. «“Arboles tronchados” más allá de la depuración del profesorado de escuelas normales», *Congreso posguerras: 75 aniversario de la guerra civil española*, celebrado en Madrid del 3-5 de abril de 2014.

⁸ GRANA GIL, Isabel; ORTEGA CASTILLO, Fátima. «La depuración de las escuelas normales en Andalucía», ESPIGADO TOCINO, Gloria [et. alt.] (eds.). *La constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2013, pp. 449-458; GRANA GIL, Isabel; MARTÍN ZUÑIGA, Francisco. «La depuración franquista del profesorado normalista malagueño», MOLINERO, C.; TÉBAR, J. (Eds.). *VIII Encuentro Internacional de Investigadores del Franquismo*. Barcelona: CEFID, UAB, 2013; AGULLÓ DÍAZ, Carmen; FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. «La depuración franquista de las escuelas normales de Castellón, Alicante y Valencia», *Revista de Educación*, 364 (2014), pp. 197-221.

⁹ AGULLÓ DÍAZ, Carmen; FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. «La depuración franquista de las escuelas normales de Castellón, Alicante y Valencia», *Op. Cit.* p. 200.

2. LOS ARCHIVOS UNIVERSITARIOS: DEPOSITARIOS DE LA MEMORIA EDUCATIVA

Se entiende por archivo universitario «el conjunto de documentos de cualquier fecha, formato o soporte material, producidos o reunidos en el desarrollo de las funciones y actividades de los diferentes miembros y órganos universitarios, organizados y conservados para la información y la gestión administrativa, para la investigación y para la cultura».¹⁰ Siguiendo esta definición, María Ascensión Lluch,¹¹ establece que los archivos se organizan en *fondos y series* y por *tipos de documentos*.

El *fondo documental* que constituye el archivo histórico está formado por la documentación producida y recibida por todos los órganos universitarios y por lo tanto se trata de una rica y variada información sobre las actividades de la universidad: sobre sus vicisitudes, cambios, problemáticas y logros, desde que inicia su andadura hasta el momento actual. Entre *las series* que se encuentran en estos archivos, nos interesa especialmente la que define como: «Documentación de Enseñanza primarias y secundarias. Posibilita el conocimiento sobre la evolución de los estudios en los niveles previos al universitario y como la Universidad se estructura en el sistema educativo español. Es una documentación valiosa en el sentido de que en muchos casos se ha perdido la generada en los propios institutos y escuelas y es necesario recurrir a esta documentación custodiada en las Universidades».¹²

Por otra parte, según *los tipos de documentos*, nos encontramos que como consecuencia de la Ley Moyano de 1857, toda la enseñanza dependía de la Universidad. De modo que en sus archivos está depositada entre otras, la de los «centros de enseñanzas provinciales: Escuelas Normales de maestros y maestras, institutos de segunda enseñanza...».

Nada más comenzar la guerra civil, las Universidades de las provincias que estaban en poder de los golpistas se van a convertir en las administradoras de la política educativa, y por lo tanto de la acción depuradora, de sus respectivos distritos desde el comienzo de la contienda hasta la promulgación del decreto de 8 de noviembre de 1936 en que se establece la creación de las comisiones depuradoras encargadas de los distintos niveles educativos, y cuyos expedientes son los que se encuentran, o al menos deberían encontrarse, en el AGA.

Por lo tanto, a la hora de buscar información sobre el proceso de depuración que sufrió el profesorado de las Escuelas Normales durante el franquismo decidimos consultar los fondos de los Archivos históricos universitarios, a pesar de ser conscientes de que no en todos íbamos a encontrar dicha información, ya que a las universidades de Murcia, Madrid, Barcelona y Valencia al permanecer durante este periodo de tiempo en la zona republicana, no les afectó dicha legislación y por lo tanto no disponen de estos datos.

¹⁰ BORRÁS GÓMEZ, Joaquín; LLANOS SANJUÁN, Joaquim; MORENO LÓPEZ, Ángeles: «Los archivos de las universidades españolas: entre la historia y la sociedad de la información», *Boletín de la ANABAD*, T. 50, n. 2 (2000), p.11.

¹¹ LLUCH ADELANTADO, M. Ascensión. «Los fondos universitarios para la historia de las Universidades», CRUZ MUNDET, José Ramón. *Archivos universitarios e historia de las universidades*. Madrid: Instituto de Antonio de Nebrija de estudios sobre la Universidad, Universidad Carlos III, 2003, pp. 13-60.

¹² *Ibíd.*, p. 19

Entre los que se encontraban en la zona en la que si fue efectiva se encuentran las Universidades de Santiago de Compostela,¹³ Valladolid,¹⁴ Zaragoza,¹⁵ Salamanca,¹⁶ Granada,¹⁷ Tenerife,¹⁸ Oviedo y Sevilla. Sin embargo, la información que existe en los archivos históricos es muy diversa tanto en cantidad como en calidad, ya que a pesar de que la legislación fue la misma para todas, la conservación de los documentos depende de cada centro. En este sentido existen muchas diferencias entre unos archivos y otros en todos los sentidos, desde el horario de consulta al público, el modo de acceso a los distintos registros de la documentación, la digitalización o no de los mismos,...

3. EL ARCHIVO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

En el archivo histórico universitario de Sevilla se encuentran depositados los documentos generados y recibidos por la Universidad desde sus comienzos en 1505 hasta las últimas transferencias realizadas por los distintos órganos y servicios de la Universidad. Está instalado en las dependencias de la biblioteca general de la Universidad situado en el edificio del Rectorado.

Además del fondo documental de la Universidad, se encuentran depositados otros fondos de instituciones ya desaparecidas, debido a su vinculación con la enseñanza como los relativos al Colegio Seminario de San Telmo, la universidad Libre de Córdoba, la Escuela de Comercio, la Escuela normal de Sevilla procedente de las Escuelas normales de maestros y maestras desde su creación en 1845 hasta su incorporación al sistema universitario en 1970, el fondo del Instituto Escuela, la Escuela industrial de Sevilla, y el fondo del Instituto de Osuna.

El fondo universitario está descrito en la «Guía del Archivo Histórico Universitario». El inventario de la documentación a partir de 1900, está dividido en las siguientes secciones: Gobierno y Administración, Gestión de Recursos Humanos, Gestión Económica, Compras y Construcciones, Gestión Académica, Gestión de la Investigación y *Distrito Universitario: primera enseñanza, segunda enseñanza y enseñanzas profesionales*.

Esta última sección es la que nos interesa a nosotros porque «contiene documentación muy interesante para el estudio de la enseñanza en todo el ámbito del distrito universitario (Colegios, institutos escuelas especiales, etc.). El distrito universitario de Sevilla abarcaba con algunas modificaciones en el tiempo Badajoz, Cádiz,

¹³ El rectorado de Santiago de Compostela contiene a Pontevedra, Coruña, Orense y Lugo.

¹⁴ El Rectorado de Valladolid incluía en su jurisdicción las provincias de, Álava, Burgos, Guipúzcoa, León (con posterioridad incluida en el Rectorado de Oviedo), Palencia, Santander, Segovia, Soria, Valladolid y Vizcaya

¹⁵ El Rectorado de Zaragoza, abarcaba las provincias de Zaragoza, Huesca, Soria, Logroño, Navarra, y las zonas nacionales de Teruel y Guadalajara.

¹⁶ El Rectorado de Salamanca tenía a Cáceres, Zamora, Ávila, Toledo, Salamanca y la parte «Liberada» de la provincia de Madrid.

¹⁷ El Rectorado de Granada actuaba sobre Málaga, Melilla, Jaén y Granada.

¹⁸ El rectorado de La Laguna, tiene a Las Palmas de Gran Canaria y Tenerife.

Canarias, Córdoba, Huelva, Sevilla, Baleares (1936 a 1939) y Marruecos español». ¹⁹ Además, este archivo dispone de bastante información, bien organizada y de fácil acceso para los investigadores, tanto por la disponibilidad de los documentos como por el horario de consulta.

La Junta de Defensa, adoptaba el 11 de agosto de 1936²⁰ la primera medida sobre enseñanza dejando en suspenso todo tipo de pruebas y exámenes. El Rector habría de cuidar por el «Exacto cumplimiento de la presente orden en sus respectivos Distritos universitarios». Estas medidas serán el precedente de sucesivas disposiciones destinadas a coordinar la gestión y reordenamiento efectivo del sistema de enseñanza. Además la universidad quedaba como responsable de las disposiciones relativas al profesorado de todos los centros.

La primera medida que se lleva a cabo en la Universidad de Sevilla «pocos días después de iniciarse el glorioso movimiento nacional» por parte del General Jefe de la Segunda División orgánica Gonzalo Queipo de Llano es el nombramiento de un nuevo Rector «aceptando previamente la dimisión del cargo de Rector al que lo desempeñaba en aquella etapa, nombró para sustituirle al Catedrático y Decano de la Facultad de ciencias que actualmente lo ocupa, no sin ordenarle se posesionara seguidamente del expresado cargo, como así lo hizo». ²¹

Los niveles de enseñanza media y superior, serán afectados por sendas Órdenes de 28 de agosto de 1936, destinadas a centralizar las actuaciones reguladoras sobre su personal docente. La primera²² dirigida a los Directores de todos *los Centros de Enseñanza Secundaria, Normales de Magisterio, Comercio, Industriales y Artes y Oficios*, a fin de que adoptaran las medidas oportunas «para que todos los servicios docentes y administrativos reanuden su marcha normal». La segunda²³ está destinada a «normalizar» la vida docentes de estos centros adoptando «medidas que garanticen el funcionamiento de los servicios en armonía con las necesidades de la nueva España».

La Junta de Defensa Nacional, por Orden de 28 de agosto de 1936 acordó dos «medidas transitorias»:

- 1^a Que los Rectorados de los distritos universitarios remitieran las propuestas de los cargos de Directores que convenía remover; y
- 2^a Que los Gobernadores Civiles en cuanto a las capitales de provincias y los Alcaldes en cuanto a los demás municipios enviaran al Rectorado *informe personal sobre los antecedentes y conducta política y moral de todo el profesorado*.

¹⁹ CELESTINO ANGULO, Sonsoles. «El Archivo de la Universidad de Sevilla», *Boletín de la ANABAD*, T. 47, n. 3-4 (1997), pp. 222-224.

²⁰ Orden de 11 de agosto de 1936, *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, n. 6, de 14 de agosto.

²¹ Legajo 1992-10. «Sanciones al profesorado de la Universidad de Sevilla y Demás centros de Enseñanza dependientes de su distrito, que comprende las provincias de Sevilla, Córdoba, Huelva Cádiz y Badajoz». Archivo Universitario de Sevilla (En adelante AHUS)

²² Orden de 28 de agosto de 1936, *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, n. 13, de 29 de agosto.

²³ Orden de 28 de agosto de 1936, *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, n. 14, de 30 de agosto.

Como podemos observar la primera persona «removida» de su puesto fue el propio Rector, ya que dada la «responsabilidad» que iba a tener, debía ser una persona de absoluta confianza, siendo nombrado como hemos comprobado, por el máximo cargo militar de la zona.

En estos momentos la guerra apenas se había iniciado y era difícil prever que alcanzaría hasta abril del 39: «En aquella situación de incertidumbre, la Universidad, como institución de referencia sobre todos los niveles oficiales de enseñanza, quedó encargada de hacer realidad los dictados de la Junta de Defensa Nacional. El control y la gestión del sistema de enseñanza serán responsabilidad de los rectorados».²⁴

Ese mismo año, por decretos de 8 y 10 de noviembre se crearon las comisiones depuradoras, siendo la C la encargada de los docentes de *Institutos, Escuelas Normales, de Comercio, de artes y Oficios, Inspectores de Primera enseñanza, Sección Administrativa, y en general de todos aquellos cargos que dependieran de instrucción pública y no quedaran incluidas en el resto de Comisiones*. Se constituyó una en cada capital de provincia, actuando como presidente el gobernador Civil, junto a un profesor de Instituto, otro de Escuela Normal, uno de la Escuela de Artes y Oficios o de Comercio y un vecino de la Capital.

De esta forma, las universidades dejaban de ser las encargadas de dicha cuestión, aunque los rectores seguían siendo, tal como se establecía en la Ley Moyano, los jefes del distrito universitario y por lo tanto la comunicación entre el rectorado y los diferentes centros educativos va a seguir existiendo y por lo tanto van a seguir siendo testigos de excepción de los acontecimientos acaecidos.

5. EL DISTRITO UNIVERSITARIO DE SEVILLA Y LA DEPURACIÓN DEL PROFESORADO NORMALISTA

El nuevo Rector va a dar el debido cumplimiento a la Orden de 28 de agosto de 1936: «Recibidos estos informes fueron elevados a la Junta de Defensa Nacional los de aquellos profesores que a juicio del Rector asesorado por la Junta de Decanos se habían hechos, acreedores por su conducta antipatriótica o amoral a ser sancionados provisionalmente con suspensión de empleo y sueldo, como igualmente relaciones de aquellos que debían ser removidos en sus cargos de directores de Centros de Enseñanza».²⁵

En dicha relación se hace alusión a los centros del distrito y por lo tanto a las Escuelas Normales.

En el documento adjunto, que consta de 20 hojas,²⁶ se van enumerando uno por uno cada uno de los profesores y profesoras que son propuestos para ser sancionados, y las razones en las que se apoyan para ello. En un momento de exaltación

²⁴ RUBIO MAYORAL, Juan Luís. «Sobre el control de la enseñanza en el distrito universitario de Sevilla (1936-1941)», VV. AA. *La recuperación de la memoria histórico educativa andaluza*. Málaga: Sarriá, 2011, p. 128.

²⁵ Legajo 1992-10: Sanciones al profesorado de la Universidad de Sevilla y Demás centros...

²⁶ Legajo 1992-10: *Relación del personal docente dependiente del rectorado de la Universidad de Sevilla, propuesto a la Comisión de Cultura y Enseñanza, para que sean sancionados*, AHUS.

como eran los primeros meses de la guerra, en que la acción represora fue mucho más contundente en general, sin embargo nos encontramos con que el número de profesores propuestos para sanción no fue «excesivo»: un profesor y una profesora de Badajoz, tres profesores de Ceuta, dos de Huelva y seis de Sevilla.

Al final del documento encontramos una nota que dice: «del personal de los Centros de enseñanza que radican en las Capitales de Cádiz y Córdoba no se han recibido aún de los Excmos Señores Civiles los informes de conducta, por lo que al Rectorado no le ha sido posible formular propuesta de sanciones a los mismos, teniendo noticias de haber sido impuestas por los citados gobernadores».²⁷

Esto nos da idea de la rapidez con la que actuó el Rectorado.

En cuanto a las propuestas de sanción, en estos primeros meses, todas son Suspensión de empleo y sueldo y por razones políticas fundamentalmente: «De reconocida actuación izquierdista», «izquierdista muy conocido», etc.

Los informes en los que se basa el rectorado para realizar sus propuestas los hemos encontrado, aunque no en todos los casos, en las comunicaciones y correspondencia que el rectorado mantiene con las Escuelas Normales de su distrito.²⁸

En este sentido y a modo de ejemplo, encontramos que la E. N. de Badajoz le manda un informe en el que informa de manera escueta debajo del nombre de cada profesor o profesora que es «de buena conducta moral y política», excepto en el caso del profesor y profesora en que se añade que es izquierdista o antirreligioso.²⁹ De esta manera, además conocemos la nómina completa del profesorado de las normales al comienzo de la guerra y por lo tanto de la totalidad de los docentes que son depurados.

También están las comunicaciones, fechadas el 2 de diciembre de 1936 en que el Rectorado informa a dichas Escuelas del personal sancionado, y que en el caso de Badajoz, Huelva y Sevilla concuerda con el propuesto. En el caso de Ceuta, son sancionados dos de los tres. Del tercero consta que estaba en la Coruña.

Los casos de las Escuelas de Cádiz³⁰ y Córdoba³¹ son diferentes de las anteriores y distintas entre sí. En el caso de la primera apenas existe información sobre ella en el Archivo Universitario, por lo que la información que disponemos sobre el proceso de depuración de esta Escuela se ha obtenido de otras fuentes. Con respecto a la Normal cordobesa, existe un informe muy completo y detallado. En este se describe la opinión de la vice-directora del centro, de la comandancia de la guardia civil y del gobierno civil. De hecho, el informe está fechado el 19 de diciembre de 1936 por el gobernador militar, y se especifica que es copia fiel del que obran en los expedientes de profesor o profesora.

Conforme se va alargando la guerra, las posturas desde las instancias superiores se van a ir haciendo más contundentes.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Legajo 3322: Comunicaciones y correspondencia del Rectorado con la Escuela Normal de Badajoz;

Legajo 3155-2: Comunicaciones y correspondencia con la Escuela normal de Huelva (1931-1949);

Legajo 3155-1: Comunicaciones y correspondencia con la Escuela Normal de Sevilla (1931 a 1949); Legajo 3155-3: Comunicaciones y correspondencia con la Escuela Normal de Ceuta (1931-1949), AHUS.

²⁹ Legajo 3322: Correspondencia del Rectorado con la Escuela Normal de Badajoz (1931-1947), AHUS.

³⁰ Legajo 3322-2: Correspondencia del rectorado con la Escuela Normal de Cádiz (1931-1947), AHUS.

³¹ Legajos 3319-1-2 y 3: Comunicaciones y correspondencia con la Escuela Normal de Córdoba (1931-1947), AHUS.

A partir de Noviembre de ese año, y como consecuencia de la creación de las comisiones depuradoras, que como hemos comentado antes, serán las encargadas de desarrollar y llevar a cabo todas las órdenes que sobre depuración del profesorado se van a ir elaborando, La labor de la Universidad, volverá a ser la misma que venía siendo hasta el comienzo de la guerra, entre las que cabe destacar la fluidez con que se comunicaba el Rectorado de la Universidad de Sevilla con los centros de su distrito, por ejemplo, les enviará a las Escuelas Normales un telegrama el 27 de noviembre de 1936 en el que se les insta a informar sobre el profesorado que no se ha presentado a sus puestos de trabajo al comienzo del curso.

Respecto al proceso depurativo de la Escuela Normal de Mallorca, la única ocasión en que se hace referencia a ésta es en un documento cuyo título es: *Personal sancionado de todos los Centros*.³² En la primera página, en la esquina superior derecha hay una anotación entre paréntesis que dice: «(Hecho en 1941)». En éste se recoge, tal como su nombre indica, todo el personal, sancionado de todos los centros de su distrito, incluidos en este caso los centros docentes de las Islas Baleares, en los que se especifica: «Suspensiones de empleo y sueldo. Separación definitiva. Destituciones del cargo. Nombramientos. Levantamiento de la suspensión».³³

Según este listado, se sancionó a un total de 7 docentes, 6 profesores y 1 profesora, de los que 4, 3 varones y la mujer, fueron *separados definitivamente* y los otros lo fueron por un periodo de tiempo que oscila entre los tres meses y los dos años. Además uno de ellos fue *inhabilitado para puestos directivos y de confianza*. Todas las sanciones fueron impuestas entre julio y diciembre de 1937 y por lo tanto, está claro que las impuso la comisión depuradora de Palma de Mallorca. Aunque a uno de ellos se le rectificó la sanción en enero de 1938, siendo confirmado.

Como no disponemos de la nómina completa del profesorado de la Escuela, no podemos saber el tanto por ciento que fueron sancionados, pero queda claro que es superior al sufrido por el de las demás provincias del distrito universitario de Sevilla. Por otro lado, es un dato que no nos extraña, ya que también lo es el sufrido por el profesorado de Instituto de las Islas,³⁴ cuya comisión comparten y que como sabemos, fue el más sancionado del país, con un 60,87%.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como hemos podido comprobar a lo largo de estas páginas, la información que está depositada en el Archivo, nos permite hacernos una idea de cómo se desarrolló el proceso de depuración del profesorado de las Escuelas Normales durante los primeros meses de guerra.

³² Carpeta 3334: Personal sancionado de todo los Centros, AHUS.

³³ *Ibidem*. En este documento también se hace referencia al instituto de Segunda Enseñanza de Palma, Ibiza, Inca, Felanix, y a la Escuela de Artes y Oficios y Escuela de Comercio de Palma.

³⁴ SANCHIDRIÁN, BLANCO, Carmen; GRANA GIL, Isabel; MARTÍN ZÚÑIGA, Francisco. «Análisis de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto en el franquismo. Resultados generales», *Revista de Educación*, 356 (2011), p. 394.

En este sentido es de destacar el hecho, de que el rectorado para proponer las sanciones del profesorado a la junta de Defensa, se va a basar fundamentalmente en la opinión de la dirección de cada Escuela, lo que va a tener como consecuencia el hecho de que se propongan, menos sanciones que lo que nos esperábamos, ya que en la mayoría de los casos arguyeron que cumplían adecuadamente con su docencia.

De hecho en octubre del 36, el Rectorado manda un telegrama a los directores de los centros de su distrito en el que les informa que la «Presidencia Cultura y Enseñanza Gobierno del Estado en Burgos ordena inmediata suspensión definitiva de empleo y sueldo con incautación de haberes no percibidos sin perjuicio revisiones ulteriores, personal ese centro que de un modo fehaciente haya intervenido en la subversión que sufre España-Punto-Lo traslado a V.S. para su cumplimiento debiendo comunicar a este Rectorado nombre de los que hayan intervenido. Sevilla 24 de octubre de 1936. El Rector».³⁵ Los directores y directoras de las Escuelas normales, van a contestar rápidamente, asegurando que ninguno de los profesores de sus centros han intervenido en dicho sentido.

En resumen, el Archivo Universitario de Sevilla, no sólo dispone de una información abundante sobre el proceso de depuración del profesorado de las Escuelas Normales de su distrito, sino que además, es muy valiosa ya que nos está aportando una visión diferente y complementaria sobre el mismo, que por supuesto habrá que corroborar y completar con otras fuentes de diversa índole, como dijimos al principio del trabajo.

³⁵ Legajos 3319-1-2 y 3. *Op.Cit.*

Caminar la història:
la pedagogia de la reiteració
*Walking History
and Pedagogy of Reiteration*

Xavier Laudo Castillo
xlaudo@ub.edu

Universitat de Barcelona (Catalunya, Espanya)

Jordi Garcia Farrero
jgarciaf@ub.edu

Universitat de Barcelona (Catalunya, Espanya)

Albert Esteruelas Teixidó
albertesteruelas@ub.edu

Universitat de Barcelona (Catalunya, Espanya)

RESUM

En aquesta comunicació presentem alguns mètodes docents basats en les *pedagogies del caminar* i la seva sistematització en el que anomenem *pedagogia de la reiteració*. Pel que fa a la part pràctica, hem assajat un mètode educatiu consistent en conduir l'educand a experimentar un esdeveniment del passat a través de refer un itinerari significatiu i, així mateix, s'ha posat en marxa el mètode del passeig com activitat formativa en sí mateixa, alhora que també procura descobrir patrimoni històrico-educatiu d'un territori determinat. Podem dir que els mètodes exposats es contraposen als dos models d'aprenentatge (*caminant* i *aviador*) contraposats per Benjamin i s'argumenta que tota activitat pedagògica de caire històric pot tenir tres grans enfocaments normatius (de compromís amb la veritat, la moral, o l'experiència).

PARAULES CLAU: història de l'educació, filosofia de l'educació, Walter Benjamin.

ABSTRACT

In this paper we present some teaching methods based in *walking pedagogies* and its systematization on what we call *pedagogy of repetition*. We have tested educational methods consisting on lead the student to experience a past event through significant and itinerary. We also have implemented the method of walking as educational activity itself, while also seeks to explore historical and educational heritage of a particular territory. We can say that the methods exposed contrasted two models of learning (*walker* and *aviator*) thought by Benjamin. Finally, we argue that all pedagogical activities of a historical nature can have three major normative approaches (commitment to truth, morality, or experience).

KEY WORDS: history of education, philosophy of education, Walter Benjamin.

1. FONAMENTACIÓ TEÒRICA DE LES EXPERIÈNCIES

Ens cal reivindicar i dignificar l'acte de caminar com quelcom més que desplaçar-se d'un lloc a un altre perquè és l'eix central d'aquestes tres experiències d'innovació en la història. Per això, volem que els estudiants, a banda de conèixer els elements essencials del nostre passat, també descobreixin les particularitats de l'*Homo viator*, d'aquell subjecte de l'experiència que sap donar peu a la interpel·lació, al pensament, a la conversa, a l'aprenentatge de qui s'observa, a la comprensió de l'altre i, per descomptat, al diàleg amb textos i autors mentre els seus peus fan un pas darrere de l'altre. No ha d'estranyar, per tant, que aquesta individualitat solament es pot manifestar en el nostre interior si aconseguim entendre i viure l'espai i el temps a escala humana.

La *pedagogia de la reiteració*, la sistematització pedagògica d'aquests mètodes, significa conduir l'educand a *fer experiència* d'un esdeveniment del passat a través de refer *in situ* un itinerari significatiu. La paraula llatina *iter, itineris* vol dir «camí» (d'aquí vénen les paraules «itinerari» i «itinerant»). «Reiterar» remet a tornar a fer el camí, així, el mètode de la reiteració significa caminar per un lloc on ja algú ha passat abans. Sigui aquest algú un personatge o col·lectiu d'interès o fins i tot el mateix educand. El mètode de la pedagogia reiterant és un mètode teòric i històric. Pel costat de la *theoria* antiga té a veure amb l'actitud de mirar i saber en què els grecs acollien l'ordre del món. Tenint l'exercici teòric no un sentit de mitjà sinó essent l'objectiu mateix.¹ I per la banda de la *historia*, paraula grega que etimològicament té a veure amb la qualitat del saber obtinguda per investigació. Així, l'*historema* és tant la pregunta que mou la investigació com el relat que la planteja i la resol. Al seu torn, tenint present que el grec *histor* refereix a «testimoni», també fer història o historiar és donar testimoni de quelcom succeït en el passat.

¹ GADAMER, H-G. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 2003, pàg. 544.

La lectura d'una realitat no pot ser igual quan es sobrevola des de dalt que quan es recorre arran de terra. Però no tant per raó de la perspectiva des de la qual s'observa, que també és important (com insisteix Benjamin en les *Tesis sobre filosofia de la història*), sinó pel diferent tipus d'acció que suposa les dues formes de considerar un camí o una realitat històrica. En el model de l'aviador es tracta d'un lector allunyat, o d'un estudiant d'oida que es conforma amb escoltar el professor, que té uns objectius d'aprenentatge i que intenta posar els mitjans necessaris per assolir-los. Però en el model del caminant no es tracta només d'adoptar un punt de vista més subjectiu o compromès, es tracta, sobretot, d'abandonar aquests objectius d'aprenentatge, de renunciar, en algun grau, al control del destí on ens dirigim per passar a deixar-se portar pel camí. Com diu el pensador jueu mort a Portbou, per deixar-se portar pels seus revolts, racons, paisatges i experimentar, ara sí, la seva autoritat: per deixar que sigui el camí el que parli. Per Benjamin, aquesta és l'única manera de penetrar en un enigma.

En la seva tesi VII Benjamin ens diu que a la història cal passar-li el raspall a contrapèl. Aquest tòpic, amb la seva afirmació de la tesi VI «tampoc els morts estaran fora de perill davant l'enemic quan aquest venci», ha estat interpretat en clau d'una història social redemptora, que fa visible allò invisibilitzat pel poder. Si la història l'escriuen els vencedors (o els vius), els que han perdut en ella (o els morts i la seva memòria) queden a mercè de la ideologia dominant. Però el tòpic benjaminianà també s'ha interpretat com un infinit revisar i interrogar la realitat, passada o present, a través de la crítica i l'experiència.² Si no es pot raspallar a ningú que sigui a terra des d'un avió, és comprensible la reivindicació benjaminiana del model del caminant com el de qui busca una veritat i una resposta sense haver-la posat i fixat ja abans d'emprendre el camí. Per això la proposta de la reiteració exigeix un acostament diferent al camí, un tipus de lectura més obert i exposat als possibles significats, no previstos amb anterioritat, que puguin sorgir. Un tipus de lectura d'acord amb la lògica de la pregunta i la resposta i que rau en la incertesa d'allò que hom es pot trobar a l'elaborar-la.

2. ITINERARI NARRATIU A TRAVÉS DE 3 EXPERIÈNCIES DE PEDAGOGIA DE LA REITERACIÓ

2.1. Tot passejant per la Catalunya escolar del primer terç del segle XX

La consigna prèvia era clara: caminar; aturar-se per llegir una cita suggeridora o veure imatges reveladores i, al mateix moment, contemplar diferents béns patrimonials de la història de la pedagogia catalana i, al cap d'una estona, tornar a caminar mantenint la mateixa atenció en l'activitat ja que els nostres ulls sempre poden ensopegar amb quelcom interessant que no ha estat planificat prèviament. L'activitat, doncs, està constituïda per parades i desplaçament d'un lloc a un altre i que tots dos moments tenen la mateixa importància.

² MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Martens. *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, 2008.

Aprofitant l'assignatura «Història de la pedagogia catalana», van ser convocats, el passat novembre, una colla de 30 estudiants al carrer Bailèn número 56 de Barcelona. Ens vam saludar i, sense més ni més, vam llegir la següent cita mentre miràvem un bloc de pisos aparentment ben normal. Nogensmenys, és ben conegut per tothom que els baixos d'aquesta finca van tenir una projecció internacional de primer ordre durant la primera meitat del segle XX atès que allà funcionà una de les escoles més importants de la pedagogia llibertària. «La misión de la Escuela Moderna consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio. Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales. Excitará desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual, no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad. Enseñará los verdaderos deberes sociales, de conformidad con la justa máxima: «*No hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes.* En vista del buen éxito que la enseñanza mixta obtiene en el extranjero, y, principalmente, para realizar el propósito de la Escuela Moderna, encaminado a preparar una humanidad verdaderamente fraternal, sin categoría de sexos ni clases, se aceptarán niños de ambos sexos desde la edad de cinco años».³

Pocs metres després, vam tornar a detenir el nostre pas davant l'Escola Sagrat Cor (1888) per tal d'escoltar unes altres paraules del fundador de l'Escola Moderna (1901-1906) i entendre *in situ* la seva estratègia revolucionària. «La Escuela Moderna se abrirá las mañanas de los domingos, consagrando la clase al estudio de los sufrimientos humanos durante el curso general de la historia y al recuerdo de los hombres eminentes en las ciencias, en las artes o en las luchas por el progreso».⁴

Deixant reposar les primeres idees dites, vam transitar, amb calma, pel passeig Sant Joan i pel carrer Aragó fins arribar a la segona destinació, és a dir, a l'avinguda Diagonal 275. Allà es troba l'escola Ramon Llull (1931) que és un bon exemple de la política escolar de l'ajuntament de Barcelona durant el primer terç del segle passat gràcies a la tasca desenvolupada per Manuel Ainaud (1885-1932). No obstant això, en aquesta ocasió el nostre interès va raure més aviat en l'arquitectura de l'escola i, especialment, en els seus elements noucentistes. Per aquest motiu, vam demanar permís a l'equip directiu del centre educatiu per entrar i poder veure l'escola per dins (les aules, els passadissos, el teatre i, per descomptat, el claustre de mestres). Abans d'emprendre novament el nostre camí, vam fullejar el llibre *Josep Goday Casals. Arquitectura escolar a Barcelona de la Mancomunitat a la República* de Marc Cuixart i Albert Cubeles mentre donàvem voltes sobre la importància de que les escoles esdevinguin palaus de coneixement o no.

Baixant pel carrer Marina i, després, per l'avinguda Meridiana, arribarem al parc de la ciutadella per tal de fer la darrera parada que va ser al INS Verdaguer que, durant la II República, acollí un dels projectes més engrescadors del nostre país com fou el cas de l'Institut-Escola (1932). Gràcies al seu cap d'estudis, vam poder veure

³ FERRER I GUÀRDIA, F. *La escuela moderna*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva SL, 2010, pàg. 91.

⁴ *Ibidem*, pàg. 91-92.

diferents elements (escut borbònic de la façana, passadissos o sales amb bigues del segle XVIII) que confirmen que era el palau del governador quan aquest recinte era una fortalesa militar (1714-1869). Asseguts en un dels bancs del pati, vam llegir la següent cita: «L'ideal de l'Institut-Escola no és saber; sinó educar; no és informar, sinó formar. No és posar en l'alumne un bagatge que faci d'ell un magatzem, sinó fer d'ell un camp conreable, que doni pròpia collita. No penjar en ell idees, sinó fer que tingui idees. I es comporti d'acord amb aquestes idees».⁵

D'aquesta manera, finalitzarem el nostre passeig en el qual vam tenir la possibilitat de guaitar *in situ* tres experiències escolars molt importants de la història de la pedagogia catalana. Paga la pena mencionar que l'Escola Moderna, l'Escola Ramon Llull i l'Institut-Escola van succeir durant el primer terç del segle passat que, segons el parer del professor Pere Solà, va ser l'època d'or de la pedagogia del nostre país.⁶

Els estudiants van lliurar un treball final consistent en una ruta relacionada amb la història de la pedagogia del nostre país després de vagarejar per un indret triat lliurement. Preteníem, doncs, descobrir que el passejar és un plaer i una manera d'aproximar-se a la història; excitar la curiositat; aprendre a llegir la realitat que ens envolta tot buscant la seva connexió amb el passat i, en darrer terme, estudiar, amb el màxim rigor i aprofundiment possible, la troballa que dona sentit al seu itinerari a través de la interpretació de diferents textos i autors. En definitiva: aquest exercici pretenia que els estudiants tinguessin un peu al carrer i, un altre, a la biblioteca.

2.2. L'experiència «Qui va matar Walter Benjamin?»⁷

Portbou es la darrera estació d'un viatger incansable, d'un exiliat etern, resum de tots els exilis, un carreró sense sortida, la història de tots els homes i de totes les èpoques. Walter Benjamin és trobat mort el 26 de setembre de 1940.

Un fragment de Benjamin permet començar a caminar i experimentar l'autoritat del camí: «La força d'un camí varia segons se'l recorri a peu o se'l sobrevoli en aeroplà. De la mateixa manera, el poder d'un text és diferent quan se'l llegeix que quan se'l copia. Qui vola, només veu com el camí va lliscant pel paisatge i es descabdella davant els seus ulls seguint les lleis del terreny. Només qui recorre a peu un camí adverteix la seva autoritat i descobreix com en aquest mateix terreny, que per l'aviador no és més que una plana desplegada, el camí, en cadascuna dels seus revolts, va ordenant el desplegament de llunyanies, miradors, espais oberts i perspectives com la veu de comandament d'un oficial fa sortir als soldats de les seves files. De la mateixa manera, només el text copiat pot donar ordres a l'ànima

⁵ PASUCHI, M. «El primer Institut-Escola de Catalunya», 1932, citat per DOMÈNECH, S. *L'Institut-Escola de la Generalitat i el Dr. J. Estalella*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998, pàg. 137.

⁶ SOLÀ, P. *Educació i societat a Catalunya*. Lleida: Pagès editors, Eumo Editorial, 2010, pàg. 209-225.

⁷ Podem consultar la descripció ampliada d'aquesta experiència a: LAUDO, X; ANSÓ, M. «La pedagogia de la reiteració en la docència en Història de la Educació. La experiència "¿Quién mató a Walter Benjamin?"», BERRUZCO, R.; CONEJERO, S. *El largo camino hacia una educación inclusiva*. Pamplona: SEDHE, 2009.

d'aquell que l'està treballant, mentre que el simple lector mai coneixerà els nous paisatges que, en el seu ésser interior, va convocant el text, aquest camí que travessa la seva cada vegada més densa selva interior: perquè el lector segueix el moviment de la seva ment en el vol lliure del somiejar, mentre que el copista deixa que el text li doni ordres».⁸

A cada aturada algú fa de guia, pensa i proposa exercicis, recerques o lectures. Ningú coneix el terreny. Caminar serà un vagarejar errant a la recerca d'empremtes del passat. Alguns llocs ens són familiars per alguna fotografia o descripció que hem vist anteriorment; altres, els descobrim ara i ens sorprenent. Pintades anònimes, plaques antigues i noves, monòlits, panells informatius, la antiga comissaria on Benjamin va presentar-se a l'arribar a Portbou, l'edifici de la desapareguda fonda on morí... Tractem aquests aspectes i continuem encaixant peces.

La següent estació és el centre cívic on es conserven i exposen documents originals, amb els què els historiadors han reconstruït les circumstàncies de la seva mort; factures dels metges o del taüt, de l'habitació en la què residí o la fitxa de registre segellada pel jutjat municipal de Portbou... Podem consultar una petita biblioteca dedicada a Benjamin i recórrer una exposició fotogràfica de l'exili del 39 al seu pas per Portbou i els estralls dels bombardejos de 1938.

Ascendim al *Coll de Belitres*, experimentant «la autoridad del camino». La duana, la casa de canvi i dos monòlits conciten l'atenció. En un d'ells llegim una pintada de "Franco vuelve". Quin tipus de monòlit és i que commemora reclama la nostra afilada atenció. Recorda la toma de Portbou, "l'alliberació" de Catalunya per part de la IV divisió de Navarra, com ho narra Giménez Caballero en *¡Hay Pirineos!*: «Nuestra banderas se desplegaron por la última y extrema línea de mugas fronterizas. [] Ya no mirábamos nadie el reloj. Ya no oíamos ni el crepitar de la cartuchería incendiada y abandonada ante nuestra irrupción en la hoya de Port-Bou. Sólo escuchábamos un latido: el de nuestra sangre ardiendo en las sienas, con el frenesí de la marcha, del polvo, del cansancio. Y de ansia de llegar a aquel momento. ¿Momento? No. Yo creo que hasta el último soldado tuvo conciencia de que aquel instante H de llegar a Port-Bou, no era un instante. De que el tiempo se había parado. Y el sol, interrumpido su carrera. Y el viento del puerto, su violencia. Y las ondas del mar, su palpito. Y Francia, su destino. [...] No se estalló en esa locura de la conquista en que se canta, se grita, se disparan al aire las armas, se abrazan jefes y soldados, corre el vino y truena el himno, y flamean las banderas como llamas de gloria por el aire. Hubo el primer momento un silencio especial y como religioso. Una solemnidad inmóvil, de rostros jadeantes, ojos de fiebre y labios secos».⁹

Un monòlit que és un bon exemple de la instrumentalització política del passat per el present en la batalla per la –en rigor, mal dita– memòria històrica. Des d'aquesta muntanyeta les vistes són esplèndides. Recollint informació històrica i

⁸ BENJAMIN, W. Dirección única. Madrid: Alfaguara, 2005, pàg. 21.

⁹ GIMÉNEZ CABALLERO, E. *¡Hay Pirineos!* Notas de un alférez en la IV^a de Navarra sobre la conquista de Port-Bou. Barcelona: Editora Nacional, 1939, pàg. 9-10. Testimonis que ajuden a submergir-nos en el relat. Per a la conquesta de Portbou véase YARZA, I. Diario de campaña de un soldado catalán (1936-1939). Madrid: Editorial Actas, 2005.

col·locant la càmera en el lloc adequat obtenint una nova experiència de l'espai que ens envolta. Es tracta de l'*arqueologia del punt de vista*.¹⁰

La següent estació és «La caseta dels alemanys», des d'on es veu el domini que tenia la Gestapo sobre el poble. No molt lluny, trobem restes de l'època sorprenents. El grup especula: en quina època s'instal·laren?, per part de qui? Amb quina finalitat?

Fent-se de nit, tornem a Portbou. Convé que l'itinerari sigui difícil, que requereixi esforç i atenció. A la platja fantasiegem sobre el que sentiria Benjamin, malalt del cor i esgotat pel camí que va Banyuls a Portbou. «En una situación sin salida, no tengo otra elección que la de terminar. Es en un pequeño pueblo situado en los Pirineos, en el que nadie me conoce, donde mi vida va a acabarse»,¹¹ aquestes són les paraules que algun pensen que Benjamin escriví.

En el cementeri s'erigeix el monument de l'israelí Daniel Karavan dedicat a Benjamin. Entrem al seu interior. S'obre un fosc túnel d'escala que mena al mar. Darrera, el cel. Una inenarrable sensació d'opressió envaeix l'ambient; és potser l'aura que Benjamin atribuïa a tota obra d'art: «la aparición única de una lejanía, por muy cercana que pueda estar».¹²

Visitem la tomba del filòsof. Assassinat? Suïcidi? La versió oficial, la més acceptada, diu que va suïcidar-se; alguns, però, discrepen i parlen d'assassinat. Potser no importa, potser Benjamin fou mort per allò que mata tots els perseguits per qüestions de pertinença... La resposta a la pregunta està en el caminar: «Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie».¹³

2.3. Passeig per gallecs

Fa uns anys alguns de nosaltres participàrem al col·loqui Internacional Walter Benjamin celebrat a la ciutat gironina de Portbou, localitat on, en estranyes circumstàncies, va traspasar el filòsof alemany. Una de les activitats del col·loqui va ser, precisament, la de repetir el camí que va transitar en la seva fugida de la Gestapo des de Banyuls Sûr Mer fins a Portbou. El recorregut, dramatitzat i ambientat amb la lectura de textos de Benjamin així com per l'explicació del que va ser el seu caminar-fugida vers la llibertat estadounidense, resultà molt suggerent.

Inspirats tant per l'experiència viscuda en el «Recorregut Walter Benjamin» com per les explicades en aquesta comunicació, vam decidir fer un «Passeig Pedagògic per Gallecs», amb alumnes del Cicle Formatiu de Grau Superior d'Integració Social de l'Institut Gallecs de Mollet del Vallès. Primer realitzàrem un «passeig pilot» amb

¹⁰ En la tècnica de la refotografia la fotografia que s'obté és el producte subsidiari d'una mediació entre subjectes: qui fa la primera fotografia, qui l'observa en el paisatge i realitza la segona, qui observa ambdues, i així successivament creant una mena d'escala espai-temporal que proporciona una experiència del lloc i una consciència del temps molt especial. Ricard Martínez fundà Arqueologia del Punt de Vista, una associació que desenvolupa projectes de recerca sobre la percepció de l'actualitat mitjançant l'estudi de testimonis, documents i tecnologies de la representació del passat. Podem consultar els seus treballs a <http://arqueologiadelpuntdevista.com/>

¹¹ TACKELS, B. *Walter Benjamin. Une vie dans les textes*. Arles: Actes Sud, 2009, pàg. 642.

¹² BENJAMIN, W. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Mèxic: Ítaca, 2003, pàg. 47.

¹³ BENJAMIN, W. *Tesis sobre filosofía de la historia*. Madrid: Taurus, 1973.

l'alumnat de Primer Curs i, més tard, i ja més organitzat, com a acomiadament final, amb els alumnes que acabaven el cicle i deixaven definitivament el centre. Val a dir que l'Institut es troba situat a molt poca distància del Parc Natural de Gallecs.

A més a més de les influències explicitades, tres fets més que ens han situat en la línia metodològica que implica el caminar: el descobriment d'una pedagogia de l'experiència i la reiteració; la insatisfacció que produeix una opció gairebé hegemònica en l'ensenyament públic per una pedagogia de caire molt tècnic, positivista i mecanicista; una èria personal per fugir del doctrinarisme intel·lectual i del dogmatisme polític de la intervenció social. Tres fets que tenen relació amb el fet cultural de moda que representa la sobrevaloració del jo.

L'experiència buscava servir d'acomiadament de l'alumnat i ensenyar a veure el món amb una mirada nova perquè «Caminar vol dir desplaçar la mirada de forma que podem veure d'una manera diferent, de forma que podem veure allò visible i de manera que podem ser transformats».¹⁴

No podem amagar, ara què explicarem com vam organitzar el recorregut, que la programació traïx la «metodologia» del passeig. Programar el caminar quan, en realitat, el que volem és ensenyar a desprogramar-se és, en certa manera, un contrasentit, però representa d'introducció precisament a l'allunyament de les idees prefixades. En definitiva, si havíem de realitzar un guió del passeig almenys fugíem del típic recorregut on s'expliquen el que són les coses que anem veient; ens allunyaven de la transmissió d'informació apropant-nos, amb la lectura de textos, a una nova forma d'abordar l'educació. La nostra intenció era finalitzar el passeig conversant a partir de les reflexions introduïdes, és a dir, parafraçant Walter Benjamin, sentir l'autoritat del camí en la conversa. El passeig, doncs, es va dividir en tres parts que explicarem breument a continuació.

En la primera part, l'anada d'un recorregut circular, lligàvem els elements que apareixen en el camí amb la lectura de textos que presentaven connotació amb l'espai que anava apareixent i que era conegut només pel professor. Les lectures van ser aproximadament les següents:¹⁵

- a) *A les portes de l'institut: Introducció*. Presentació breu del filòsof Walter Benjamin en el referent al caminar.
- b) *A les portes del camí: Text de Beckett («Algo sigue su curso»)*
- c) *Pont de l'autopista (veient l'institut ja allunyat)*, text «*Si avui fem un passeig*», a partir de textos de Larrosa sobre la dificultat de pensar en les institucions educatives avui: «Si avui fem un passeig és per a mostrar que l'ensenyament que ve, cada vegada més escolar, fa impossible qualsevol moviment, per modest i insignificant que sigui, que tracti d'anar contra el curs ordinari de les coses».¹⁶

¹⁴ MASSCHELEIN, Jan. «Pongámonos en marcha», MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Martens. *Op. cit.*, pàg. 22.

¹⁵ Ens ha semblat adequat mantenir les indicacions geogràfiques originals malgrat no aportin gaire informació al lector. Incloem només alguns fragments de les lectures que es realitzen en el recorregut per raons evidents d'espai. Es tracta de traduccions i adaptacions, de vegades força literals, de textos dels autors citats.

¹⁶ LARROSA, Jorge. *Fin de partida*. Obra manuscrita, pàg. 7 i altres fragments de les pàgines 16, 20 i 25. En el moment en què vam triar els textos només disposaven de la versió inèdita, de la que citem.

- d) *Dipòsit d'aigua (el camí es divideix en dos)*, text «*Caminar i mirar*», a partir de textos de Masschelein: «Allò que dona sentit al caminar és que ens permet una mirada més enllà de qualsevol perspectiva, una visió que ens transforma quan estem sotmesos a allò que veiem. Caminar no és una perspectiva perquè una perspectiva està vinculada a un punt de vista, a una posició subjectiva. Caminar consisteix en una exposició, un estar fora de la posició».¹⁷
- e) *Encreuament primer (El camí es torna a dividir en dos)*, a partir de textos de Masschelein: «El passeig és la forma pobre del viatge. És el viatge dels pobres. El passeig és la forma fonamental de la relació amb un mateix. Qui passeja atén al passar del que passa, de qui està i sap que està de pas».¹⁸
- f) *Masia*, text «*Contra el curs ordinari de les coses*», a partir de textos de Larrosa¹⁹ i Ranciè, sobre la dificultat de compartir l'espai institucional per a estar junts i pensar: «La teva impotència és simplement mandra per avançar. [...] camina pel teu camí».²⁰
- g) *Encreuament nou (un camí passa a cap un bosc, l'altre s'allunya)*, a partir de textos de Masschelein: «Caminar significa que el camí ens imposa una certa autoritat, que el camí comanda la nostra mirada i ens presenta la realitat en la seva diferència. No es tracta d'adoptar una perspectiva objectiva ni tampoc subjectiva. En el caminar del que es tracta és de tenir una relació diferent amb el present. L'autoritat del camí el que fa és obrir una mirada diferent sobre nosaltres mateixos i, alhora, sobre els paisatges, el temps, la llunyania. Caminar ens allibera la mirada, ens obre els ulls, ens humanitza. És el caminar el que ens va fer humans. Caminar no revela cap veritat més enllà del que veiem. Caminar ens obre al món. L'autoritat del camí no són lleis, no ens diu a on hem d'anar sinó que ens obliga a sortir del lloc on estem: ens allunya de qui som i del que pensem».²¹
- h) *El mètode del passeig, arribant al bosquet on comença la segona part del recorregut*, amb textos de Morey:²² «1. Restaurar la dignitat de l'experiència, és a dir, aniquilar tota intencionalitat; 2. Tot autèntic passeig és sempre un primer passeig; 3. Qui passeja, no busca, troba; 4. Qui passeja surt a la captura de l'instant, d'un present; 5. Per capturar l'instant cal fer una atenció flotant i sense projecte: si observes no veuràs els colors; 6. Passegem».

¹⁷ MASSCHELEIN, Jan. «Pongámonos en marcha», *Op. cit.*, pàg. 23.

¹⁸ MASSCHELEIN, Jan. «Pongámonos en marcha», *Op. cit.*, pàg. 23. Com sabem la idea original segons la qual el passeig és la forma pobre del viatge és de Benjamin.

¹⁹ LARROSA, Jorge. *Op. cit.*, pàg. 15.

²⁰ RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, 2003, pàg. 78.

²¹ MASSCHELEIN, Jan. «Pongámonos en marcha», *Op. cit.*, pàg. 23.

²² MOREY, Miguel. «Kantspromenade. Invitación a la lectura de Walter Benjamin», *Creación* [Madrid], núm. 1 (abril de 1990), pàg. 8-11. Disponible a la URL: <http://www.lacentral.com/pdf?op=articulo&id=4&idm=1> [Consultat el 04.05.14]

La segona part s'inicia a l'arribar a un bosquet on esmorzem. Abans, però, l'activitat es centra en la interpretació feta en el text «Las paradojas de la autoconciencia» de *Les Confessions* de Rousseau i en un estar junts explicant cada un una història sorprenent de la seva vida.²³ Cal improvisar. Recorrent el bosc llegim fragments de «La caiguda de Rousseau en el bosc de Vincennes» (pàg. 27), «L'expulsió del paradís» (pàg. 28), «Autenticitat» (pàg. 29 i 32), «Les paradoxes de l'autoconciencia» (pàg. 33 i 34), «final» (pàg. 34-35).

La tercera part, la de tornada, és ja totalment lliure, tots plegats, sense cap lectura ni activitat. Senzillament passem i conversem.

3. CONCLUSIONS I MÉS ENLLÀ

Tota activitat pedagògica amb contingut i propòsit històrics pot tenir tres grans enfocaments normatius on el compromís de l'acció educativa es pot prendre amb: *la veritat, la moral, o l'experiència*. 1) Si es compromet amb la veritat, aquesta pot ser única i sòlida o bé plural i líquida. Es pot treballar pedagògicament amb els diferents tipus de veritat. 2) Si la pedagogia es compromet amb la moral, en el sentit d'adherir-se a uns valors, a un judici polític sobre els fets i la bondat de les accions, aquesta pot ser absoluta i forta o bé relativa i dèbil. 3) Finalment, i aquest és el cas de les diferents variants de la *pedagogia de la reiteració* que aquí exposem, el compromís és amb l'estètica i l'experiència. Al seu torn, quan l'èmfasi es posa en el «fer experiència», es pot desenvolupar de manera tancada o oberta. En la variant tancada la intenció educativa és fer viure una experiència molt concreta i amb uns continguts i finalitats buscats prèviament a través d'un disseny lineal. En la variant oberta, el disseny és flexible, es multipliquen les possibilitats tot promovent la implicació de tots els participants a través d'una responsabilitat de l'activitat per torns, i la definició de la experiència viscuda resta oberta fins al final.

Inspirant-nos en Richard Rorty,²⁴ qui defensava «la conversa com el context últim dins el qual cal entendre el coneixement», la recerca de la veritat s'ha de subordinar a allò que resulta més educatiu i formador.²⁵ De la mateixa manera, en les nostres propostes de pedagogia de la reiteració el sentit de la conversa a través del caminar no és reflectir fets amb exactitud, sinó que resulti formativa dins les circumstàncies de la nostra tradició. Un plantejament pedagògic que proposa una experiència entesa com a viatge incert al passat, sense conclusions prefixades, amb continguts variables, i on la finalitat última no és altra que l'esperança de mantenir viva la conversa. Perquè «necessitem un llenguatge per a la conversa com una forma de resistir a l'aplanament del llenguatge produït per la llengua dels discursos científics, una llengua sense ningú a dintre i sense res a dintre».²⁶

²³ A partir del text LARROSA, Jorge. «Las paradojas de la autoconciencia», LARROSA, Jorge. *Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Noveduc Libros, 1994, pàg. 21-43.

²⁴ RORTY, R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 2009, pàg. 351.

²⁵ LAUDO, X. «Història cultural, història postsocial, pedagogia de la reiteració: entre la recerca de la veritat i el manteniment de la conversa», *Temps d'Educació*, núm. 44 (2013), pàg. 28.

²⁶ LARROSA, Jorge. «Una lengua para la conversación», MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Martens. *Op. cit.*, pàg. 55.

Las fuentes documentales para el estudio de los espacios docentes de la Universidad de Mallorca en el siglo XVIII

*Documentary sources for the study of the teaching
spaces of University of Mallorca in the XVIII century*

Ángeles Longás Lacasa

Angeles.longas@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Illes Balears, Espanya)

RESUM

Aquesta comunicació tracta de reconstruir, mitjançant fonts documentals, els llocs i espais de la Universitat Literària de Mallorca al segle XVIII. La seva seu, un edifici de finals del segle XV, havia quedat petita i no tenia les condicions necessàries per impartir els estudis. Quan són expulsats els jesuïtes l'any 1767, se sol·licita el col·legi de Montisíon com a nova seu universitària. La petició serà satisfeta per reial donació de Carles III, i l'any 1769 la Universitat es trasllada al nou emplaçament, un excel·lent edifici ja preparat per a l'ensenyament. Aquest fet genera una documentació important que ens serveix per conèixer els llocs, els espais i els estris de la institució universitària mallorquina d'aquella època.

PARAULES CLAU: Universitat, espais educatius, Montisíon, jesuïtes.

ABSTRACT

This paper tries to reconstruct, through documentary sources, places and spaces of the Literary University of Mallorca in the XVIII century. Its headquarters, a building from the late XV century, had become too small and did not have the necessary conditions to develop their studies. When the Jesuits were expelled in 1767 requests the school Montesión as the

new university building. It was granted by royal donation of Carlos III, and the University in 1769 moved to its new location, an excellent building already prepared for teaching. This fact generates an important documentation that helps us know the places, spaces and equipment of the University of Mallorca at the time.

KEY WORDS: University, educational spaces, Montesión, Jesuits.

RESUMEN

La presente comunicación trata de reconstruir, mediante fuentes documentales, los lugares y espacios de la Universidad Literaria de Mallorca en el siglo XVIII. Su sede, un edificio de finales del siglo XV, se le había quedado pequeño y no tenía las condiciones necesarias para impartir sus estudios. Cuando son expulsados los Jesuitas el año 1767 solicita el colegio de Montesión como nueva sede universitaria. Le será concedida por real donación de Carlos III, y en 1769 la Universidad se traslada a su nuevo emplazamiento, un excelente edificio ya preparado para la enseñanza. Este hecho genera una documentación importante que nos sirve para conocer los lugares, espacios y enseres de la institución universitaria mallorquina de aquella época.

PALABRAS CLAVE: Universidad, espacios educativos, Montesión, Jesuitas.

1. INTRODUCCIÓN

Los autores dedicados al estudio de los espacios educativos en los siglos XIX y XX son numerosos, pero no tanto los del siglo XVIII,¹ que en el caso de España se han centrado en los espacios arquitectónicos de las universidades mayores,² pero ¿qué sucede con aquellos espacios humildes, sin pretensiones, construidos originariamente con otros fines, y adaptados a la enseñanza por las universidades consideradas menores? Fueron espacios reales, vividos, reutilizados en la mayoría de los casos y escenarios funcionales del proceso enseñanza-aprendizaje dentro de un concepto tradicional, dominado por la clase magistral, es decir, el profesor, como transmisor de conocimiento, el estudiante, como receptor pasivo del mismo, y la disciplina.

El objetivo de este trabajo es conocer, a través de las fuentes documentales, el espacio académico de la Universidad de Mallorca a mediados del siglo XVIII, recuperar, en la medida de lo posible, cómo eran los lugares recorridos y vividos por profesores y estudiantes universitarios mallorquines de esta época. Reconstruir la

¹ Véase *Historia de la Educación*, núm. 12-13 (1993-1994). Número monográfico: «El espacio escolar en la historia».

² RODRÍGUEZ- SAN PEDRO, Luís E.; POLO RODRÍGUEZ, Juan L. (eds.). *Imagen, contextos morfológicos y universidades*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013; RODRÍGUEZ- SAN PEDRO, Luís E. (coord.). *Historia de la Universidad de Salamanca*. Vol. 4. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.

memoria educativa, traer al presente, como bien apunta Antonio Viñao,³ los lugares de memoria social e individual. Es oportuno recordar que las antiguas universidades no solamente impartían estudios superiores sino también se estudiaba el bachiller o estudios menores, preparatorios para cursar los primeros. Eran las Escuelas Menores, con las cátedras de gramática regidas por maestros en artes que impartían las lenguas latina y griega.

Para acabar este apartado señalar que el resplandor medieval y renacentista de las principales universidades españolas sucedió una profunda decadencia en los siglos XVII y XVIII. Las medidas ilustradas, uniformadoras, centralizadoras, para reestructurar las pobres universidades españolas no dieron su fruto y la mayoría entraron en el siglo XIX como maquinarias demasiado obsoletas que, como es el caso de la Universidad Literaria de Mallorca,⁴ nadie estaba dispuesto a renovar o reciclar.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Cómo recuperar imágenes de una época olvidadas en el tiempo, en la memoria colectiva, representaciones cotidianas que no se da importancia en su momento, pero trescientos años después nos gustaría recuperar, conocer con detalle, para introducirnos en su espacio histórico, desde lo más inmediato, cercano, e ir abriendo las capas de su envoltura social, económica y política.

No existe en el siglo XVIII la fotografía para que nos muestre todos los detalles del acontecer cotidiano de una ciudad, de un pueblo, de un paisaje, de los interiores de los edificios. Sí tenemos la representación pictórica para mostrarnos aquella realidad, aunque tamizada por la moda estética del momento.

Para realizar la reconstrucción de los espacios docentes en la Mallorca del siglo XVIII no contamos, como es obvio, con fotografías pero tampoco con pinturas o grabados que nos muestren como eran aquellos lugares destinados al proceso enseñanza-aprendizaje. Tenemos, eso sí, una fuente excepcional donde nutrirnos de información y convertirla en conocimiento para la recuperación de lugares históricos, para entrar en sus espacios desaparecidos, se trata de las fuentes documentales custodiadas en los archivos históricos, fedatarios de la historia a través del contenido de sus documentos.

La finalidad de un archivo es guardar la documentación generada por una institución concreta y su clasificación viene determinada por todas y cada una de sus funciones. Los archivos históricos actuales guardan la documentación procedente de aquellos otros que pertenecieron a instituciones hoy desaparecidas o transformadas en otras por adaptación a los nuevos tiempos. Es imprescindible conocerlas

³ VIÑAO FRAGO, Antonio. «Escolarización, edificios y espacios escolares», *CEE Participación Educativa*, núm. 7 (marzo, 2008), pp. 16-27.

⁴ A las universidades se les añadía el epíteto de literaria para distinguirlas de las universidades como sinónimo de conjunto de personas que forman una corporación o entendido también como poblaciones unidas por intereses comunes, bajo una misma representación jurídica.

antes de comenzar la consulta de un archivo, tener muy claro qué buscamos, qué líneas de investigación nos hemos marcado y, sobre todo, qué instituciones existían en la época donde situamos nuestro estudio y qué archivos los custodian en la actualidad.

Para investigar cómo eran los lugares destinados a la docencia en la Mallorca del siglo XVIII hay que consultar la documentación generada por las instituciones responsables de la enseñanza en esta época. La Universidad de Mallorca, como las del resto de la antigua Corona de Aragón, dependía de los municipios por haber contribuido a su creación y mantenimiento, ejerciendo sobre ellas un patronato. En el caso de Mallorca son los Jurados de la Ciudad y Reino de Mallorca quienes ejercen este patronato que pasarán a principios del siglo XVIII al Ayuntamiento de Palma. Interesa, por tanto, para el tema que nos ocupa el fondo documental que perteneció a dichos Jurados y que después de la Guerra de Sucesión, a partir de 1718, se transforma en Ayuntamiento compuesto por regidores y con competencias únicamente sobre el municipio. El moderno Ayuntamiento, por la continuidad de las instituciones, sigue produciendo documentación bajo otras condiciones pero sin ruptura. En la actualidad la documentación del archivo de la Universitat de la Ciutat i Regne de Mallorca está custodiada en el Arxiu del Regne de Mallorca. En el Arxiu Municipal de Palma queda el fondo documental generado por el Ayuntamiento a partir de 1718. Son muy interesantes para el tema que nos ocupa los libros de actas de las juntas del Ayuntamiento donde quedan registrados muchos de sus asuntos por ser patrono de la Universidad.

Para conocer los edificios que sirvieron de sede a la Universidad Literaria de Mallorca hay que consultar también la documentación que constituyó el fondo de su propio archivo, formado con la documentación producida por la institución a lo largo de su existencia, reflejo de su organización. Cuando desaparece la Universidad en el siglo XIX esta documentación pasa al Instituto Balear, heredero de todos sus bienes. En el siglo pasado es el Instituto Ramon Llull, sucesor del Balear, quien guarda el fondo documental universitario. El 11 de febrero del año 1988 se traslada este archivo desde dicho Instituto al Rectorado de la Universitat de les Illes Balears, para después ser ubicado en su actual emplazamiento, el primer piso del edificio Ramon Llull, con el nombre de Arxiu Històric de la Universitat de les Illes Balears. Los libros de actas de las juntas del claustro universitario nos aportan gran cantidad de información.

Otro archivo que existió en la segunda mitad del siglo XVIII y muy importante para conocer el patrimonio histórico-educativo de Mallorca es el Archivo de Temporalidades de Mallorca, también llamado Real Archivo, situado en el edificio de Montesión. Estaba conformado con la documentación generada por las Juntas Provincial y Municipal de Temporalidades en su tarea de administrar y gestionar los bienes temporales de los Jesuitas expulsados de Mallorca en 1767. También contenía todos los documentos procedentes de los archivos de los tres colegios de Jesuitas de Mallorca, escrituras y demás papeles que avalaban la propiedad de los bienes expropiados. Hoy en día su fondo documental está disperso en el Arxiu del Regne de Mallorca, el Arxiu Històric de la Universitat de les Illes Balears y en la Biblioteca Can Sales de Palma.

A los archivos de Mallorca hay que añadir la consulta del Archivo Histórico Nacional y el Archivo de la Real Academia de la Historia, ambos en Madrid,⁵ que custodian la documentación que se envió desde Mallorca al Archivo General de Temporalidades, ubicado en el Real Colegio de San Isidro.

Para que todos los datos encajen hay que ordenarlos sobre un hilo cronológico que nos irá dando una visión real, sistemática y verificable de los acontecimientos históricos, del contexto en que se produjeron y de los espacios vividos y muchas veces olvidados.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. Antecedentes históricos

El rey Fernando el Católico concede a los Jurados de Mallorca en 1483 el privilegio para constituir el Estudio General, la *autoritate regia*, que daba licencia para otorgar grados. Sus orígenes están vinculados al deseo de fomentar el conocimiento y la promoción de la obra de Ramon Llull, y a las cátedras donadas por Beatriz de Pinós e Inés de Pax en las últimas décadas del siglo XV con el mismo fin, favorecer la docencia e investigación luliana. El desarrollo del Estudio General será lento y obstaculizado por la insuficiencia de recursos económicos. Esta precariedad era un problema generalizado en todo el territorio de la Corona de Aragón. El privilegio de 1483 es reafirmado en 1499 y 1503 por el propio Fernando el Católico, por Carlos I en 1526 y por Felipe II en 1597.

A la escasez de recursos hay que añadir las luchas entre las órdenes religiosas, especialmente dominicos y jesuitas, que intentan bloquear la concesión de la *autoritate apostólica* por la que el Estudio General se convertía en Universidad. Los dominicos ejercían gran influencia en Mallorca ya que fueron los primeros que leyeron en la catedral la Sagrada Escritura, que enseñaron filosofía y teología en su convento y eran opuestos al lulismo. Los jesuitas y franciscano, adeptos al lulismo, también impartían cursos en sus respectivos colegios, consiguiendo los primeros, antes que el Estudio General, el privilegio de conceder grados por licencia del rey Felipe IV y bula del Papa Pío IV en 1626.

Los Jurados no cesan en sus gestiones para conseguir la tan ansiada licencia papal. En 1633, por medio de sus agentes en Roma, y la intercesión de la Reina Madre doña Mariana de Austria, solicitan el Privilegio Pontificio. En 1673 el breve pontificio de Clemente X transforma el Estudio General en Universidad. El 7 de mayo de 1693 los Jurados de Mallorca aprueban el proyecto de los Estatutos que serán promulgados por Carlos II en 1697 e impresos en el taller del impresor palmesano Melchor Guasp al año siguiente.

La Universidad de Mallorca, como las demás del país, está académicamente estructurada en cuatro facultades: Teología, Derecho, Medicina y Filosofía.

⁵ Véase relación de fondos documentales contenidos en archivos eclesiásticos y estatales en relación con el ámbito educacional en BARTOLOMÉ, Bernabé (Dir.). *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*. Vol. I. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1995, pp. 22-34.

3.2. La sede universitaria del Estudio General

Las sedes del Estudio General, desde 1483 a 1673 y después como Universidad, son edificios que se habían construido para otras funciones. La primera es la capilla de Nuestra Señora de Montesión, con una pequeña edificación anexa, construida en el solar de la antigua sinagoga del «call» palmésano. Cuando los Jesuitas llegan a Mallorca el año 1561, los Jurados de la Ciudad les entregan la sede del Estudio General, a cambio les facilitan un casal gótico de finales del siglo XV (imagen 1), que había pertenecido a la familia Martorell por las armas que adornaban los capiteles del patio, torre sobre ondas de mar, en la calle Sant Roc, muy cerca de la catedral. Al tratarse de una casa familiar es de suponer que se haría una reforma para adaptarla a las necesidades docentes, es decir, transformar las estancias en aulas. Guillem Rosselló y Maria Barceló⁶ han estudiado las casas góticas de la ciudad de Palma, y su morfología está en función de la situación socioeconómica de los propietarios. Por lo general había un patio central, cuadrado o rectangular, que daba luz a la casa. La planta baja era la zona de acceso, de relación directa con el exterior, donde se encontraban almacenes, graneros, establos, bodega y escalera. También estaba situado en esta planta, en un rincón, la letrina, consistente en una caseta de madera y un pozo negro que se debía vaciar cada cierto tiempo. En el primer piso o planta noble estaban ubicados los espacios íntimos de la familia: habitaciones, alcobas, comedor, cocina, despensa y sala principal. Por último, la parte alta estaba destinada a desván o «porxo», justo debajo del tejado, donde se acumulaban objetos diversos. Por último solían construir una torre o mirador para contemplar la panorámica marítima. Este tipo de casa es el entregado por los Jurados de la ciudad al Estudio General en 1561 y que deberá reconvertir en espacios académicos.

La fotografía de este edificio (imagen 1) que acompaña el texto la hizo Jeroni Juan Tous en los años cuarenta del siglo pasado, antes de ser derribado en la década de 1950 y reconstruido después por el arquitecto Gabriel Alomar (imagen 2). El antiguo edificio tenía una fachada austera, con ventanas sencillas y pequeñas, para evitar los ruidos de la calle y encima del portal, en arco de medio punto de anchas dovelas, un relieve con triple escudo, el de la Universidad, el escudo real y el de la ciudad. La entrada no estaba centrada sino situada a la izquierda de la fachada. En la esquina se levantaba un piso más a modo de torre. El nuevo edificio que se construye, el actual Estudi General Lul·lià (imagen 2), se retranquea unos metros, pero el patio y el portal son similares a los antiguos. También se reutilizan capiteles con el escudo de los Martorell y se pone el mismo relieve encima de la puerta de entrada.

El día 20 de noviembre de 1767⁷, el rector de la Universidad, Francisco Ferrer de Sant Jordi, solicita al Ayuntamiento de Palma el colegio de Montesión de los Jesuitas, expulsados de España unos meses antes, para nueva sede universitaria. El documento nos da información de cómo era la situación de la sede de la calle Sant Roc, conocida popularmente como Estudio General. El rector comienza su peti-

⁶ BARCELÓ, Maria; ROSSELLÓ, Guillem. *La casa gòtica a la ciutat de Mallorca*. Palma: Lleonard Muntaner, Institut d'Estudis Baleàrics, 2009.

⁷ Arxiu Municipal de Palma: AH 2094/3, ff. 271v/276r.

ción: «La Universidad es en el día de hoy, muy reducida para lo que se necesita, experimentándose por este defecto algunos inconvenientes. La primera queja es: no haber escuelas bastantes para los catedráticos y maestros, y es menester que algunos aguarden el que salgan otros, cuando muchos pudieran leher a un mismo tiempo, según la clase de los discípulos». Los estudios de gramática, preparatorios para los estudios superiores, se debían impartir en el Colegio de la Sapiencia por falta de espacio, «no pudiéndolas el Rector visitar con la frecuencia que es menester y su empleo pide». Acto seguido el Rector pasa a enumerar los beneficios que tendría la Universidad si se trasladase al edificio de Montesión: «habría aulas para todos, la iglesia podría servir para las funciones públicas y para las privadas la capilla de la Congregación. Respecto de la biblioteca⁸ opina que podía quedar en dicho colegio de Montesión con destino a la Universidad Literaria Lulliana y serviría para mayor ilustración y doctrina de los cathedraticos y provecho de los ohientes. Concluye: no queda la menor duda que necessitamos de Universidad mayor de la que en el día tenemos».

Como acabamos de ver, la Universidad de Mallorca necesitaba un edificio con más espacio y en mejores condiciones. Habían pasado dos siglos desde su traslado y la expulsión de los Jesuitas representa una oportunidad para mejorar su situación. En la misma reunión el Ayuntamiento acuerda «que se destinase el referido colegio de Montesión para casa de la Universidad Literaria, con todas sus pertenencias de iglesia, oratorio, claustros y demás anexos».

3.3. La sede universitaria de Montesión

El rey Carlos III firma el 22 de agosto de 1769 la Real Cédula de Traslación de la Universidad Literaria de Mallorca⁹ al edificio de Montesión de Palma. El primer espacio que utiliza la Universidad es el oratorio de la congregación del Espíritu Santo (Imagen 3- nº 2) para «las juntas de claustro pleno, los bachilleratos, lecciones de puntos, grados mayores de Artes y también los de las otras facultades siempre que por algún motivo el que huviere de tener la función pida tener en dicha aula». La Universidad decide trasladar a esta aula magna «el altar y el mismo retablo del beato Raymundo Lulio, que está puesto en la aula de la Universidad que se traslada, como y también los bancos y demás muebles que hay en dicha aula de la Universidad». No especifican, aparte de los bancos, el tipo de mobiliario de la mudanza. Este espacio estaba situado a la izquierda de la entrada principal, era una pieza rectangular cubierta con bóveda de cañón reforzada con arcos fajones que apoyaban en los muros de cinco capillas laterales y sobre ellas la recorría una galería con balaustrada de piedra y cinco arcos a cada lado.

El edificio de Montesión contaba con un claustro, dos patios, uno llamado de las Escuelas y otro con cisterna, y un huerto en la parte posterior del edificio. Al claustro

⁸ Tema central de mi tesis doctoral: *Historia de la Biblioteca de la Universidad Literaria de Mallorca (1767-1829)*. Defendida en abril de 2014 en la Universitat de les Illes Balears.

⁹ Arxiu Històric de la Universitat de les Illes Balears: leg. J-75 (Ejecutoria), ff. 1r/6r.

principal, único conservado, se accede desde la calle por la entrada principal donde estaba situada en el centro una escultura de Ramon Llull sobre un pedestal y que la Universidad trasladó del patio de su anterior sede. Por un pasillo, en el lado izquierdo del claustro se pasaba al «patio de las escuelas» donde estaban situadas las aulas del colegio. Este patio tenía dos soportales con arcos rebajados apoyados en columnas jónicas y desde aquí comenzarán la distribución de las aulas de la Universidad.

El edificio en tiempos de los Jesuitas se dividía en tres zonas bien diferenciadas por la actividad que en ellas se realizaba. La primera, en torno al claustro principal (único conservado), sería el lugar de los aposentos de los miembros de la comunidad y espacio para el servicio religioso, iglesia, sacristía y oratorio de la Congregación del Espíritu Santo. A través de un corredor, a mano izquierda de la entrada principal, se llegaba a la segunda zona, al espacio dedicado a la enseñanza, un patio rodeado de aulas. En un segundo patio se concentraba el área de servicios domésticos con una cisterna, de ahí que en la documentación se denomine «*el patio de la fuente*». En esta zona estaba la cocina, refectorio, despensas y muy cerca, en la parte trasera del edificio, un huerto.

Se conserva un documento¹⁰ importantísimo para conocer cómo se instala la Universidad en su nueva sede y cómo distribuye los espacios. Es el acta de la reunión del Rector con los representantes o comisionados de las cuatro facultades de la Universidad, datado el 15 de noviembre de 1769. Se trata de un recorrido virtual por el edificio de Montesión de la mano del rector Francisco Ferrer de Sant Jordi.

Las imágenes 3 y 4, planos I y II, corresponden a la planta baja y primer piso del edificio de Montesión y se han realizado sobre la base de un plano del edificio de mediados del siglo pasado, antes de la reforma que harán los jesuitas en la década de los sesenta, y con la información aportada por las fuentes documentales. Gracias a estas fuentes se ha podido hacer la reconstrucción de cómo eran las tres zonas mencionadas del edificio de Montesión, que ocupa toda una manzana, fruto de la unión, a finales del siglo XVI, de otras dos más pequeñas y la calle que las separaba.

El recorrido por el edificio comienza en la planta baja (imagen 3 - plano I), por las clases de las escuelas menores. Junto a la escalera de caracol (nº 6), «la que está en el rincón del patio denominado de las escuelas para primeras letras y latinidad» (nº 7), «la que está a su lado para gramática» (nº 8), «y la otra que se sigue, y confina con la calle para retórica» (nº 9). En esta planta baja quedaba una cuarta aula que se decide será para filosofía lulista (nº 10): «y la que queda en dicho patio, que es la primera cuando se entra en el desde el claustro a mano derecha para Philosophía Lulista».

Después suben al primer piso (imagen 4 - plano II) «por el caracol del mismo patio a el corredor» y dedican la primera aula para filosofía lulista (nº 18), la segunda para filosofía tomista (nº 19) y la tercera para filosofía escotista (nº 20). Dando la vuelta al corredor dedican la primera para teología tomista (nº 21) y también para la cátedra de escritura, como se hacía antes del traslado, la siguiente para teología escotista (nº 22), utilizándose también para la cátedra de teología moral. La última que queda en el corredor se destina «para estancia común, donde si les parece a los catedráticos, podrán esperar aquel rato, que a veces han de aguardar interim acaba de dar o replicar

¹⁰ Arxiu Històric de la Universitat de les Illes Balears: leg. 8, ff. 21r/24r.

la lección el catedrático de su misma escuela» (nº 24). En esta sala de profesores había un portal que daba a otra estancia que se dedica a las clases de teología lulista (nº 23). Ya en el corredor del claustro principal a la parte izquierda se instalan las cátedras de derecho (nº 25) y medicina (nº 26) y enfrente otra aula de filosofía lulista (nº 27).

Al bedel le destinan una vivienda dentro del edificio (nº 3 - plano I), en la parte de la entrada. Según el documento: «se destinan los quartos y galería que cahen sobre la portería, y primer ángulo del claustro abriéndole puerta en la calle, para que su muger, si fuere casado, sus hijas, hermanas u otras mugeres que tenga, o pueda tener en su compañía, no hayan de ser vistas de los estudiantes, cathedráticos y concurrentes a la Universidad ni tengan necesidad de entrar y salir por la puerta principal de dicho real colegio». Como se puede comprobar, el género femenino no era bien visto en la comunidad universitaria de aquel entonces. Dejaremos aquí el tema que forma parte de la historia de las mentalidades y nuestro cometido, en este caso, va por otros derroteros.

Otro espacio importante para la Universidad es la iglesia, que utilizará para las celebraciones públicas más solemnes. El documento dice: «para los grados mayores de Teología, Cánones y Leyes, y Medicina, podrá servir la Iglesia». Antes del traslado, y a falta de iglesia, se utilizaba la del convento de San Francisco para los actos que necesitaban de boato y solemnidad. Hay que recordar que en dicha iglesia está la tumba de Ramon Llull.

En el plano II (imagen 4), que representa la primera planta del edificio, aparece con el número 29 la Biblioteca de la Universidad, que se forma con las tres de los colegios de jesuitas de Mallorca y que recibe como donación real en 1770. Es la primera biblioteca universitaria de Mallorca y la primera que va estar abierta a todo estudioso que la quisiera consultar. Las estancias numeradas como 30, 31 y 32 estaban destinadas a depósitos de libros.

A continuación veremos cómo se organiza el espacio de las aulas para que tenga funcionalidad y uso.

3.4. Los enseres de la Universidad

El traslado de la Universidad a Montesión en 1769 genera, como acabamos de ver, una importante documentación, entre la que se encuentra la relación de gastos para transportar los enseres de un edificio a otro, para limpiar, blanquear y adecuar la nueva sede. No se hizo, o no se conserva, un inventario con todos los objetos trasladados que nos permitiría saber con más precisión el mobiliario y utensilios de la Universidad. Pero hay que tener en cuenta que la Universidad ocupa un colegio de Jesuitas ya preparado para la docencia, con mobiliario y útiles escolares. Tampoco se conservan, o no conocemos, inventarios de los enseres que los jesuitas de Mallorca dejaron en las aulas tras su expulsión. Hay que ver los inventarios de otros lugares, que ha estudiado Bernabé Bartolomé,¹¹ para saber cuál era el material dentro de las

¹¹ BARTOLOMÉ, Bernabé. «Los colegios de jesuitas y la educación de la juventud», BARTOLOMÉ, Bernabé (dir.). *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*. Vol. I. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1995, pp. 644-682.

aulas de los jesuitas. Este solía ser bastante simple, mesas, bancos y armarios empotrados en la pared, y como decoración imágenes religiosas, vocabularios, alfabetos y tablas de sumar y multiplicar, y material de apoyo según el nivel de estudios del aula. Un elemento que no faltaba era la tarima, sobre la que se situaba la mesa del profesor para tener un mejor control de la clase y mantener la disciplina. La iluminación era natural, la forma de calentarse en invierno con chimeneas en la pared, para beber agua utilizaban tinajas y la cisterna que solía haber en el patio. Un servicio higiénico imprescindible era la letrina que solía estar en el patio y consistía en un pozo negro cubierto por una caseta de madera que debían vaciar periódicamente.

El día 1 de febrero de 1770 el secretario del Ayuntamiento y de la Universidad, Joan Armengol, hace relación de lo gastado en el mencionado traslado.¹² Por este documento sabemos que aunque la Universidad no tenía biblioteca en estos años, sí poseía una serie de libros que son trasladados por un solo hombre: «un hombre para portar los libros de la Universidad vieja», lo que hace pensar que no debían ser cuantiosos. Los siguientes objetos mencionados son tapetes: «un muchacho para portar los tapetes y demás». Después aparecen los gastos ocasionados por «dos carretas que llevaron las esteras a la Real Universidad». Se trata de un tejido grueso de esparto crudo formado por cintas anchas trenzadas y que sirve para aislar del suelo. El resto de mobiliario y útiles son: «las sillas de dicha Universidad; una corniola y dos copiñas»; y material para el secretario de la Universidad: «gastos de encuadernación de libros, papel cortado y sin cortar, cintas para atar los quadernos de provisión de cartas y demás comprendido el trabajo del secretario». Las tareas para adecuar la nueva sede consisten en limpiar y blanquear con cal las paredes que lo hacen siete mujeres durante quince días. Se arregla también el huerto que los Jesuitas tenían en la parte trasera del edificio: «un hombre que se empleó un día en cavar el guerto de la Universidad». Y, como curioso, entre los gastos aparecen dos libras y doce sueldos para el mantenimiento «de los gatos de dicha Real Universidad», cuya función era acabar con los roedores. Otro dispendio era pagar al campanero de San Francisco doce sueldos por tocar para la fiesta de Ramon Llull.

Otro documento interesante para conocer los enseres escolares de esta época es el realizado con motivo del traslado de la escuela de gramática del colegio de Jesuitas de San Ignacio, en Pollença, al oratorio de San Jorge el 5 de abril de 1767¹³. La relación de los utensilios y muebles escolares son: «dos bancos largos, dos banquillos, tres mesas, dos candeleros de madera, una figura de la Purísima y otra de Raymundo Lulio, un quadro de la Anunciata, cinco tinteros de piedra y dos de madera, un estante blanco, una tinaja, y otro vaso blanco con tinta, un cajón de misa con la palmeta, todo lo qual se sacó de la aula inferior. Y de la aula superior quatro sillas, quatro bancos y una mesa, todo viejo, un quadro de la Purísima y una bandera».

Como se ha mencionado antes, se trata de un material sencillo y básico para la enseñanza.

¹² Arxiu Històric de la Universitat de les Illes Balears: leg. 1, s.f.

¹³ Biblioteca Pública de Palma: Ms. 38, ff. 1r/31v.

4. CONCLUSIONES

- I. La Universidad de Mallorca nunca tuvo un edificio construido expresamente para ella, diseñado para sus necesidades, fue ocupando distintos inmuebles que reconvertía para su quehacer docente: una capilla (hasta 1561), una casa familiar (1561-1769) y un colegio de Jesuitas (desde 1769).
- II. Estos espacios docentes forman parte del patrimonio histórico-educativo de Mallorca.
- III. La reconstrucción de los espacios con sus enseres, nos dan una idea de cómo era la actividad pedagógica que se producía en ellos, y sirve para recobrar la memoria educativa de la ciudad de Palma en el siglo XVIII.
- IV. La Universidad siempre estuvo en el centro de la trama urbanística de la ciudad, en el corazón de Palma, no lejos de la catedral.
- V. En las Escuelas Menores, insertas en la Universidad, se impartían los estudios obligatorios para acceder a los estudios mayores. Como eran muy bulliciosas estaban separadas unas de otras. En la sede del Estudio General, al no haber espacio suficiente, estaban en el Colegio de la Sapiencia y en la sede de Montesión en la planta baja, reservando la primera planta para los estudios superiores.
- VI. La Universidad tiene un espacio bien organizado: para la enseñanza-aprendizaje (las aulas), para buscar recursos (la biblioteca), para el esparcimiento (el patio), para las celebraciones de actos académicos (la iglesia y aula magna), para pasar de un lugar a otro (corredores y pasillos). Y el elemento espacio va intrínsecamente unido al elemento tiempo que marca el ritmo de la vida académica y para medirlo el reloj de sol en el patio.
- VII. En toda esta arquitectura docente encontramos un discurso, un programa donde impera el orden, la disciplina, en consecuencia la vigilancia. Donde se despliegan los símbolos, las imágenes, como la proa de un barco y en el caso de la Universidad de Mallorca son las representaciones de Ramon Llull por doquier y el escudo real para no olvidar que había sido una real donación.
- VIII. No se aprecia lo que no se conoce. El recuerdo de la Universidad Literaria de Mallorca en la actualidad queda difuminado, en penumbra, como un dibujo de grisalla. Los lugares que habitó como institución son un patrimonio cultural y visual que deben formar parte de la memoria institucional de la Universitat de les Illes Balears.

5. EPÍLOGO

Se ha de apostillar que la sede universitaria del Estudio General (imagen 2) sigue en pie en el siglo XXI, eso sí, reconstruida en el siglo pasado, como ya se ha mencionado.

En el documento de cesión del edificio de Montesión, de 22 de agosto de 1769, quedaba bien especificado que la propiedad de la antigua sede del Estudio General no la perdía la Universidad. Este edificio de finales del siglo XV está en pie durante cinco siglos hasta que la piqueta lo derriba por la fiebre urbanística de la ciudad de Palma en la década de los cincuenta del siglo XX, protagonizada por el arquitecto Gabriel Alomar. En pleno régimen franquista, el Gobernador Civil de la Provincia es quien toma la iniciativa para crear el año 1950 un patronato con la finalidad de restaurar dicho edificio e instaurar de nuevo los estudios universitarios en Mallorca, desaparecidos en el siglo XIX. Por consejo del arquitecto Alomar se decidirá derribarlo para después reconstruirlo siguiendo las características del edificio antiguo. El mencionado patronato jugó un papel muy importante mientras no hubo en la isla Universidad pero hace treinta y seis años que la UIB existe y el mencionado patronato sigue vigente sesenta y cuatro años después de su constitución ¿Cuál es su objetivo hoy en día? La Universitat de les Illes Balears no ha asumido como parte de su patrimonio la sede de la antigua Universidad, su predecesora. Cuesta entender que no tenga necesidad de luchar y recuperar lo que un día perteneció a su institución antecesora. Eso sí, cada comienzo de curso luce con orgullo los pocos bienes que conserva de ella, cual restos de un naufragio: el birrete del rector, el estandarte de Ramon Llull, la maza de plata del bedel, el sello y los estatutos impresos en 1698.



Imagen 1. Fachada de la antigua sede universitaria de la calle Sant Roc (Fotografía: Jeroni Juan Tous. Biblioteca Lluís Alemany).



Imagen 2. Estudi General Llu·lià (Fotografía: Ángeles Longás).

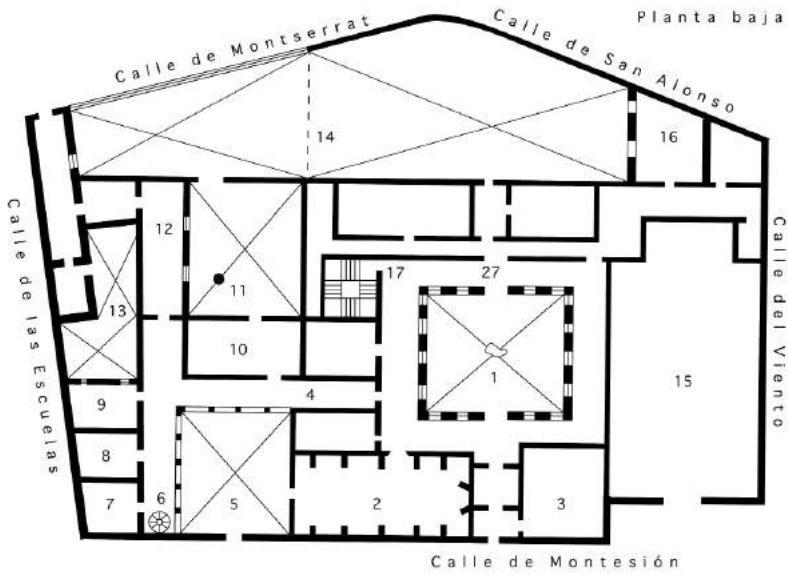


Imagen 3. Plano I. Planta baja del edificio de Montesión.

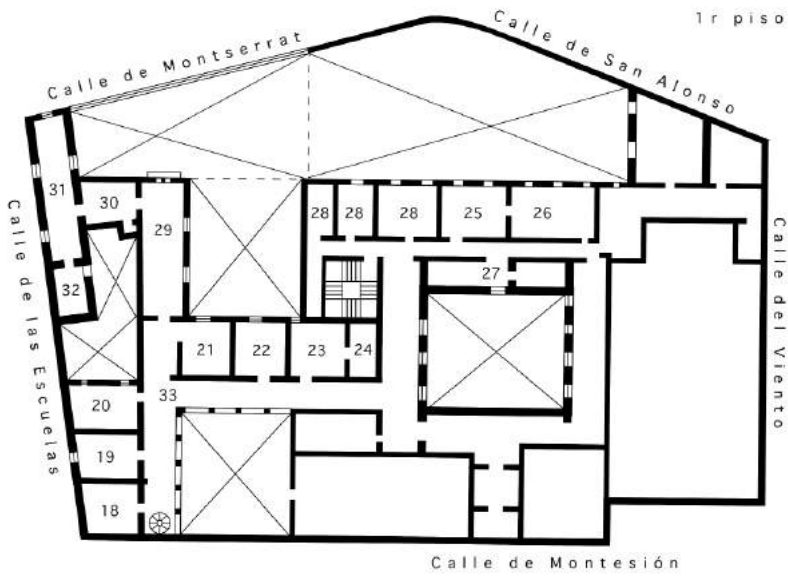


Imagen 4. Plano II. Primera Planta del edificio de Montesión.

La imagen de la educación contemporánea a través del teatro en el ámbito universitario: aproximación y propuesta didáctica

The image of contemporary education through the theatre in university: an educational approach and proposal

Alicia Martín López

alimarlop@us.es

Universidad de Sevilla (Andalusia, Espanya)

RESUM

L'alumnat de la Universitat actual no pot seguir aprenent de la mateixa manera que fa dècades. Innovar en la docència historicoeducativa segueix sent un repte per al seu professorat. El teatre, a més de ser una branca de l'art escènic que es basa a interpretar i actuar, també pot arribar a ser utilitzat com un recurs didàctic per al desenvolupament de processos d'ensenyament adscrits a diferents disciplines acadèmiques. En el cas en què ens centrem, en justifiquem l'ús per propiciar més significativament l'adquisició de coneixements vinculats a la Història de l'Educació contemporània i facilitar una mirada múltiple a diferents imatges del passat educatiu. El treball que presentem recull la descripció d'una proposta didàctica lligada a conèixer la imatge del passat educatiu a través del teatre. La seva aplicació manifesta que els estudiants, en participar de la construcció crítica del coneixement historicoeducatiu, aprenen d'una manera més motivadora i dinàmica una assignatura que sol resultar poc atractiva.

PARAULES CLAU: didàctica, docència universitària, Història de l'Educació contemporània, teatre.

ABSTRACT

Nowadays university students shouldn't keep learning the same way since decades. Innovating in the historical-educative teaching is still a challenge for the professors. Theatre is not only a dramatic art field based on performing and playing, but also can be used as an educational resource for the developing of educational processes applied to academic disciplines. In this case, the use of theatre is justified in the way that it contributes significantly to the acquisition of Contemporary Education History knowledge, promoting a multiple view to great diversity of images from the educative past. This study demonstrates an educational proposal based on getting to know an image of the educational past through the theatre. Its implementation shows that students learn in a more motivating and dynamic way a subject that tend to be not very attractive.

KEYWORDS: Didactics, university teaching, Contemporary Education History, theatre.

RESUMEN

El alumnado de la Universidad actual no puede seguir aprendiendo de igual forma que hace décadas. Innovar en la docencia histórico-educativa sigue siendo un reto para su profesorado. El teatro, además de ser una rama del arte escénico que se basa en interpretar y actuar, también puede llegar a ser utilizado como un recurso didáctico para el desarrollo de procesos didácticos adscritos a diferentes disciplinas académicas. En el caso en el que nos centramos, justificamos su uso para propiciar más significativamente la adquisición de conocimientos vinculados a la Historia de la Educación Contemporánea, propiciando una mirada múltiple a diversidad de imágenes del pasado educativo. El trabajo que presentamos, recoge la descripción de una propuesta didáctica ligada a conocer la imagen del pasado educativo a través del teatro. Su aplicación manifiesta que los estudiantes, al participar de la construcción crítica del conocimiento histórico educativo, aprenden de una manera más motivadora y dinámica una asignatura que suele resultar poco atractiva.

PALABRAS CLAVES: Didáctica, docencia universitaria, Historia de la Educación Contemporánea, teatro.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje se puede decir que está compuesto por dos agentes. Por un lado, el profesorado, y por otro, el alumnado; y, entre ellos, se encuentran los conocimientos, saberes, valores, etc. que se van transmitiendo de uno a otro.

El profesorado de Historia de la Educación de la Universidad actual está continuamente retado a hacer frente a la innovación docente en su disciplina de estudio. ¿Cómo debe enfrentarse este profesorado a las exigencias que se les demandan desde

una sociedad en creciente evolución? Las estrategias y la forma de enseñar, así como la metodología en general debe pasar de un plano teórico o contemplativo, a un plano donde la experiencia y la vivencia estén en la cima de ese proceso de enseñanza aprendizaje.

Los alumnos universitarios quieren y necesitan aprender de una manera más dinámica, más constructiva y creativa; y, por ello se presenta más que necesaria la actuación del docente. Los alumnos, normalmente, pueden llegar a aburrirse en una clase donde se imparte solamente contenido teórico; y, la mayoría de ellos, en asignaturas como Historia de la Educación, pueden aprender el contenido de la materia y almacenarlo en sus cabezas durante un tiempo determinado, para una vez realizada la prueba de evaluación, olvidarlo. Por ello, defendemos que aprender Historia de la Educación de una forma más creativa y lúdica es necesario para que los procesos didácticos ligados a tales disciplinas, se centren en el aprender a aprender. Ese contenido debe presentarse siempre, en la medida de nuestras posibilidades, de forma interesante y atractiva con el fin de que el alumno aprenda significativamente.¹

Como principal pretensión de este trabajo, nos proponemos plantear alguna posibilidad didáctica relacionada con el alcanzar que el alumnado aprenda a conocer la imagen del pasado de la educación a través de un recurso interesante, pedagógico e innovador como es el teatro. A través de él, los alumnos pueden participar en primera persona de la reconstrucción de la Historia de la Educación a través de la imagen recreada. Con este recurso, el alumnado interioriza los conocimientos de una forma distinta y más dinámica, mientras aprenden además de conocimientos teóricos, conocimientos prácticos y valores.

En este trabajo que presentamos, se recoge el resultado de una experiencia pedagógica e innovadora, que en relación con el uso del teatro como recurso didáctico para conocer el pasado de la educación, se ha desarrollado con el alumnado de la asignatura Historia de la Educación Contemporánea de la Universidad de Sevilla.

2. EL RETO DE INNOVAR EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Enmarcándonos en el contexto educativo y en concreto en la Universidad, nos paramos a pensar si realmente estamos aprendiendo de igual forma que en el siglo anterior, si realmente estamos utilizando los mismos métodos tradicionales, y tristemente la respuesta parece ser un sí. Vivimos en una sociedad en la que se están produciendo continuos cambios de diversa índole, acompañados de innovaciones y creaciones distintas que pueden que nos repercutan directamente en nuestra vida diaria.

¹ MARTÍN LÓPEZ, Alicia; ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo. «Aprender historia de la educación contemporánea a través del teatro», *Actas de las III Jornadas de Innovación Docente: «Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre»*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, 2013, pp. 3-4. En línea: <http://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/APRENDER%20HISTORIA%20DE%20LA%20EDUCACION%20CONTEMPORANEA%20A%20TRAVES%20DEL%20TEATRO.pdf> [Consultado el 5 de abril de 2014].

Desde este planteamiento, se cree necesario reinventar la práctica docente en la que se precisa de docentes innovadores que se entreguen plenamente en su trabajo y apuesten por métodos pedagógicos innovadores, con el fin de que el alumnado aprenda a construir el conocimiento de una forma distinta y más dinámica. Tomamos como punto de partida que el hecho de enseñar viendo es enseñar para ver. Gracias a los vídeos de las representaciones que los alumnos y alumnas realizaron, aprenden para ver esa imagen del pasado de la educación que construimos.²

Al profesorado se le está exigiendo una actualización constante de conocimientos, de saberes propios de su materia en cuestión, desarrollar nuevas competencias relacionadas con la creatividad, hasta tal punto que está retado a estar continuamente alimentándose y enriqueciéndose de saberes y formas de transmitirlos. En el caso de la Historia de la Educación, asignatura que puede resultar muy densa y teórica, el alumnado necesita de un guía que les ayude a entenderlas de una forma más amena. Innovar en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de la Educación se presenta como una necesidad con muchas posibilidades didácticas.

En estos momentos, no sabemos si seguimos inmersos en la era de la innovación universitaria, mas lo que sí podemos intuir es que a ésta le va a suceder la era de la eficiencia. Somos conscientes de que innovar desde una asignatura, no supone realmente un cambio sistémico, no supone ni una transformación, ni un cambio notable; mas lo que sí puede suponer es un relativo riesgo, cuando las estrategias didácticas de la institución no están suficientemente definidas y/o matizadas. En cualquier caso, pensamos que siempre merece la pena arriesgar e intentar hacer viable nuevos retos docentes.

Por todo ello, una forma de que el alumnado conozca la imagen del pasado educativo de una manera novedosa, es a través del teatro. Y, en base a ello, proponemos su uso como recurso didáctico para la construcción del conocimiento histórico educativo en el aula con alumnos de la asignatura «Historia de la Educación Contemporánea», perteneciente a 2º curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Sevilla. Gracias al teatro, tenemos la oportunidad de innovar en el aula universitaria, posibilitando que el alumnado interiorice el conocimiento de una manera más práctica, se divierta, se relacione con los otros, se disfrace, pierda la vergüenza y la timidez, abra su mente, adopte actitudes empáticas, desarrolle un aprendizaje cooperativo, dialogue con el pasado desde el presente, etc.

3. ESTUDIAR LA IMAGEN DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL TEATRO: APUNTES E IDEAS

¿Las imágenes de la educación de nuestro pasado hacen que nos acerquemos a las situaciones de aquellos momentos? ¿Si estas imágenes no existieran a día de hoy

² Cfr. ROZANSKY, Noelia; GINESTET, Marcela. «Los usos de la imagen para enseñar historia. El caso del seminario de grado “Educación y Escuela en imágenes. Siglos XV-XXI”», *Actas de las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata: «Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales»*. En línea: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>, (2012), p. 4. (Consultado el 04/02/2014).

tendríamos el mismo concepto de educación? ¿Se pueden enseñar distintos conocimientos relacionados con la Historia de la Educación a través del teatro? ¿Es el teatro un recurso didáctico potente para estudiar la imagen del pasado educativo?

Creemos adecuado el uso de imágenes en las aulas por el afán de reducir cuerpo teórico de la materia, y por la transformación que se puede dar en las imágenes usadas como un recurso motivador y dinámico. Esto parece implicar un cambio radical en su utilización y, desde nuestro punto de vista, marca finalización de un modo de presentar/representar el mundo.³

Tradicionalmente, la escuela ha basado su accionar en la ocupación del lenguaje oral como instrumento que nos permite construir conocimientos y desarrollar aprendizajes.⁴ En este marco y contexto, entendemos fundamental el analizar los procesos educativos a lo largo de la historia, para que el valor que tienen las imágenes haga que se origine y nazca una nueva forma de ver y potenciar el conocimiento académico y su evaluación. Una de las formas que se pretende mostrar para que mejoren los resultados académicos y para que se innove en los procesos de enseñanza aprendizaje, con el fin de aprender de una manera más acorde a los tiempos en los que estamos, tiene que ver con el enseñar contenidos histórico educativos haciendo uso de un potencial recurso didáctico, como es el teatro. Se trata de un instrumento poco explotado en el ámbito de la docencia universitaria, que cuenta con interesantes potencialidades y beneficios para la construcción significativa de la Historia de la Educación como disciplina científica.

La imagen se construye a través de todo un sistema de significación que involucra estrategias discursivas del lenguaje para generar diversas interpretaciones, reconstrucción de realidades e intencionalidades. Esta producción organizada de ideas hace replantear su concepto y logra profundizar en el hecho de hacer «pensar la imagen».⁵ Relacionando la enseñanza, la historia y las imágenes, podemos confirmar que cuando en la enseñanza de la historia se utilizan estas últimas, estamos produciendo un acontecimiento; estamos construyendo paradojas entre el texto escrito y la imagen, y entre nosotros y la imagen misma. Establecemos de este modo, pensamientos doblemente dirigidos, es decir, afirmados en dos sentidos: pasado y presente.⁶

Deteniéndonos en el tema de la imagen, ¿cómo la podríamos definir y cómo podríamos hacer uso de ella? Para hacer uso de la imagen como recurso en la enseñanza de la Historia de la Educación, el docente como persona mediadora entre los contenidos y el alumnado debe tener claro que las imágenes no solo sirven de ilustración, sino que a partir de ellas se puede abordar el estudio de las diferentes

³ FELDMAN, Daniel. «Imágenes de la enseñanza: la lámina escolar», *Educación y Sociedad* [Campinas], 25 (abril 2004), pp. 86-93.

⁴ ORELLANA RIVERA, María Isabel; MARTÍNEZ FONTAINE, María Fernanda. «Educación e imagen» [Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos; Museo de la Educación Gabriela Mistral; Inscripción de Propiedad Intelectual, Santiago de Chile], (2010), p. 22.

⁵ DÍAZ MARTÍNEZ, Ángela. «Imagen y pedagogía», Línea de investigación Pedagogía de las Ciencias del lenguaje, de la Maestra en Lingüística, UPTC (26 junio 2009), p. 146.

⁶ Cfr. 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. 292-293.

temáticas históricas. Así, las imágenes se usan como fuentes de información dándoseles así un uso didáctico en la enseñanza de la Historia.

Los docentes deben enseñar a que los alumnos/as saquen la máxima información de cada imagen, y para ello se necesita una interpretación pormenorizada. La materia que se enseña debe ser tan atractiva e importante tanto para el alumnado, como para el profesorado; y consiste en dedicar un importante tiempo a la preparación desde la paciencia, de manera que con la reflexión y la búsqueda de ideas y relaciones, el contenido se haga significativo. El profesor tiene que desarrollar el valor de ser capaz de incluirse él mismo como una parte más de la materia que se enseña.⁷ La capacidad de transferir pedagógicamente las experiencias personales al ejercicio de la docencia es siempre un recurso que hay que saber aprovechar para elevar al más alto potencial el desarrollo de la creatividad docente y pedagógica en la Universidad.⁸

Muchos intelectuales han dudado en los últimos años del valor de las imágenes, especialmente de las fotográficas, como herramientas para proporcionar un conocimiento más preciso de la sociedad, pues producen unas realidades distorsionadas por múltiples factores. En nuestro caso, apostamos por renovar las metodologías docentes universitarias, valiéndonos de las potencialidades del teatro como recurso pedagógico.

4. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y TEATRO: DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD

Centrándonos en nuestro principal reto, que no es otro que el de aprender Historia de la Educación a través del teatro, concebimos y presentamos una propuesta de intervención aplicada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en el Grado de Pedagogía, en segundo curso, durante el curso escolar 2012/2013. Se trata de una proyección didáctica dirigida a estudiantes del 2º curso del grado de Pedagogía, en concreto el grupo 2p3 (de tarde), impartido por el profesor Pablo Álvarez Domínguez, compuesto por 67 estudiantes (54 alumnas y 13 alumnos), los cuales participaron activamente en la actividad.

Como objetivos generales, nos proponemos, por un lado, enseñar y aprender Historia de la Educación Contemporánea a través del teatro, utilizándolo como recurso didáctico, y por otro lado, dar a conocer a los estudiantes una nueva forma de aprender Historia de la Educación, de recordar y aprender esa imagen que se construye del pasado, concebida como una nueva metodología didáctica, participativa, activa y significativa.

Se han trabajado a través de la dramatización unos contenidos específicos seleccionados por el profesor de la materia objeto de estudio relacionados con los autores históricos educativos que los estudiantes precisan conocer. Entre los autores seleccionados se encuentran algunos como John Dewey, Ferrer y Guardia, María Montessori, Decroly, Makarenko, Neill, Freinet, etc.

⁷ PETSCHEN, Santiago. *El arte de clases. Experiencias de los autores de libros de memorias*. Madrid: Plaza y Valdés Editores, 2013.

⁸ ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo; GONZÁLEZ TORO, Manuel Lucas. «Poesía experimental en el aula universitaria: aportaciones para la creatividad docente y pedagógica» [en prensa].

Las fases que se han llevado a cabo para poner en marcha la propuesta didáctica que se presenta, se concretan en las siguientes:

- a) La elección del tema y de la situación a representar: los alumnos estarán divididos por grupos y se les asigna un autor de los que se haya visto durante la materia. Se pueden proponer ideas de modo grupal o individual. Se puede representar una historia inventada o copiada de distintas fuentes ajenas.
- b) Duración de la representación y secuenciación temporal: La obra debe durar entre 3 y 4 minutos. La secuenciación de la obra debe contener los pasos de planteamiento, nudo y desenlace. Se deben especificar los aspectos más importantes de los personajes.
- c) Enumeración y caracterización de los personajes: todos los alumnos que intervienen tienen que tener asignado un personaje o dos. Se debe describir su aspecto físico, psicológico y su condición social. Además se puede hacer uso de elementos ficticios, o de la naturaleza.
- d) Elaboración del guión: el guión teatral puede surgir de una obra de autor o de adaptaciones de textos, o también de creación colectiva.
- e) Representación o puesta en escena: es uno de los momentos más importantes del trabajo porque entra en juego la responsabilidad de los estudiantes. Se debe tener en cuenta aspectos como la elección de materiales, escenario, iluminación, recursos como la música, etc.
- f) Grabación de la obra de teatro: cuando ya se haya ensayado la obra varias veces se lleva a cabo la grabación. Y por último se subirá a Youtube.
- g) Entrega del trabajo/Valoración crítica: este último paso consiste en un análisis de la labor realizada, que conlleva tomar conciencia de la experiencia vivida contando y exponiendo críticas, el grado de interacción, etc.⁹

Para la aplicación de nuestra propuesta se ha llevado a cabo una propuesta participativa en la que los alumnos/as tenían que implicarse de forma activa en la ejecución de la actividad a través de la dramatización. Los estudiantes han aprendido a trabajar, tanto individualmente, como en equipo. Con ella, han desarrollado aspectos como la empatía, el respeto, la participación y motivación en las actividades, desarrollo de habilidades sociales, aptitudes y actitudes, etc. Aprender Historia de la Educación a través del teatro, se presenta como una metodología en sí con la que se aprende a aprender de distinta forma, alejándonos del sistema tradicional de memorizar hechos y datos históricos, adentrándonos un poco más en los datos más llamativos de una forma más agradable y lúdica.

⁹ MARTÍN LÓPEZ, Alicia. «El conocimiento del pasado de la educación a través del teatro y otras actividades y recursos didácticos». Trabajo de Investigación Inédito. Beca de Colaboración del MECD, adscrita al Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social (2013), pp. 30-32.

Hay que dirigir el aprendizaje en la escuela y no consiste meramente en repetir los saberes sin ponerlos en duda para comprender e interpretar el conocimiento. El constructivismo como teoría del aprendizaje, hace referencia al conocimiento en interacción entre la nueva información que adquirimos y la que ya sabíamos. Ésta, considera al aprendizaje humano como un producto de la experiencia, ya que este aprendizaje está en constante construcción. Justamente, es esto lo que da lugar a un aprendizaje significativo.¹⁰

Para evaluar el trabajo realizado por los estudiantes se conforma un jurado compuesto por el profesor y varios alumnos, los cuales se convierten en los encargados de evaluar los resultados alcanzados, que fueron expuestos posteriormente a través de montajes de vídeos. Para evaluar estos resultados, se han de tener en cuenta variables como: el acabado final, el uso correcto de todos los recursos, el guión, la caracterización de los personajes, las características más importantes del autor objeto de estudio, las escenas más importantes de su vida, la contextualización sociocultural, etc. El jurado debía dar tres premios: sumarle un 0,5 al grupo que más se ajustara a los requisitos exigidos, un 0,3 al segundo y un 0,1 al tercer grupo.

Para dar a conocer y visibilizar los trabajos que los alumnos participantes han realizado, se mostraron sus resultados en una página web diseñada por nosotros a la que se puede acceder a través de este link: <http://asly55.wix.com/educadores-as-en-hec>. (Véase Figura 1).

El esfuerzo y el empeño que han demostrado los estudiantes de este curso quisimos que se visibilizara de esta forma. Para ello, se pretende que las personas que naveguen por esta página encuentren y conozcan una nueva forma de aprender Historia de la Educación. Esta página es útil para incrementar el aprendizaje sobre la materia y sobre los autores que estén relacionados con ella. En esta página web se pone de manifiesto el trabajo realizado por nuestra parte, y con ella el diseño de la actividad de la propuesta, el diseño de la página web, las indicaciones y organización del profesor, las referencias bibliográficas utilizadas, junto con el material objeto de estudio, etc., además de la participación de los estudiantes.

Tanto en los momentos de elaboración de las dramatizaciones, como en los momentos de exposición de los trabajos como hemos visto en párrafos anteriores, nos hemos servido de las imágenes. Son imágenes ilustrativas y en movimiento, en las que se muestran de una forma más dinámica la historia que se quiere contar y la historia con la que aprendemos.

Creemos necesaria la imagen en este tipo de actividades porque la imagen permite «la transmisión, la fijación, la visualización de un saber». Hay un valor pedagógico en la imagen que nos enseña cosas, nos transmite algo, fija una memoria y estructura una referencia común.¹¹

¹⁰ Cfr. 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.

¹¹ DUSSEL, Inés; ABRAMOWSKI, Ana; IGARZÁBAL, Belén; LAGUZZI, Guillermina. «Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos», Proyecto de Actualización e innovación educativa. Instituto de Formación Docente (2010), p. 6.

5. CONCLUSIONES

Es fundamental proporcionar a los docentes herramientas teóricas que les permitan trascender los mitos propios de una pedagogía del sentido común presente en su práctica y en los materiales que se les ofrecen desde el mercado editorial.¹² Estos profesores necesitan crear algo nuevo, recursos innovadores que les ayuden a captar la atención de los alumnos/as.

En esta actuación pedagógica, el alumnado ha puesto todo su empeño e interés en realizar de forma correcta el trabajo a través de las indicaciones del profesor, esforzándose por alcanzar el principal fin: comprender, aprender y plasmar el contenido teórico del autor correspondiente. Se ha conseguido que los alumnos desarrollen la creatividad y la imaginación con el diseño de la dramatización, fomentándose el trabajo individual y en equipo, y aumentándose además la sensibilidad y la capacidad crítica.

Se considera que la mejor forma para aprender Historia de la Educación, puede ser cualquiera que contenga un componente lúdico, y que en nuestro caso es el teatro.

Ellos ya han experimentado que a través del teatro es posible aprender y de forma muy divertida, amena y significativa. Además de todos estos conocimientos, lo que se transmite también son valores como el respeto, la empatía, la consideración en los demás, la ayuda mutua, el trabajo individual o en equipo, etc. A partir de esta experiencia, estos alumnos han demostrado que para ellos la historia puede resultar significativa, ya que antes, los alumnos veían la asignatura demasiado aburrida, la veían muy teórica y reiterativa. En este caso, se ha puesto de manifiesto que una determinada asignatura puede llegar a ser muy divertida y amena y gozar del atractivo de los estudiantes, cuando profesores y alumnos emprenden un proyecto docente común, basado en un aprendizaje constructivista, activo, colaborativo y motivador. Aprender Historia de la Educación Contemporánea a través del teatro, se ha presentado como una sugerente e innovadora propuesta docente universitaria, que ha permitido al estudiante mirar al pasado de la educación desde un prisma contemporáneo adaptado a las exigencias que el EEES demanda a la Universidad actual. Hemos estado comprobando que la representación dramática se presenta como una interesante y sugerente forma de aprender unos contenidos históricos, que tiene que ver con la posibilidad de vernos a nosotros mismos actuando e imitando a los autores objeto de estudio. Y, es que parece ser que es cierto que «una imagen vale más que mil palabras».

¹² FANARO, María de los Ángeles; OTERO, María Rita; GRECA ILEANA, María. «Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores», *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4/2 (2005), p. 19.



Figura 1. Captura de pantalla de la página «Mini teatros». Cfr. <http://asly55.wix.com/educadores-as-en-hec#!mini--teatros/cee5>

Ús professional i possibilitats docents de les
xarxes socials en la història de l'educació.
«HistoEdu»: un espai de col·laboració científica¹
*Professional usage and teaching possibilities of
social networks in the History of Education.*
«HistoEdu»: a space for scientific collaboration

Andrés Payà Rico

andres.paya@uv.es

Universitat de València (València, Espanya)

Pablo Álvarez Domínguez

pabloalvarez@us.es

Universidad de Sevilla (Andalusia, Espanya)

RESUM

Les xarxes socials i les possibilitats que ens obre el Web 2.0 ens duen a replantejar-nos algunes de les vies de treball encaminades al desenvolupament d'una història de l'educació d'acord amb la societat digital. Les múltiples oportunitats per aprendre i construir el coneixement de manera compartida ens repton a generar coneixement en xarxa i col·laborar conjuntament per: donar a conèixer les nostres investigacions; conèixer altres formes de treba-

¹ La realització d'aquesta comunicació ha estat possible gràcies al projecte d'investigació competitiu GV2013-089 «Patrimonio educativo 2.0: personal learning network and education heritage», subvencionat per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport del Govern Valencià segons la Resolució de data 28 de maig de 2013 del director general d'Universitat, Estudis Superiors i Ciència, per la qual es concedeixen les ajudes per la realització de projectes de R+D per a grups d'investigació emergents.

llar; compartir recursos i experiències; intercanviar informació; etc. La comunicació presenta els primers resultats d'un projecte d'investigació interuniversitari (Universitat de València, Universitat de les Illes Balears, Universitat de Sevilla i Universitat de Múrcia), en el qual s'ha creat HistoEdu, un espai de col·laboració científica específic per a la història de l'educació. En aquesta xarxa social, entre altres possibilitats, els historiadors de l'educació tenen l'oportunitat de compartir recursos docents i investigadors, en un espai en el qual poden debatre i establir contactes acadèmics amb historiadors afins als seus interessos investigadors.

PARAULES CLAU: xarxes socials, innovació docent, col·laboració científica.

ABSTRACT

Social networks and the possibilities opened by web 2.0, lead us to reconsider some of the working methodologies towards the development of a history of education in line with the digital society. The multiple opportunities of learning by knowledge networking challenge us to generate knowledge in network and collaborate together to: raise awareness of our researches, know other ways of working, share resources and experiences and exchange information; etc. This paper presents the first results of an inter-university research project (University of Valencia, University of the Balearic Islands, University of Seville and University of Murcia) that was created «HistoEdu» a scientific collaboration space specific for the history of education. In this network, among other possibilities, historians of education have the opportunity to share teaching and researching resources in a space for discussing and establishing academic contacts with historians related to their research interests.

KEY WORDS: social networks, teaching innovation, scientific collaboration.

1. XARXES SOCIALS A LA RECERCA I LA DOCÈNCIA. ALGUNS EXEMPLES I EXPERIÈNCIES PEDAGÒGIQUES

La inevitable i accelerada irrupció de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) a la qual assistim en l'actualitat està condicionant les maneres d'aprendre, ensenyar, informar, comunicar, treballar, investigar, etc., en la universitat. Des d'aquest plantejament, entenem que l'ús acadèmic de les xarxes socials per a la investigació i la docència suposa un salt qualitatiu important de cara a afavorir la generació, construcció i transferència del coneixement científic en el marc universitari. Les xarxes socials són un fenomen relativament jove, que va sorgir a partir de l'aparició del Web 2.0, i que ha arribat a influir en tots els actors de la xarxa Internet. D'aquesta forma, d'acord amb Gonzalo, Laser i Adrián,² convé tenir

² Vegeu: GONZALO, Julio; LASER, Wolfram; ADRIÁN, Eduardo. «El uso de redes sociales por parte de las universidades a nivel institucional. Un estudio comparativo» [en línia], *Revista de Educación a Distancia*, núm. 32/ XI (setembre 2012), pàg. 1-38. <http://www.um.es/ead/red/32/laaser_et_al.pdf> [Consulta: 7 maig 2014].

present que les xarxes socials són estructures compostes per grups de persones que estan connectades per un o diversos tipus de relacions, a la vegada que intercedides per plataformes de caràcter tecnològic, que constitueixen un canal d'intercanvis que possibiliten interaccions de diversa índole.

No deixa de ser cert que l'ús de les xarxes socials és una realitat en l'entorn personal que ens rodeja, i en l'organitzacional en el qual ens inscrivim. Per això, la universitat, en aquesta ocasió, no ha de ser l'excepció que vinga a confirmar la regla. En conseqüència, la seua gestió i administració s'ha d'erigir com un requeriment infal·lible i quasi irremeiable en totes les àrees universitàries a les quals els correspon transmetre i construir el coneixement científic en l'era actual.

La universitat del segle XXI, pel que fa a la seua activitat docent i investigadora, ha de plantejar-se de manera constant i continuada una sèrie de coordenades i objectius generals, en relació amb els usos que podem fer de les xarxes socials. En aquest sentit, convé parar-se a reflexionar sobre els beneficis d'utilitzar una xarxa social per generar coneixement col·laboratiu; per compartir-lo a diversos nivells i escales; per visibilitzar allò construït; per transmetre'l a un públic digitalment alfabetitzat; per fomentar la participació i el treball conjunt; per promoure l'enriquiment professional entre col·legues de professió; per fomentar el diàleg i la discussió a nivell internacional; etc.

Les xarxes socials, com a instrument que precisament ens ajuda a fomentar les relacions socials, es presenta en aquesta ocasió com un potencial recurs que pot afavorir una major i enriquidora socialització acadèmica. Cada vegada més universitats decideixen fer ús de les xarxes socials, ja que les consideren valuosos canals de comunicació que poden contribuir notablement a promoure la participació interdisciplinària i intersectorial a l'hora de posar en valor i transferir el coneixement científic. Si bé en la major part dels casos, les xarxes socials no estan enfocades directament a la transmissió d'informació, això no significa que un dels seus beneficis, no siga justament el de poder obtenir mitjançant les xarxes informació científica més o menys rellevant. La informació de primera mà que podem rebre en emprar les xarxes socials com a recurs per a la docència i la investigació es presenta sempre com un avantatge especialment significatiu per a les comunitats científiques, ja que el lector pot gaudir de l'oportunitat de situar-se, més o menys sincrònicament, davant la font original.

En ple segle XXI, les xarxes socials s'han presentat al món universitari com un aparador dinàmic i interactiu perquè professorat i alumnat puguen participar des de l'intercanvi i el diàleg virtual en la creació i posada en valor del coneixement científic. La participació interprofessional en una xarxa social ens facilita indubtablement l'accés a la informació, fent-la a més a més molt més visible. I, certament és a les nostres mans fer que aquesta visibilitat siga cada vegada més precisa i contundent en el mitjà en el qual ens interesse fer-nos veure i/o fer veure el pensament construït. Potser ens interessa identificar, retenir i incrementar la fidelització de la comunitat universitària a l'hora de participar en la construcció del coneixement, concebut com a procés clau en el desenvolupament de les funcions docent i investigadora. En aquest sentit, és probable que la xarxa social pugui contribuir a materialitzar aquesta tasca.

El prometedor ús de les xarxes socials en les universitats pot contribuir a facilitar la comunicació i l'aprenentatge col·laboratiu, i a introduir, a la vegada, noves

formes de treball entre els diferents actors dels processos formatius, com posen de manifest Islas i Carranza.³ Comentat l'anterior, som conscients que les xarxes socials de comunicació s'han convertit en una ferramenta que permet l'aprenentatge col·laboratiu i involucra espais d'intercanvi d'informació interprofessional, que fomenten la cooperació, el diàleg, la discussió, la interrogació, la reflexió, etc.

Diversitat d'experiències pedagògiques universitàries,⁴ lligades a l'ús de les xarxes socials com a motor que contribueix al desenvolupament de processos docents i investigadors, justifiquen o avalen l'oportunitat d'apostar per fer-ne un instrument afavoridor d'una construcció del coneixement més participatiu, dialògic, actiu, etc. Justament, aquest panorama com a teló de fons ens du a reflexionar i a preguntar-nos per la importància i les possibilitats del treball en xarxa per a la construcció d'una història de l'educació 2.0.

2. LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ 2.0 I EL TREBALL EN XARXA

Les múltiples i noves formes de comunicació que irrompen del context tecnològic en el qual ens trobem immersos estan facilitant l'entrada d'un creixent nombre d'informacions en la societat actual, la qual cosa ens està obligant a reordenar les estructures mentals amb les quals organitzem les nostres particulars circumstàncies a l'hora d'enfrontar-nos al treball docent i investigador. La realitat virtual, lligada a tants mons artificials possibles, generats per recursos que han vingut a modificar les vides i formes de treballar dels investigadors, ha condicionat en gran mesura en l'actualitat les formes d'aprendre, ensenyar i comunicar.

La formació i la docència universitària, i la didàctica de la història de l'educació des de plantejaments interdisciplinaris, no poden romandre alienes al procés d'alfabetització digital que ens rodeja, i en el qual es combinen les xarxes socials i la filosofia Web 2.0; sent aquesta darrera alguna cosa més que una sèrie de tecnologies i prestacions digitals atractives. Es tracta d'un web amb una interacció social i participació molt major, en la qual les persones des d'un rol més actiu i protagonista, poden realitzar contribucions en la mateixa mesura que consumeixen informació i empen determinats serveis. D'aquesta forma, allò que s'ha denominat Web 2.0 és simultàniament una manifestació, causa i conseqüència de la manera en la qual en l'actualitat podem abordar la distribució de la informació i la construcció del coneixement de manera compartida.⁵

³ ISLAS, Claudia; CARRANZA, María del Rocío. «Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa?» [en línia], *Revista Apertura*, núm. 2/3 (2011). <<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/198/213>> [Consulta: 7 maig 2014].

⁴ Per exemple: LÓPEZ, Misael Arturo; TASCÓN, Julio. «El uso de Twitter como herramienta para la enseñanza universitaria en el ámbito de las ciencias sociales: Un estudio de caso desde la Historia económica», *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, núm. 14/2, (2013), pàg. 316-345; MARTÍNEZ, Rodrigo; CORZANA, Francisco; MILLAN, Judith. «Experimentando con las redes sociales en la enseñanza universitaria en ciencias». *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, núm. 10/3 (2013), pàg. 394-405; GEWERC, Adriana; MONTERO, Lourdes; LAMA, Manuel. «Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria». *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, núm. 42 (2014), pàg. 55-63.

⁵ ÁLVAREZ, Pablo; PAYÀ, Andrés. «Patrimonio educativo 2.0: hacia una didáctica histórico-educativa más participativa y la investigación en red», *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 22 (2013), pàg. 119-120.

Actualment, se'ns ofereixen a la comunitat d'historiadors de l'educació variades possibilitats per aprendre a ser i a créixer construint i compartint en la xarxa; per crear i participar en comunitats d'interès; per mostrar els nostres propis productes i contar als altres allò que ens interessa, ocupa i preocupa; per entretenir-nos, produir informació i reeditar-la amb la periodicitat que vullgam. La incursió del Web 2.0 en la investigació científica ha suposat una nova i important transformació en els sistemes de formació en línia. Gràcies a les seues prestacions, no solament podem llegir informació com a investigadors, sinó que se'ns presenten oportunitats per comunicar i compartir el coneixement, d'acord amb els plantejaments digitals de la societat de la informació. Es tracta, en definitiva, de participar en la reconstrucció de la ciència des de l'activitat en l'entorn digital. En aquest sentit, els historiadors de l'educació tenim l'oportunitat d'aprendre a construir el coneixement en xarxa i mitjançant la xarxa amb els altres, d'una manera col·laborativa, activa i dinàmica, a la vegada que podem participar en la configuració d'una identitat digital lligada als processos d'ensenyament-aprenentatge historicoeducatiu.

En el present, les possibilitats tecnològiques estan ampliant els encontres comunicatius i les formes expressives, enriquint els escenaris de la interacció humana, que podem concebre com a espais intersubjectius on es construeix l'experiència i on s'elabora la comprensió i el consens en la construcció de significats. El treball en xarxa es presenta com un emergent repte per a una comunitat de professionals de la història de l'educació, que amb optimisme i prospectiva, estan sent convocats a integrar-se en un nou paradigma pedagògic que té a veure amb noves formes més participatives de fer i transferir ciència. Els historiadors de l'educació estem cridats a aprofitar la lliure circulació dels usuaris entre les comunitats web i/o xarxes socials per generar nous processos de col·laboració interdisciplinària i per facilitar la construcció de nou coneixement historicoeducatiu entre identitats múltiples. A la mateixa vegada, estem convocats a generar coneixement en xarxa, la qual cosa ens permetrà col·laborar internacionalment en la construcció de nous discursos i plantejaments historicoeducatiu.

Conscients que el coneixement no entén ni de límits, ni de fronteres, pensem que el Web 2.0 i les xarxes socials ens han d'oferir una sèrie d'oportunitats per treballar en xarxa i en col·laboració amb aquells que tenim els mateixos interessos a l'hora de fer i pensar història de l'educació.⁶ Justament, el procés d'intercanvi d'informació, de coneixements i d'experiències ens permet participar activament d'un aprenentatge col·laboratiu, constructiu i contrastat. Justament, el convenciment i l'aposta per aquest tipus de treball en xarxa, lligats amb la intenció de participar en la renovació de l'activitat didàctica historicoeducativa,⁷ són els motius que ens duen a posar en valor les moltes possibilitats que existeixen en relació amb la creació d'un espai de col·laboració científica per a la història de l'educació com a disciplina.

⁶ *Ibid.*, pàg. 128-129.

⁷ PAYA, Andrés; ÁLVAREZ, Pablo. «Historia y patrimonio de la educación 2.0: conocimiento compartido, recursos y propuestas didácticas», ESPIGADO, Gloria [et. al.] (coord.). *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*. Cádiz: SEDHE / Universidad de Cádiz, 2013, pàg. 799-810.

3. CAP A UN ESPAI DE COL-LABORACIÓ CIENTÍFICA PER A LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ: LA XARXA HISTOEDU

Així doncs, vistes les possibilitats de treball docent i investigador que obren les xarxes socials en l'actualitat i en la línia del que venim denominant als darrers anys la història de l'educació 2.0,⁸ pròpia del segle XXI, i de les característiques i possibilitats pedagògiques que ofereix el Web 2.0, estímem oportú i pertinent el disseny i la posada en marxa d'un espai de col·laboració científica o xarxa social per a la nostra comunitat científica.

Es tracta, doncs, de construir un espai de dimensió pública per compartir (i no a soles per emmagatzemar), on s'ofereixen, creen i recreen oportunitats per a l'estudi de la història de l'educació, on es convida els historiadors de l'educació a compartir coneixement al temps que es construeixen i difonen recerques rellevants, s'ofereixen recursos diversos, col·laboració entre acadèmics i professionals, es treballa en xarxa, s'estableixen i diversifiquen contactes, etc. La consecució dels objectius plantejats exigeix, al nostre parer, construir una ferramenta que done resposta a les necessitats percebudes pels propis docents i investigadors de la història de l'educació, per això, l'equip investigador d'HistoEdu⁹ ha dissenyat diverses fases del projecte que s'arregleguen resumidament a continuació:

- 1) Anàlisi de l'estat de la qüestió: estudi de les plataformes *open source* modulars que permeten el desplegament de la xarxa social. L'equip d'investigació d'HistoEdu va realitzar una revisió i estudi conjunt amb els grups de recerca de les seues universitats d'origen, de les xarxes socials i acadèmiques existents així com del seu ús en el context universitari espanyol, atenent tant a la literatura científica més recent, com a la tipologia i l'ús de les mateixes.¹⁰ Després d'aquesta anàlisi, vàrem concloure que cap de les xarxes socials comercials disponibles més conegudes (Facebook, Twitter, Google+, Academia, LinkedIn, Researchgate, etc.) s'ajustaven específicament al que buscàvem, per la qual cosa optàrem per la creació específica, partint d'una plataforma *open source*, d'una xarxa social *ad hoc* al servei dels professors, estudiants, investigadors i institucions relacionades amb la història de l'educació i les seues disciplines afins.

⁸ PAYÀ, Andrés. «Historia de la educación 2.0: las TIC al servicio de la docencia y el aprendizaje en la educación superior», HERNÁNDEZ, José María (coord.). *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (s. XVI-XXI)*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2012, pàg. 695-702.

⁹ Equip format per professors universitaris de diferents disciplines acadèmiques (Història de l'Educació, Teoria de l'Educació i Tecnologia Educativa): Andrés Payà (Investigador principal, Universitat de València), Pablo Álvarez (Universidad de Sevilla), Xavier Motilla (Universitat de les Illes Balears), Santiago Mengual (Universitat de València), Isabel Gutiérrez (Universidad de Murcia) i Piedad M. Sahuquillo (Universitat de València).

¹⁰ Vegeu: CABERO, Julio; MARÍN, Verónica. «Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo: Percepciones de los alumnos universitarios», *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, núm. 42 (2014), pàg. 165-172; GARCÍA, Cecilia; NAVARRETE, María del Carmen; ANCONA, María del Carmen. «Las comunidades de aprendizaje y redes sociales en las universidades», *Etic@net*, núm. 13-14 (gener-juny 2013), pàg. 86-93.

- 2) Detecció de les necessitats percebudes per la comunitat científica, amb la concreció de les característiques que s'han d'incloure en la plataforma. En aquesta fase vàrem llançar un qüestionari en línia a les diferents associacions universitàries i societats científiques relacionades amb la història de l'educació i el patrimoni educatiu: Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), Societat d'Història de l'Educació (IEC), Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) i Red Iberoamericana para la Investigación y Difusión del Patrimonio Educativo (RIDPHE), durant els mesos de juliol a setembre de 2013.

L'instrument d'arreglada d'informació seleccionat fou un qüestionari,¹¹ validat per experts en tecnologia educativa (nou professors doctors de les universitats d'Alacant, València i Múrcia), que quedà finalment configurat per un total de set preguntes tancades amb una escala tipus Likert amb quatre opcions de resposta que valoraven el grau d'acord (Res, Poc, Alguna cosa, Bastant, Molt) amb els següents enunciats directes: grau de coneixement i ús de les xarxes socials més habituals; grau de coneixement i ús de diferents espais en xarxa per compartir i publicar recursos; grau d'importància assignat a les TIC per desenvolupar satisfactòriament els processos d'ensenyament-aprenentatge d'història de l'educació; grau d'importància de diferents factors a l'hora de triar un recurs TIC per a la docència d'història de l'educació; grau d'importància de diferents formats d'informació en la docència d'història de l'educació; grau de rellevància de les possibilitats que ofereixen les TIC per al desenvolupament professional; i grau d'importància atorgat a diferents elements que podrien formar part d'una xarxa social específica per a la història de l'educació. La mostra està composta per les respostes de cinquanta-sis docents i investigadors d'història de l'educació de vint-i-sis universitats diferents de cinc països (la gran majoria d'Espanya, però també del Canadà, Itàlia, Portugal i Holanda).

En una breu anàlisi de resultats podem destacar alguns elements significatius que ens orienten de cara a la construcció de l'espai de col·laboració científica, ajustat a les necessitats acadèmiques de la comunitat d'historiadors de l'educació que respongueren el qüestionari. Així, respecte al coneixement de les xarxes socials existents, únicament Facebook és molt coneguda 55,35% (bastant o molt), malgrat que solament el 35,71% la utilitzen habitualment (bastant o molt) i un 19,64% en algunes ocasions (alguna cosa). En canvi, altres xarxes socials són pràcticament desconegudes (res o poc), com succeeix amb Researchgate (82,14%), Academia (62,5%) o Google Plus (50%). Respecte als espais en xarxa per publicar i compartir recursos, els historiadors de l'educació coneixen principalment les fonamentades en els vídeos (Youtube, Vimeo...) el 66,07%, imatges (Flickr, Picasa...) el 46,42% i documents (Slideshare, Scribd...) el 41,07%. En canvi, únicament utilitzen freqüentment les relatives als vídeos un 42,85%, a imatges un 21,42% i a documents sola-

¹¹ Qüestionari *online* creat amb Google Drive <<http://goo.gl/8C4KMv>>.

ment el 19,64%. És important destacar que, malgrat el poc coneixement i menor ús d'aquestes plataformes, en la tercera pregunta del qüestionari sobre «el grau que consideres que les TIC ofereixen possibilitats per a desenvolupar satisfactòriament els processos d'ensenyament-aprenentatge en història de l'educació», un 67,87% manifesten que ofereixen moltes possibilitats per als processos d'ensenyament-aprenentatge, un 21,42% declaren que contenen algunes possibilitats i únicament un 10,71% expressen que les TIC tenen poques possibilitats.

A l'hora de triar un recurs TIC per a la docència de la història de l'educació, el grau d'importància que els enquestats atorguen als següents factors és el següent (bastant o molt): el coneixement de l'ús del recurs o ferramenta, així com l'accessibilitat per a tothom (91,07%); la facilitat d'ús, i també el fet de ser un recurs motivador per a l'alumnat (87,5%); la satisfacció de necessitats d'aprenentatge (85,71%); el temps de dedicació per part del professorat (75%); la innovació didàctica (71,42%); i en menor mesura tant la innovació tecnològica, com la recomanació d'altres col·legues (44,64%). Així mateix, en una altra de les qüestions, es valora el grau d'importància de diferents formats d'informació en la docència de la història de l'educació, considerant molt importants (bastant o molt) tant els textos com les imatges (92,85%), els vídeos (83,92%), les presentacions visuals (78,57%) i els àudios (64,28%).

D'altra banda, pel que fa al desenvolupament professional de la comunitat d'historiadors de l'educació, destaca la importància (bastant o molta) que concedeixen a diferents possibilitats que ofereixen les TIC: connectar-se i relacionar-se amb altres docents i investigadors (91,07%), accedir a recursos historicoeducatius en línia (89,28%), difondre informació d'interès per a la història de l'educació (83,92%), donar visibilitat a la productivitat científica (78,57%), i publicar en xarxa emprant formats de lliure accés (66,07%).

En síntesi, podem concloure que, malgrat l'escàs coneixement i ús de les xarxes socials per a l'ensenyament-aprenentatge universitari de la història de l'educació en l'actualitat, es considera que tant els recursos TIC com les xarxes socials guarden un gran potencial formatiu i de desenvolupament professional en la universitat actual, manifestant un alt interès i expectatives cap a la necessitat de la creació d'una completa xarxa social específica per a la història de l'educació que afavorisca el desenvolupament de les competències docents i professionals.

- 3) Selecció dels mòduls o característiques de la plataforma: una vegada detectades les necessitats i analitzades les solucions *open source* s'han determinat les especificitats que s'han d'incloure en la primera versió de la plataforma HistoEdu. Després de delimitar els mòduls, hem dissenyat i desenvolupat la primera beta o versió inicial, desplegant l'aplicació amb els requisits establerts. Així, la configuració inicial de l'espai de col·laboració científica HistoEdu, compta amb una sèrie de recursos investigadors i docents (bases de dades, objectes d'aprenentatge i recursos multimèdia), així com una secció

dedicada a novetats (notícies, cursos i seminaris, esdeveniments) i sobretot la possibilitat de crear-se un perfil investigador per col·laborar en projectes sobre temes historicoeducatius i interessos comuns (compartint arxius, tasques, notes i publicacions) que permeten treballar en xarxa.

- 4) Proves i pilotatge: anàlisi de la usabilitat, accessibilitat i idoneïtat de la plataforma, amb un estudi sobre les fortaleses i debilitats del producte sense descartar la inclusió, modificació o supressió de qualsevol dels seus mòduls en funció de l'experiència dels usuaris que participen en el pilotatge. En aquest moment, ens trobem finalitzant aquest fase, en la qual estem detectant una sèrie d'errades i proposant modificacions per part de l'equip d'investigació, tant pel que fa als continguts historicoeducatius, com a les funcionalitats tècniques o estructura de la plataforma.
- 5) Posada en marxa de la primera beta pública: una vegada finalitzat el pilotatge es posarà en funcionament la primera beta pública. Aquesta fase servirà per analitzar els usos i les bones pràctiques dels investigadors i docents, i poder proposar així a la comunitat elements de millora que incideixen sobre l'experiència final dels usuaris.
- 6) Difusió de l'espai de col·laboració científica i captació d'usuaris: en la qual es convidarà a la participació de la comunitat educativa i científica en la reconstrucció i ús de la xarxa, així com la difusió dels resultats en publicacions científiques, congressos, i organització de seminaris, creació de tutorials, *screencasts*, cursos de formació en línia que contribueixen a la difusió i l'impacte del projecte.

4. CLOENDA

En conclusió, podem afirmar que tots els membres de l'equip investigador d'HistoEdu estem convençuts de les possibilitats que obre aquesta xarxa social o espai de col·laboració científica per afavorir debats i intercanvis d'idees, materials i investigacions, així com per crear i recrear recursos docents per fer més accessible, intel·ligible i agradable l'ensenyament-aprenentatge i la investigació de la història de l'educació. HistoEdu és de tots i per a tots els historiadors de l'educació, per això comptem amb la participació i col·laboració dels nostres col·legues de professió per, entre tots, fer d'HistoEdu un veritable fòrum i lloc de trobada en el qual compartir, cooperar i treballar junts per una millor i més valorada història de l'educació. Dedicar un temps a sumar-se i participar en treballs compartits no deixa de ser un repte i una «inversió» que pot repercutir positivament, tant a nivell individual com col·lectiu, ja que els beneficis respecte a la visibilitat, cooperació, enriquiment i aprenentatge seran majors i més profitosos del que *a priori* ens puga parèixer. Esperem que aquest desig siga una realitat en un futur pròxim, en aquest sentit, continuarem treballant.



Figura 1. Captura de pantalla de la xarxa HistoEdu en fase de proves i pilotatge.

Visual thinking i Pensament visual a l'aula

Visual thinking and Pensament visual at school

Miquel Pescador Ventosa

mpescador@escolesgarbi.cat

Escola Garbí Pere Vergés, Esplugues de Llobregat (Catalunya, Espanya)

RESUM

La proposta de l'ús pedagògic de la imatge es basa en dues metodologies molt semblants però amb objectius diferents. Per una banda, la metodologia del Visual thinking planteja la lectura de la imatge com a eina de desenvolupament de les habilitats de pensament dels infants. A la nostra escola, la utilitzem amb els alumnes de primària i secundària. La pràctica consisteix en diàlegs en grup en què, seguint un guió de preguntes obertes, els participants construeixen interpretacions molt personals de la imatge. Aquesta metodologia, en aquest cas, serveix com a motivació per a una proposta creativa que l'alumne duu a terme a la mateixa sessió. Per altra banda, la metodologia del Pensament visual se centra en la lectura de la imatge en si i la utilitzem amb els alumnes de batxillerat. Parteix de la interpretació dels seus elements formals sense cap dada específica de l'obra i hi va incorporant progressivament informacions sobre el context en què va ser creada. És a dir, a partir de la lectura de com és la imatge, interpretem què vol comunicar i finalitzem el procés amb la comprensió de perquè la imatge és així, cosa que aporta el context.

PARAULES CLAU: lectura, imatge, emoció, context.

ABSTRACT

The proposal about the pedagogical use of the image is based on two methodologies quite similar but with different targets. On the one hand, the methodology of the Visual Thinking thinks the lecture of the image as a tool for the development of the child's abilities. At our school, we use it with pupils of Primary and Secondary levels. The practice consists in

dialogues by groups. In these dialogues, we follow a guide of open questions and the children built very personal interpretations about the image. This methodology, in this case, serves as a motivation for a creative proposal that the pupil makes during the same session. On the other hand, the methodology that we call *Pensament visual* (which is a translation of the English terms *Visual thinking*) is based in the lecture of the image itself and we use it with pupils of Bachelor level. It starts from the interpretation of the formal elements without any specific data about the image and it continues progressively with speculations about the context in which it was created. From the lecture of how is the image, we try to understand what it means and, finally, why the image is as it is. The two last parts need the knowledge of the context.

KEY WORDS: Lecture, Image, Emotion, Context.

1. INTRODUCCIÓ

«Allò que ens fa pintar és l'emoció»,¹ diu el pintor espanyol Antonio López. Nosaltres pensem que podríem ampliar el sentit d'aquesta frase: «Allò que ens mou és l'emoció». Les imatges ens emocionen, tant la seva concepció com la seva contemplació.

A la nostra escola tenim la sort de formar persones des dels tres als divuit anys, de manera que tenim un seguiment molt intens del seu desenvolupament intel·lectual i emocional. Una de les eines que ens és més eficaç és l'ús de les imatges. Fa molts anys que treballem perquè aquestes siguin una via de creixement per a l'alumne. I, sempre, el motor és l'emoció.

Naturalment, cada etapa del creixement de l'alumne requereix unes estratègies diferenciades. La nostra experiència ens ha dut a tractar de manera diferent l'ús de la imatge a l'aula. Amb els alumnes de primària i secundària, fem sessions de lectura de la imatge en grup seguint els principis metodològics del *Visual thinking* que es va originar al MOMA de Nova York. Partim de la idea que l'observació de la imatge sense cap informació contextual és un desencadenant meravellós de pensaments i emocions en la ment de l'infant. A més, la seva verbalització i la interacció amb un grup d'altres infants generen un entorn molt ric per construir un discurs al voltant del significat de la imatge.

Amb els alumnes de batxillerat, utilitzem una metodologia que hem anomenat *Pensament visual*, tot fent un paral·lelisme amb el terme anglosaxó abans esmentat. Tenim en compte que el cervell de l'alumne ja està totalment desenvolupat i que en els estudis dels anys precedents ha anat assolint un complex conjunt de coneixements que li serveixen de referents per interpretar el món. És en aquest moment quan introduïm una segona fase en la lectura de la imatge que implica un major capacitat de síntesi tot interaccionant coneixements, raonaments i imaginació.

¹ LÓPEZ, Antonio. *El sol del membrillo* [Llibret introductor de la pel·lícula de Víctor Erice produïda per Rosebud Films entre 1990 i 1992]. Madrid, pàg 27.

2. PENSAMENT VISUAL: COM ENS PARLEN I COM ENS EMOCIONEN LES IMATGES

Les imatges són mudes, però la seva contemplació activa la nostra imaginació.

A més, la majoria de les vegades, llegim i interpretem les imatges fora del context en què van ser creades. Aquest simple fet fa que sigui molt difícil copsar la significació profunda

que aquella imatge vol transmetre, per a la qual fou concebuda i que li dona el seu sentit.

Nosaltres proposem un joc creatiu que pretén acostar vivencialment l'alumne a la imatge. Consisteix en un joc detectivesc que parteix de la visió de la imatge nua, muda i descontextualitzada. La majoria de les vegades, de fet, no és la pròpia imatge sinó la seva reproducció digital, cosa que significa una distorsió inicial. Un fet bàsic és que no disposem de cap mena d'informació sobre ella. Només la imatge.

El primer pas consisteix a demanar-ne una contemplació individual, silenciosa i activa durant uns minuts, tractant de donar resposta a dues preguntes molt concretes: Què creus que transmet aquesta imatge? I com creus que ho fa? D'aquesta manera, els estem forçant a fixar la mirada cercant alguna acció visual que sigui capaç de comunicar quelcom més enllà d'un judici de gust personal. No es tracta d'agradar sinó de llegir, d'interpretar.

El segon pas es basa a compartir aquestes troballes dins del grup mitjançant un diàleg. Durant el diàleg, no hi ha aportació de dades sobre el context encara. Es tracta de deixar que vagin apareixent propostes de lectura de com els diversos elements de la imatge actuen creant significat: tant els figuratius com els agents visuals (elements visuals, conceptuals i de relació).

En el tercer pas, recollint totes aquestes idees, anem aportant dades contextuais que quasi sempre corroboren les observacions dels alumnes i que ajuden a donar un sentit encara més profund a la imatge. Aquestes dades són informacions consensuades actualment sobre la història i sobre la història de l'art.

Finalment, acabem la sessió de lectura fent una visió sintètica de la manera com la imatge i el seu context es combinen coherentment per fer-nos arribar una informació: la imatge és comunicació.

Durant el procés, l'alumne es mou vivencialment entre dues fonts d'informació que li generen emocions diverses: l'emoció causada pel llenguatge visual i l'emoció que prové del context. Forma visual i context són els dos elements que permeten copsar el perquè «holístic» d'aquella imatge i la voluntat de les persones que la van fer possible. És un esforç de síntesi profund.

A través de les nostres experiències hem observat que, sovint, l'emoció neix de la presa de consciència de com actuen els elements formals i el context en la creació de significat. Per concebre aquest mètode, ens hem basat en dues idees fonamentals. Per una banda, que la imatge és un tot organitzat i és percebut com un tot. I la seva lectura es basa en identificar els instruments visuals que l'autor ha utilitzat en una direcció expressiva. És a dir, volem entrar en el joc d'interpretar la intencionalitat de l'autor a l'hora de concebre i de realitzar la imatge.

Per altra banda, les imatges les percebem, sovint, descontextualitzades, amb la pèrdua de significació profunda original i amb l'enriquiment amb altres connotaci-

ons que això comporta. El coneixement del context específic en què es va gestar ens ajuda a reconstruir la significació profunda que en origen té cada imatge.

Per context entenem: la realitat històrica, política, econòmica, cultural, social i personal que va ser significativament present en la concepció i l'execució de la imatge; la personalitat de l'artista, la seva formació, les seves preocupacions artístiques, les seves creences, la seva manera de guanyar-se la vida, ja que tots aquests factors aporten dimensions noves a la lectura de la imatge i l'omplen de matisos i de profunditat; el context de l'espectador, ja que cal que aquest sigui conscient que les seves circumstàncies també condicionen la lectura de la imatge: la seva edat, la seva experiència, coneixements, vivències, creences, sensibilitat, cultura, etc. Les imatges desencadenen infinitud de ressos conscients, semiconscients i inconscients en la nostra ment. La nostra imaginació treballa constantment construint històries, atribuint simbologies i, fins i tot, categories morals.

3. LES IMATGES DELS ALUMNES

Per començar a treballar amb imatges, primer cal sentir interès o curiositat envers elles. Després d'anys d'experiència docent, veiem que l'interès dels alumnes envers les imatges de l'art i la seva història és molt reduïda. En canvi, se senten molt atrets per fer i utilitzar imatges de manera quotidiana.

No és casual que el món contemporani sigui eminentment visual: la imatge és una de les vies de comunicació més eficaces. Aquest fet no és nou. Des dels nostres orígens, els homes ens vam adonar que la capacitat de treballar en equip, tot utilitzant les enormes possibilitats de la nostra intel·ligència, és allò que ens converteix en l'ésser més poderós del planeta. Aquest fet era de vital importància ja que en depenia la nostra supervivència. I, per aconseguir-ho, calien dues coses: un mitjà que fes possible la comunicació i la capacitat d'aprenentatge. Explorant els nostres sentits, que són les vies d'interacció de l'individu amb l'entorn, vam crear dos llenguatges de gran eficàcia: la creació dels sons i la creació de signes i símbols visuals. No hem canviat tant en la nostra evolució física i mental, de manera que aquestes estratègies de comunicació continuen sent clarament vigents.

Res que l'home crea ho fa sense una necessitat real. Les imatges no en són una excepció. Fa anys que reflexionem sobre el perquè els alumnes que estan a l'adolescència o al final d'aquesta necessiten utilitzar imatges quotidianament com a mitjà de comunicació. La pròpia imatge és, sovint, el tema central. La construcció de la pròpia personalitat és la seva màxima preocupació. La fotografia i el vídeo són els mitjans més utilitzats gràcies a la seva immediatesa en la captació de la pròpia imatge com si es tractés d'un mirall. En principi, les actuals tecnologies permeten imatges fàcilment produïbles sense necessitat de coneixements específics. De manera que ens trobem amb una immensa producció d'imatges «sense autor», en el sentit que no hi ha hagut una concepció intel·lectualitzada de la imatge prèviament. Són imatges espontànies i sense pretensions.

Els seus referents visuals provenen, bàsicament, dels mitjans de comunicació, de la publicitat, de les indústries musical i cinematogràfica, de manifestacions urbanes

populars com els grafitis i, en gran mesura, de les xarxes socials digitals. Totes aquestes imatges responen a impulsos reals de la societat actual. Moltes han estat concebudes i dissenyades per produir un efecte concret en el receptor. I, en conjunt, conformen un imaginari comú, de marcat accent urbà, occidental i globalitzat. Sovint, aquest món visual transmet una falsa sensació d'espontaneïtat i de facilitat en la creació de les imatges, alhora que, en gran mesura, una idealització banal del propi món.

Pensem que és fonamental l'alfabetització dels alumnes en l'ús del llenguatge visual, tant com a productors com a consumidors d'imatges, perquè és important ser conscients de com ens afecten i de com construeixen la nostra pròpia mirada del món. També perquè són una font inesgotable de gaudi i de coneixement quan ens adonem de les idees i de les intencions que els han donat forma.

Quan l'alumne aconsegueix fusionar el seu impuls creatiu amb la lectura conscient, les imatges prenen una altra dimensió i profunditat i esdevenen pròpiament un llenguatge més enllà de l'anècdota.

4. UNA CONSIDERACIÓ RESPECTE A L'ESPECTADOR OCCIDENTAL CONTEMPORANI

Probablement a causa de la descontextualització de les imatges i de la seva manipulació, aquestes ja no són un referent significatiu concret. Ens referim que la seva lectura és totalment subjectiva i depèn en quasi la seva totalitat dels referents del propi espectador. Aquest fet no és negatiu en si i, fins i tot, pot ser font d'una enorme creativitat.

Però creiem que sí és negativa la banalització que acaba generant buidar de significats les imatges quan l'espectador té pocs referents culturals. És llavors quan la imatge apareix sense densitat; i sense densitat difícilment atraurà la seva mirada, senzillament perquè percep que la imatge no té res a dir-li. La conseqüència és caure en el mer judici de gust: «m'agrada o no m'agrada», sense haver efectuat cap procés d'anàlisi ni d'aprenentatge.

No es tracta d'agradar sinó de llegir, d'interpretar. Sovint, després d'una lectura, el gust de l'espectador s'ha modificat, senzillament perquè ha entès part de la informació que la imatge conté; el missatge li ha arribat. I això li ha permès entrar-hi modificant l'opinió de gust original.

Sovint, el judici de gust és emocional i respon a si la imatge em diu alguna cosa o no, i si comparteixo el seu patró estètic aparent o no. Quan descobrim que les imatges no són només aparença sinó continguts sintetitzats en agents visuals que una altra persona ha combinat per a nosaltres, llavors la seva lectura es converteix en un fet apassionant.

Un joc imaginatiu-especulatiu sobre l'acció que s'esdevé a la imatge és també una excel·lent eina de desenvolupament del pensament i de la creativitat. I pensem que seria molt més complet si no es limités a jugar amb els «personatges figuratius» representats (objectes, persones, animals, paisatges...) i incorporés al joc imaginatiu els diversos elements del llenguatge visual presents a la imatge: identificar i imaginar com els propis agents visuals creen tensions dinàmiques carregades de significats absolutament coherents amb els elements figuratius de la imatge.

Després d'haver posat en pràctica aquesta metodologia en els darrers cinc anys, deduïm de l'experiència que són, sovint, els agents visuals de la imatge la porta més «objectiva» a la lectura de la imatge, perquè es basen en principis universals intemporalment que tots els homes compartim. Diem porta perquè ells sols no significaran res. Però sí que faran patent que la imatge és quelcom viu i que conté un missatge per ser llegit. A partir d'aquí i en un procés helicoidal, la lectura s'anirà farcint d'especulacions que aniran construint un possible significat: la interpretació.

I si en aquest procés van arribant dades contextuais de la imatge, la interpretació serà cada cop més real i personal alhora: la imatge estarà arribant a l'espectador com a realitat que una altra persona com ell, en un temps anterior, ha pensat i ha realitzat. És a dir, no com a fet cultural indeterminat sinó molt i molt concret, responent a una persona concreta (l'autor) amb una realitat concreta, amb un missatge concret per comunicar (conscient o inconscient). Vista així, la lectura d'imatge es converteix en diàleg entre una persona (l'espectador) que mira d'entendre i de ser sensible a la realitat d'una altra persona (l'autor).

Som conscients que pot semblar una excessiva simplificació reduir la lectura de la imatge al diàleg entre espectador i autor. És tan sols una manera de visualitzar l'essència del procés. La resta de condicionants contextuais, com les persones que hagin pogut encarregar aquella imatge i les seves raons per fer-ho si és que n'hi ha, són informacions molt significatives que anirem aportant al diàleg principal i que seran claus.

5. LA GÈNESI DE LES IMATGES

Una bona manera de copsar els continguts de significació de les imatges del nostre món actual, per banals que puguin semblar, és conèixer quins són els seus orígens.

En l'impuls original de creació és on estan condensades les veritables forces que donaran forma a la imatge. I identificant-les en les imatges del passat ens adonem que, moltes d'elles (les forces), són plenament vigents ja que responen a la mateixa naturalesa humana. En aquest sentit podem dir que són forces universals compartides per tothom i que les formes creades basades en elles també ho són: són un codi comú.

La filòsofa Eulàlia Bosch afirma que el destí real de l'home és construir la pròpia cova perquè en fer-nos la cova ens estem construint a nosaltres mateixos. És un procés absolutament personal i podem demanar ajut, però l'hem de fer nosaltres. Construir-se la cova és una metàfora del fet d'apropiar-se del món a través de la percepció per fer-nos un lloc en la realitat. L'anomena el procés d'anar-nos fent en el món a través d'anar interioritzant-lo.² En el mateix sentit, el fotògraf Joan Fontcoberta diu que «la imatge és una apropiació simbòlica del món».³ La imatge neix, doncs, fruit

² Conferència d'Eulàlia BOSCH «Percepció artística i curiositat científica» a les XX Jornades de Visual i Plàstica (Barcelona, Cosmocaixa, 2 d'octubre del 2010).

³ Conferència de Joan FONTCOBERTA amb Andrés HISPANO «Fotografia i pintura» al cicle «Seduïts per la pintura» (Barcelona, Caixaforum, 22 d'abril de 2013).

de la necessitat de la nostra relació, sempre canviant, amb el món. I esdevé símbol perquè és una creació visual que apareix en un context concret on és entesa per tothom. El símbol neix d'una realitat i duu una concepció intrínseca del món i de l'home. En qualsevol època, els homes hem creat, creem i crearem símbols i estan relacionats els uns amb els altres, senzillament, perquè parlen dels mateixos temes. Reconèixer el significat simbòlic que és en les imatges de tots els temps, fins i tot quan el signe gràfic ha esdevingut abstracte, és una de les millors maneres d'entendre què ens estan dient moltes de les imatges actuals.

Segons el filòsof Félix de Azúa, «les obres d'art [nosaltres preferim dir imatges] són concentrats de significació».⁴ Arnheim es refereix a la mateixa idea encunyant una terminologia pròpia: la imatge és una unió complexa de forma i idea (significació).⁵ Aprendre a veure les imatges com nosaltres plantejarem implica aprendre a llegir els símbols que les formes visuals duen integrats i que són invencions que els homes hem fet tractant d'expressar alguns principis primaris universals de la nostra existència. Quan copsem la síntesi que representa la imatge entre forma i contingut és quan comprem les seves significacions profundes.

6. L'EMOCIÓ DE LES IMATGES: EL CONTEXT

Ens trobem, doncs, amb un grup d'adolescents i joves molt actius amb les imatges del seu temps però amb escàs o nul interès per imatges d'altres èpoques històriques.

Pensem que aquest fet es deu perquè no hi ha comunicació entre els alumnes i les imatges del passat. Senzillament perquè no comparteixen prou codis comuns.

Reprement Antonio López, l'emoció és allò que ens mou a gaudir d'una imatge perquè ens la fa sentir com quelcom realment viu. És a dir, que conté un missatge que continua essent vigent per a nosaltres avui dia. Quan coneixem el context en què va ser creada aquella imatge, quines persones reals la van impulsar, quines la van concebre i crear, i les seves motivacions, estem més a prop de copsar el seu sentit profund. És llavors quan apareix l'emoció perquè sempre ens aporta algun enriquiment personal.

Per restablir la comunicació entre imatge i alumnes, ens proposem crear ponts a través d'un procés d'observació, d'especulació, d'investigació i d'aprenentatge tot cercant codis comuns que puguem interpretar i que ens permetin acostar-nos a l'essència d'allò que ens vol transmetre la imatge.

Walter Benjamin, al seu assaig de 1936, *L'obra d'art en l'època de la seva reproductibilitat tècnica* i, posteriorment John Berger⁶ han destacat la importància del context en la vivència de la imatge. Quan el context canvia es produeix la descontextualització.

⁴ AZÚA, Félix de. Seminari «El ojo que piensa (1750-1850)» al Museo del Prado l'any 2013. Entrevista a Hoyesarte TV, 23 desembre 2012, minut 9. <<https://www.youtube.com/watch?v=oLbLgv57nVU>>.

⁵ ARNHEIM, Rudolph. *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza, 2008.

⁶ BERGER, John. *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili, 2000.

La descontextualització es va originar amb l'aparició de la idea de museu, filla de la Il·lustració, a finals del segle XVIII. Fins aquell moment, les imatges només es podien mirar i llegir en el lloc físic a partir del qual van ser concebudes i ubicades. El context físic original formava part de manera essencial de la significació profunda de la imatge. Per exemple, les pintures de les esglésies romàniques s'impregnen del seu significat profund quan estan revestint els murs interiors i són il·luminades amb les espelmes com a l'època en què van ser concebudes i construïdes. En el pas del lloc original al museu, les imatges van perdre una part important del seu significat: el context.

Des de l'aparició de la fotografia i sobretot de la informàtica, la descontextualització va donar un altre pas que és el de la manipulació. No només podem mirar una imatge sense ser davant l'original sinó que la podem modificar, transformar, crear-ne una altra a partir d'aquella sense destruir l'original. En aquest procés, la imatge es democratitza i esdevé un conjunt visual apte per ser utilitzat i transformat lliurement, però buit, en gran mesura, del seu contingut original.

Pensem que avui més que mai és quan es pot copsar el valor de la imatge com a fet material concret, senzillament per comparació amb el món digital. Tot acaba a Internet. Les imatges són a tot arreu i a cap lloc en concret. I les imatges són igualades al mateix format en una pantalla «sense mida». Però tot té un origen i un suport, fruit d'una vivència física concreta que ha tingut la necessitat de fixar-se materialment en una imatge. Afirmem que no té la mateixa capacitat de comunicar la reproducció digital de la imatge (“democratitzada”) que la contemplació en directe de la imatge material. Senzillament, perquè el contacte directe amb aquell objecte i amb l'espai per al qual va ser concebuda ens dóna molta més informació perceptiva que la limitada informació visual a través d'una pantalla digital. Com explicarem més endavant, el coneixement el construïm quan les sensacions que rebem a través dels sentits les convertim en percepcions al nostre cervell. Ser físicament a l'espai ens estimula a través dels cinc sentits. La pantalla, només un, la vista, però amb informacions mutilades del color, de l'escala, de la textura, etc.

Aquests dos aspectes de la descontextualització, la pèrdua de significació i la manipulació de la imatge buidada de contingut, intervenen decisivament en la construcció de significat durant la lectura de les imatges.

En una sessió de Pensament visual, els alumnes fan especulacions sobre el context històric i estilístic basades en elements que reconeixen a la imatge sense que el professor hagi donat cap mena d'informació. Això implica que a la ment de l'alumne ja hi ha informacions (que anem treballant durant el curs) que el fan cercar punts de connexió i de creació de significats. Es produeix un procés en què cada hipòtesi esdevé un graó sobre el qual se'n creen de noves que van construint un dibuix de l'entorn en què l'obra va ser creada, fins al punt d'especular sobre quin tipus de persona havia encarregat l'obra, amb quines intencions i quin tipus d'artista l'havia concebut i executat i quines eren les seves preocupacions. Tota aquesta informació és contrastada a cada pas amb les informacions consensuades actualment a la història i a la història de l'art.

D'aquesta manera, gràcies a un diàleg col·lectiu, els alumnes tenen una idea bastant aproximada del context en què va ser creada la imatge. Malgrat que no

podem contemplar la pròpia imatge ni el seu espai original, sinó tan sols la seva reproducció digital, conèixer el context permet a l'alumne «imaginar-la» i copsar-ne el «sentit».

No és un procés lineal sinó ple d'anades i tornades i amb moltes ressonàncies, tantes com aportin els alumnes amb les seves pròpies vivències i coneixements; en definitiva, amb la seva sensibilitat.

L'emoció que neix del coneixement del context és complexa de descriure però pensem que té molt a veure amb entendre que la imatge va aparèixer en aquell entorn de manera natural. Que la imatge és un fragment viu de veritat perquè va ser creada gràcies a impulsos humans reals i sincers. És així quan «entnem» que la imatge té sentit: en algun moment, va ser quelcom viu i va tenir veritable raó de ser per a algú. Tornar-la a sentir «viva» és emocionar-se amb ella.

7. L'EMOCIÓ DE LES IMATGES: EL LLENGUATGE VISUAL

A l'apartat de la Gènesi de les imatges vam mencionar Rudolph Arnheim⁷ i el seu terme «forma», una de les dues parts necessàries per a la construcció de significat; l'altra és la idea. Aquest terme es refereix als elements visuals i al conjunt de la imatge que funcionen com una totalitat complexa.

Gràcies als intel·lectuals i als artistes del segle XX coneixem la lògica interna de la imatge com a llenguatge: el llenguatge visual. Avui és possible llegir una imatge com un conjunt abstracte de formes, colors, textures, relacions d'escala i relacions positives i extreure'n una intenció expressiva-comunicativa. Aquest descobriment el va fer visible el pintor i teòric Vassili Kandinski quan, l'any 1910, es va adonar, accidentalment, que una aquarel·la que havia fet amb intencions més o menys figuratives, en contemplar-la invertida, esdevenia una imatge abstracta de forta expressivitat. Va prendre consciència que els propis elements visuals tenien significacions intrínseques, relacions dinàmiques en les seves transformacions i en les interaccions entre ells i el suport sobre el qual es disposen. Va percebre les tensions visuals que es produeixen sobre el pla i que expressen idees i emocions.

Aquest va ser l'origen d'un camí fructífer en la recerca i l'anàlisi dels elements i de les lleis que intervenen en una imatge. El mateix Kandinski va teoritzar sobre el tema en l'assaig *Punt i línia sobre pla*, però van ser els psicòlegs de l'anomenada escola de la Gestalt els investigadors que van analitzar científicament els processos fisiològics i psicològics que regeixen la percepció visual. És a dir, els processos amb què la imatge construeix significat en la ment de l'espectador. La importància d'aquestes recerques rau en el fet que es tracta de processos inherents a la naturalesa humana i, per tant, són universals. Per aquest motiu podem afirmar que el llenguatge visual és de caràcter universal.

També l'element cultural intervé atribuint-hi connotacions significatives més enllà de l'element visual: és un dels punts d'incidència del context.

⁷ ARNHEIM, Rudolph. *Arte y percepción visual... Op. cit.*

L'emoció de les imatges, a més del context, també prové de l'expressivitat pròpia de cada ús concret del llenguatge visual. Cada decisió que l'autor ha pres, cada renúncia, cada tria, introdueix una tensió sensible (una força visual) en l'àmbit visual que, quan és percebuda conscientment, és font de profunda emoció.

Pensem que entendre les motivacions de l'autor per efectuar precisament aquestes decisions, i no altres, és una de les millors maneres de veure'l com una persona real en l'exercici d'un llenguatge. És sentir la imatge com a quelcom viu encara que hagi estat feta fa 37.000 anys.

8. LA NATURALESA UNIVERSAL DEL FET VISUAL

Els homes hem creat i utilitzat les imatges com a eines per apropiar-nos simbòlicament del món i ho hem fet de manera intuïtiva. Hem creat abstraccions, signes gràfics abstractes que sintetitzen realitats tridimensionals. Conformen imatges, sovint clarament figuratives, amb diversos graus de simplificació. I, en haver nascut com a síntesi de continguts, esdevenen símbols.

En aquest procés, els homes hem sabut i sabem la lògica interna del llenguatge visual sense haver necessitat teoritzar-lo. Probablement, el perquè d'aquest fet rau en la naturalesa del procés de percepció de la imatge.

Per entendre'l, ens ajudem de dues ciències. La fisiologia de la percepció visual ens permet entendre els processos físics i químics que expliquen com percebem a través dels ulls, del sistema nerviós i del cervell. La psicologia de la percepció visual ens informa sobre com convertim les sensacions en percepcions; és a dir, en construccions intel·lectuals.

La pregunta és: què percebem en una imatge? Percebem les forces que són presents en les formes, els colors i en les composicions visuals perquè ens estimulen els sentits: les sentim vives. Percebre és copsar la tensió visual que generen aquestes forces.

Segons Arnheim, la percepció de la imatge es produeix copsant-la com un tot en primera instància. Només a partir del tot percebem les parts que la integren. Això és perquè la ment humana funciona com un tot de gran complexitat. S'estableix un joc bidireccional entre la percepció del tot i de les parts que és el principal causant de la tensió visual. I, en aquest joc, dues són les tendències bàsiques de la nostra ment. Per una banda, la llei de la simplicitat, que és la tendència de la ment a llegir l'estructura universal més simple en una imatge i que sintetitza la seva gran complexitat. Per altra banda, la llei de la diferenciació, que és la tendència de la ment a llegir el principi bàsic primigeni implícit en una forma altament diferenciada, complexa. Quan, a més, interpretem la imatge com una representació d'una realitat tridimensional, el joc de tensions entre els binomis complexitat-simplicitat, forma altament diferenciada-principi bàsic, es fa encara més intens i universal.

El mateix autor destaca que l'agent principal en la comunicació visual és la tensió dinàmica que la complexitat de la imatge estableix en les seves desviacions respecte de la simplicitat i respecte dels principis bàsics primigenis, implícits en cada qualitat expressiva. Afirmar que totes les qualitats expressives d'una imatge (forma, color, tex-

tura, grandària i composició) tenen un caràcter general, que són un codi universal. És a dir, que tendeixen a un principi simple i universal que tots els homes coneixem amb precisió.

En percebre la imatge, detectem la desviació respecte d'aquesta generalitat. Percebem, per tant, la tensió vital d'aquesta desviació i, en funció d'ella, construïm el significat de la imatge. Cal, però, que hi siguin presents, d'alguna manera, tant l'origen de la desviació com la forma desviada.

Proposa que la imatge és eficaç quan és construïda com un tot en què les parts obeeixen al principi de necessitat, de la mateixa manera que els principis de creixement de la naturalesa. Si tots els elements són necessaris, conformen orgànicament la unitat (imatge) i s'hi mouen amb llibertat.

Ens sembla important destacar les aportacions que el pintor suís Paul Klee⁸ va fer en aquesta mateixa línia mentre exercia la docència a l'escola de la Bauhaus durant les dècades dels anys vint i trenta del segle XX. En paral·lel a l'experimentació, va fer un esforç de teorització que es va materialitzar en notes i dibuixos, alguns dels quals publicats com a notes de classe. Va investigar els elements del llenguatge visual cercant els principis interns que esdevenen el seu motor dinàmic de generació i de transformació. I, per a aquesta tasca, s'inspirà en els principis que actuaven de la mateixa manera en la naturalesa, destacant, així, l'íntima raó de ser de la imatge com a interpretació del món.

Finalment, un deixeble de Klee, el també pintor i professor de la Bauhaus, Josef Albers,⁹ va investigar el color com a llenguatge, extraient quines són les seves tendències bàsiques i universals.

9. CONCLUSIÓ: LA FONT DE L'EMOCIÓ

Un cop explicat el mètode, analitzat el perquè de l'origen de les imatges, analitzats els interessos dels alumnes pels fets visuals, i argumentats els dos pilars en què es basa (caràcter universal del llenguatge visual i la importància del context), només ens queda una darrera reflexió sobre el mètode en si.

La idea va néixer a partir d'un text de René Berger.¹⁰ Aquest autor parteix de la creença que la imatge pren vida, sentit, si l'espectador entra en el joc de llegir la tensió inherent en els elements visuals de la imatge (copsa els moviments visuals induïts pels elements de la imatge) i utilitza la seva imaginació per interpretar-la construint el sentit profund de l'obra.

Proposa una metodologia per a l'acte de la lectura de la imatge que consisteix en dos processos interrelacionats. El primer es basa en la intuïció. L'espectador té una intuïció instantània del sentiment global que la percepció de l'obra li transmet. El segon es basa en la reflexió conscient a partir d'anàlisis parcials dels diversos actors

⁸ Catàleg de l'exposició *Paul Klee: Maestro de la Bauhaus* (Madrid, del 22 de març al 30 de juny de 2013). Madrid: Fundación Juan March, 2013. El text original de Paul Klee és: «Aportacions a la teoria de la forma. Teoria de la configuració pictòrica».

⁹ ALBERS, Josef. *Interacción del color*. Madrid: Alianza, 2013.

de l'acció plàstica. Al final del procés de lectura, es produeix la síntesi entre intuïció i reflexió i l'espectador cospa el sentit profund de la imatge.

En paraules seves: «que aquest mètode no pretén arribar a un coneixement objectiu, impossible en art, ja que la bellesa no és un objecte, sinó una forma de fruïció; que aquesta forma de fruïció, no obstant això, origina un coneixement especial al qual podem tenir accés si respectem les condicions en què es realitza».¹⁰

Pensem, com Berger, que la imatge és una molt bona oportunitat que tenim els homes per experimentar la vivència del nostre esperit a través del nostre cervell i dels nostres sentits. És a dir, de ser conscients de la nostra naturalesa unitària, mixta i complexa. I és una experiència plena d'emoció. «Hi ha quelcom fonamental per a tots, i és que allò que ens fa pintar és l'emoció. I aquesta emoció ha de sortir d'una manera o d'altra si el quadre està mínimament aconseguit. És possible que plenament no ho estigui mai, però quan un s'apropa a aquell punt que l'ha mogut a pintar, el treball realitzat ja no és inútil. Hi ha en ell una emoció indistinta: és el mateix que estigui expressada amb formes figuratives o abstractes, jo no hi veig cap diferència».¹¹

¹⁰ BERGER, René. *El conocimiento de la pintura. Cómo verla y apreciarla*. Barcelona: Noguer, 1961, pàg 404.

¹¹ LÓPEZ, Antonio. *Op. cit.*, pàg 27.

