ISSN: 0212-0267 - ISSN electrónico: 2386-3846
DOI: https://doi.org/10.14201/hedu202342

Núm. 42-2023

Historia de la Educación

Revista interuniversitaria





Ediciones Universidad Salamanca

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Revista interuniversitaria

ISSN: 0212-0267 – e-ISSN: 2386-3846 – DOI: https://doi.org/10.14201/hedu202342 CDU: 37 – IBIC: Historia de la Educación (JNB) – BIC: Education (JN) BISAC: EDUCATION / General (EDU000000); EDUCATION / History (EDU016000) Vol. 42, 2023

Índice

MONOGRAFÍA

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y CINE

María Dolores Molina Poveda y Eduardo Galak, <i>Historia de la Educación y cine</i>	7-12
la Revolución	13-48
la educación e imaginarios sociales en el largometraje Anina	49-65
Ana Luísa Fernandes Paz, O cinema como educador: visões da educação formal, não	
formal e informal nas atualidades cinematográficas do Jornal Português (1938-1951)	67-90
Alexandre Fernandez Vaz, Anjos com desejos e angústias: professoras (e operárias) no	
cinema de Carlos Reichenbach	91-107
Eduardo Galak, Iván Pablo Orbuch y Aurelio Arnoux Narvaja, Deporte, educación y	
cine: prácticas corporales y saberes técnicos en el primer peronismo	109-125
Virginia Guichot-Reina, Mujeres vistas por mujeres. El compromiso educativo por la	
emancipación femenina de las directoras de la transición española	127-149
María Dolores Molina Poveda, Los protagonistas del NO-DO en la educación formal (1943-	
1981)	151-173
Juan Luis Rubio Mayoral, Cine, investigación histórica y universidad. La metamorfosis	
de la realidad en la construcción ficticia del pasado	175-202
Carmen Sanchidrián Blanco, Corazón de Edmondo De Amicis: el amor a la patria, la	
familia y la escuela inculcado a través de experiencias emocionales	203-225
Octavio Salazar Benítez, La educación para la ciudadanía a través del cine. Igualdad e	
inclusión como objetivos del sistema educativo	227-250
ESTUDIOS	
Margarita Heinzen e Isabel Bortagaray, La educación y el desarrollo en Uruguay: una	
mirada a los procesos de desconcentración territorial en el siglo xx	253-271
Jaime DEL REY TAPIA, Ediciones Morata: presencia de un proyecto editorial familiar en la	
cultura académica española del siglo XX	273-306
DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN	
I. Recensiones	309-331
2. Tesis doctorales.	
•	333-342
3. Informaciones	343-345
Datos biográficos de los autores	347-351
0.7	JT/ J/

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Revista interuniversitaria

ISSN: 0212-0267 – e-ISSN: 2386-3846 – DOI: https://doi.org/10.14201/hedu202342 CDU: 37 – IBIC: Historia de la Educación (JNB) – BIC: Education (JN) BISAC: EDUCATION / General (EDU000000); EDUCATION / History (EDU016000) Vol. 42, 2023

Table of contents

MONOGRAPH

HISTORY OF EDUCATION AND CINEMA

Maria Dolores Molina Poveda and Eduardo Galak, History of Education and cinema Raquel De la Arada Acebes, Ferran Sánchez Margalef and Conrad Vilanou Torrano, The First Soviet Cinema and Mass Education: A Pedagogical Project at the Service of	7-12
the Revolution	13-48
Lucas D'AVENIA and Cecilia Seré, The School between the Name and the Body: Education's	
Representations and Social Imaginaries in the Film Anina	49-65
Ana Luísa Fernandes Paz, Cinema as an Educator: Visions of Formal, Non-Formal and	
Informal Education in the Jornal Português' Newsreels (1938-1951)	67-90
Alexandre Fernandez Vaz, Angels with Desires and Anguish: Women Teachers (and Wo-	
men Workers) in the Cinema of Carlos Reichenbach	91-107
Eduardo Galak, Iván Pablo Orbuch and Aurelio Arnoux Narvaja, Sport, Education	,
and Cinema: Corporal Practices and Technical Knowledge in the first Peronism	109-125
Virginia Guichot-Reina, Women Regarded by Women. The Educational Commitment	
for the Female Emancipation of the Female Directors during the Spanish Transition to	
Democracy	127-149
María Dolores Molina Poveda, The Protagonists of the NO-DO in Formal Education (1943-	
1981)	151-173
Juan Luis Rubio Mayoral, Cinema, Historical Research and University. The Metamor-	
phosis of Reality in the Fictitious Construction of the Past	175-202
Carmen Sanchidrián Blanco, Corazón of Edmondo De Amicis: The Love of the Home-	
land, the Family and the School Instilled by Emotional Experiences	203-225
Octavio Salazar Benítez, Education for Citizenship through Cinema. Equality and In-	
clusion as Goals of the Education System	227-250
STUDIES	
Margarita Heinzen and Isabel Bortagaray, Education and Development in Uruguay: A	
Look at the Processes of Territorial Deconcentration in the 20th Century	253-271
Jaime DEL REY TAPIA, Ediciones Morata: Presence of a Family Publishing Project in the	75
Spanish Academic Culture of the 20th Century	273-306
-1	7,5 5
DOCUMENTATION AND NEWS	
n	
I. REVIEWS	309-331
2. Theses	333-342
3. News	343-345
About the authors	347-351

MONOGRAFÍA Monograph

ISSN: 0212-0267 DOI: https://doi.org/10.14201/hedu2023712

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y CINE

History of Education and cinema

María Dolores MOLINA POVEDA Universidad Isabel I / Universidad de Málaga Correo-e: mariadolores.molina.poveda@ui1.es

Eduardo GALAK

CONICET - UNLP (IdIHCS) - UNIPE

Correo-e: eduardo.galak@unipe.edu.ar

Recibido: 2 de noviembre de 2022 Envío a informantes: 10 de noviembre de 2022 Aprobación definitiva: 7 de diciembre de 2022

A UTILIZACIÓN DE LAS IMÁGENES como fuentes principales en las investigaciones histórico-educativas son una realidad y con el tiempo han ido cobrando más importancia. Como indica Sanchidrián Blanco (2011), «las nuevas tecnologías las han convertido en asequibles», pues se pueden «acceder a miles de imágenes muy fácilmente», además de facilitar «su utilización (buscar, acceder, copiar, pegar, reproducir, insertar, cambiar el tamaño, recortar...)» (p. 299). Las aportaciones teóricas realizadas sobre el uso de las imágenes en investigación provienen, sobre todo, del ámbito anglosajón, y una muestra de ello fue el congreso de la ISCHE (1998) celebrado en Lovaina, cuyo título fue *Imagine*, All the Education... The Visual in the Making of the Educational Space Through History (Depaepe y Henkens, 1998) y el tema sobre el que versó fue «El papel de lo visual en la construcción del espacio educativo a través de la historia de la educación». Además, las comunicaciones más relevantes fueron recogidas en un monográfico publicado en el 2000 por *Paedagogica Historica*. Otro monográfico sobre lo visual y la Historia de la Educación fue el publicado en 2001 por History of Education, en el que se recogieron algunos artículos de la European Educational Research Association (EERA).

Pozo Andrés (2006) establece que «Los escenarios desde los que se puede abordar en estos momentos el estudio de la iconografía histórico-educativa son, principalmente, cuatro» (p. 296): el de los teóricos de la cultura visual, el de los metodólogos del análisis visual, el de los historiadores del arte y de la fotografía y el de los historiadores de la cultura. Además, esta autora expone una serie de

tendencias a la hora de utilizar las fuentes visuales en la investigación: comunicativa, que está encuadrada en la posición más extrema del análisis cualitativo y «parte de una clara conceptualización de la fotografía [...] como texto con su propio discurso y abierto a diferentes lecturas y significaciones, [...] como sitio de producción y representación, [...] como elemento dinámico con su propio lenguaje y que nos narra su propia historia»; narrativa, que consiste en que, «a partir de un conjunto de documentos visuales, fundamentalmente fotográficos, que oscilan entre cincuenta y seiscientos ítems, cada investigador permite hablar a sus imágenes y se convierte en narrador de la historia que ellas le cuentan»; y categorial, que «utiliza el análisis de diferentes categorías para construir tipos, modelos y estereotipos de las prácticas y relaciones producidas dentro del aula» (Pozo Andrés, 2006, pp. 297-298). A través de estos enfoques y tendencias, los historiadores de la educación han realizado una serie de investigaciones que, según Sanchidrián Blanco (2011), pueden englobarse en cuatro temas: las relaciones de género en las aulas, la cultura material o escolar, la infancia, la marginación y la educación social y, por último, la imagen de los maestros. Esto ha producido que en España se haya notado un «incremento exponencial en la utilización de imágenes en nuestras clases y en nuestras investigaciones, aunque, como ha pasado en otras ocasiones, sin un interés paralelo en plantearnos cuestiones como por qué utilizar las imágenes, qué implicaciones metodológicas y teóricas implica, etc.» (Sanchidrián Blanco, 2011, p. 300).

En 2003, la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) organizó el XII Coloquio sobre Etnohistoria de la escuela dedicando una sección a Iconografía y educación. Los congresos organizados sobre historia o patrimonio educativo tienden a establecer una sección sobre imágenes, representaciones, etc., escolares, como sucedió en las VII Jornadas Científicas de la sephe (Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo) al organizar una sección denominada «Espacios Espejo: imágenes y reflejos de la escuela, películas, fotografías, documentales, etc.». Las IX Jornadas de la sephe («Siguiendo las huellas de la educación: Voces, escrituras e imágenes en la modernización educativa»), celebradas en 2021, también contaban con una sección dedicada a imágenes. En 2017, la SEDHE organizó en El Escorial (Madrid) el XIX Coloquio de Historia de la Educación, denominado «Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales». De este coloquio se publicaron las comunicaciones más relevantes en un monográfico («Fotografía, propaganda y educación») de la revista Historia y Memoria de la Educación (2018), donde podemos ver investigaciones sobre temas muy diversos tanto de España como de otros países.

En diálogo iberoamericano, recientemente se publicó en la revista académica argentina Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación un dosier sobre «Filosofía, Cine y Educación» (2020) coordinado por Jorge Larrosa (Universidad de Barcelona, España), Liliana Guzmán (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) y Ariel Benasayag (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina). Allí aparece una mirada teórica que reflexiona sobre los potenciales usos del cine

como recurso pedagógico, al mismo tiempo que se explicita su potencialidad como fuente para interpretar las sociedades. De esta manera, Inés Dussel y Karin Priem (2017) establecen que en el ámbito de la Historia de la Educación se deben entender las imágenes en movimiento desde una doble vertiente: como un objeto, que puede ser estudiado por su propia significación, sentido o discurso; y como fuente, que permite comprender visualmente el pasado y procurar ser un documento para su interpretación.

Las investigaciones cuyo objeto y/o fuente principal son las imágenes suelen emplear, principalmente, las fotografías, aunque cada vez hay más autores que están utilizando el cine y otros medios audiovisuales para conocer qué mostraron sobre algún aspecto concreto de la Historia de la Educación. El valor que el cine ha adquirido desde que se creó a finales del siglo XIX ha ido creciendo con el paso del tiempo, aunque a nivel científico generó ciertas reticencias debido que una imagen o una película no fuesen válidas por no corresponderse o distorsionar la realidad. No obstante, diversos autores han defendido el cine como fuente para conocer la historia, en este caso la Historia de la Educación, pues el cine es considerado una parte de la memoria colectiva e individual de la sociedad, es decir, «un producto de la sociedad [...] [que] está indisociablemente unido a las estructuras sociales» (Gispert, 2009, p. 63). Esto nos lleva al cine, a las imágenes cinematográficas, como un elemento más de la cultura visual de una sociedad y contexto determinado, creando en los sujetos que las ven unas experiencias, hechos, acontecimientos, identidades, etc., propios de ese contexto.

En 2019, Making of: Cuadernos de Cine y Educación y Educació i història: Revista d'història de l'educació («La història de l'educació a través dels films») publicaron sendos monográficos sobre el estudio de algún periodo de la Historia de la Educación a través del cine; y en 2022, la revista Historia y Memoria de la Educación publicó un monográfico sobre «La representación de la educación en los documentales producidos en los totalitarismos europeos». Por otro lado, dos de los proyectos del grupo de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV) fueron «Revisión y análisis de documentales propagandísticos y anuncios audiovisuales educativos producidos entre 1914-1939 en España» y «Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo». Aquí se han plasmado diferentes ejemplos de que cada vez son más los autores, revistas y proyectos de investigación que utilizan las fuentes visuales y audiovisuales para conocer y analizar un aspecto o un periodo educativo de la Historia de la Educación.

* * *

Este monográfico tiene el objetivo de continuar contribuyendo a las reflexiones de la Historia de la Educación a través de imágenes audiovisuales, tanto de ficción como de no ficción. Se reúnen estudios de autores de diferentes disciplinas y países como España, Brasil, Argentina, Uruguay y Portugal, lo que ha permitido poner de relevancia que cada contexto y época narrados a través de las

películas muestran la educación de dicho tiempo y espacio. Los temas compilados son variados, al igual que las épocas indagadas, aunque todas ellas están encuadradas principalmente en el siglo XX, excepto dos artículos que analizan películas del siglo XXi para conocer un aspecto educativo del pasado. Debido a esta variedad de temas, los artículos han sido organizados atendiendo a si las películas utilizadas como fuente fueron instrumento de propaganda y educación de masas o fueron creadas para el ocio o el entretenimiento.

Encuadrado en la primera categoría, abre este dosier el artículo escrito por Raquel de la Arada Acebes, Ferran Sánchez Margalef y Conrad Vilanou Torrano, de la Universidad de Barcelona, en el que analizan el cine soviético, más concretamente las películas de Dziga Vertov y de Serguei Eisenstein, desde el punto de vista pedagógico, es decir, desde la concepción de dichos filmes como educadores de masas. Además, los autores destacan que el cine soviético tuvo influencia en el español, especialmente durante la Segunda República y la Guerra Civil. En esta categoría se encuentra también el segundo artículo, elaborado por Ana Luísa Fernandes Paz, de la Universidad de Lisboa, el cual se centra en conocer qué mostraron los noticiarios y documentales Jornal Português desde 1938 hasta 1951 sobre la educación portuguesa, de manera más general, y de la escuela, de forma más particular. La autora destaca que, si bien el Estado Nuevo buscó impulsar continuamente la escolarización —esto es, la educación formal—, el cine propagandístico portugués se centró en ensalzar la educación no formal. Fernandes también destaca que en *Jornal Português* es difícil encontrar ejemplos claros de la educación informal. El tercer artículo que conforma la primera categoría es el redactado por María Dolores Molina Poveda, de la Universidad Isabel I, quien analiza qué se mostró sobre la educación formal no universitaria en los noticiarios y documentales cinematográficos del franquismo de la entidad NO-DO, y que estuvieron en emisión desde 1943 hasta 1981. Molina destaca que en NO-DO hubo una prevalencia de las noticias que trataban sobre la formación profesional, mientras que las etapas que tuvieron una menor representación en este medio fueron el Bachillerato y la Educación Preescolar. La autora también indica que NO-DO transmitió una imagen cíclica de la educación, llegando a exhibir que no cambiaba, aunque sus imágenes no pudieron escapar a los cambios educativos y sociales que se estaban produciendo.

En la segunda categoría se encuadran películas que se produjeron para el ocio o el entretenimiento y que mostraron temas educativos, y que son observadas a través de siete textos. El cuarto artículo, escrito por Eduardo Galak, de la Universidad Nacional de la Plata y del CONICET-IDIHCS, e Iván Pablo Orbuch y Aurelio Arnoux Narvaja, ambos de la Universidad Nacional de Buenos Aires, versa sobre el análisis de cinco películas producidas durante el primer peronismo (1945-1955) y que muestran escenas educativas de ese mismo periodo. Los autores dividen el artículo en dos partes: en la primera se analizan dos películas que muestran instituciones tradicionales como la escuela, la policía y la iglesia; y en la segunda parte se observan tres películas sobre automovilismo, demostrando que el deporte y la educación física no solo se realizaban en la escuela reglada. El quinto artículo,

redactado por Carmen Sanchidrián Blanco, de la Universidad de Málaga, realiza una comparativa entre el libro titulado *Corazón*, publicado en 1886 (aunque se utiliza la edición 44 que se publicó en 1887) y cuyo autor es Edmundo de Amicis, y una de sus adaptaciones cinematográficas que se llevó a la gran pantalla en 1947, que fue dirigida por Carlos Borcosque y que es de nacionalidad argentina. Sanchidrián destaca que ambas fuentes muestran una defensa de la escuela pública, sobre todo en el libro, y que es importante tener en cuenta que éste se elaboró en un tiempo y espacio concreto, lo que hizo que países como España se sintiesen identificados con el patriotismo y el sentimentalismo que en él se propugnaban, convirtiéndolo en un libro de lectura recomendado en la escuela tanto en la Segunda República como en el franquismo; y que también fuese poco reconocido en otro países como Argentina.

En el sexto artículo, redactado por Virginia Guichot Reina, de la Universidad de Sevilla, se analizan tres películas dirigidas por mujeres durante la transición española y que tienen como protagonistas principales a mujeres que rompen los roles y cánones impuestos por el franquismo y que continuaron durante la transición, aunque en este periodo ya se estuviese produciendo un cambio a nivel social. El siguiente artículo es el elaborado por Alexandre Fernandez Vaz, de la Universidade Federal de Santa Catarina y del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Brasil), y en éste se analiza la película Ángeles de los arrabales: las profesoras, dirigida por Carlos Reichenbach y emitida en la gran pantalla en 1987. El autor explica que las protagonistas del filme son tres mujeres cuya profesión es el magisterio. Sin embargo, el tema de la película no gira en torno a su vida en la escuela, sino en torno a su vida fuera del trabajo, destacando que eran mujeres que buscaban, dentro del límite de sus posibilidades, lograr sus deseos, para lo que tenían que ir en contra de una violencia materializada en la experiencia cotidiana y que estaba representada en las figuras masculinas.

En el octavo artículo, Lucas D'Avenia y Cecilia Seré, de la Universidad de la República (Uruguay), analizan cómo se representó la educación de la infancia en el filme *Anina* (2013). Los autores enfatizan a lo largo del texto que el contexto donde se sitúa la trama de la película no es claro, aunque ésta se podría ubicar en los años ochenta. Es decir, durante la transición de la dictadura cívico-militar (1973-1985) hacia la reapertura democrática en Uruguay. Dicho análisis no se centra solo en mostrar la escuela uruguaya de un periodo en concreto, sino también en exponer la educación que el barrio y la familia daban a la protagonista, tratándose tanto la educación formal como la informal. Juan Luis Rubio Mayoral, de la Universidad de Sevilla, es el autor del noveno artículo y en éste se realiza una comparativa entre el libro titulado *Soldados de Salamina* (Javier Cercas, 2001), su adaptación cinematográfica realizada por David Trueba (2003) y la novela gráfica de José Pablo García (2019). El autor se centra, principalmente, en la película y en la protagonista, ya que es una profesora universitaria encargada de investigar qué sucedió con el soldado que liberó a Rafael Sánchez Mazas. De esta forma se utiliza la universidad como un recurso para aportar credibilidad a la historia. El último artículo es el elaborado por Octavio Salazar, de la Universidad de Córdoba, quien analiza diferentes principios democráticos (educación rural, educación para la convivencia, educación para una democracia paritaria...) establecidos en la Constitución española de 1978 a través de diferentes películas españolas, francesas, etc.

Como puede observarse, a excepción del libro *Corazón*, los temas tratados se encuadran en los siglos XX y XXI. Ya sea en películas que tratan sobre la educación o que tienen este ámbito como protagonista secundario, o en aquellos documentales y noticiarios que mostraron aspectos educativos por considerarlos de interés para la sociedad, el cine es una fuente y un objeto que cada vez es más utilizado por los historiadores de la educación de diferentes países y que nos permite conocer a través de las imágenes cómo era representada y entendida la educación por los directores que las crearon, así como comparar las posibles semejanzas y diferencias de la educación entre los diferentes países.

Bibliografía

Dussel, Ines y Priem, Karim: «The visual in histories of education: a reappraisal», *Paedagogica Historica*, 6(53) (2017), pp. 641-649. DOI: 10.1080/00309230.2017.1392582

GISPERT, Esther: Cine, ficción y educación, Barcelona, Laertes, 2009.

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*, 25 (2006), pp. 291-315. https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/III83/II605

SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen: «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa», Revista de Investigación Educativa, RIE, 29(2) (2011), pp. 295-310. https://revistas.um.es/rie/article/view/112691/135271

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu20231348

EL PRIMER CINE SOVIÉTICO Y LA EDUCACIÓN DE MASAS: UN PROYECTO PEDAGÓGICO AL SERVICIO DE LA REVOLUCIÓN

The First Soviet Cinema and Mass Education: A Pedagogical Project at the Service of the Revolution

Raquel DE LA ARADA ACEBES Correo-e: rdelaarada@ub.edu

Ferrán Sánchez Margalef Correo-e: ferran.sanchez@ub.edu

Conrad VILANOU TORRANO Correo-e: cvilanou@ub.edu

Fecha de conclusión del artículo: 28 de octubre de 2022 Recepción: 28 de octubre de 2022 Aceptación definitiva: 7 de diciembre de 2022

RESUMEN: Es sabido que para Lenin el cine era la más importante de todas las artes, de modo que el cine soviético de primera hora hasta los inicios de la década de los años treinta, básicamente mudo, ejerció una gran proyección al socaire de los vientos de las vanguardias. En realidad, España tampoco pudo sustraerse a esta influencia, bien presente durante los años de la Segunda República y la Guerra Civil. En todo caso, la etapa inicial de ensayo y experimentación del cine soviético chocó con los intereses políticos que veían en el cine un instrumento de propaganda ideológica y de educación de masas, para propalar el ideal del nuevo hombre soviético. Con estos presupuestos, se analizan algunas de las producciones de Dziga Vértov y de Serguei Eisenstein, cineastas que participaron de los principios de la Revolución de Octubre de 1917.

PALABRAS CLAVE: Revolución soviética; cine; educación de masas; realismo socialista; Dziga Vértov; Serguei Eisenstein.

14

ABSTRACT: It is known that for Lenin the cinema was the most important of all the arts, so that early Soviet cinema until the beginning of the 1930s, basically silent, exerted a great projection under the lee of the winds of the vanguards. In reality, Spain could not escape this influence either, which was very present during the years of the Second Republic and the Civil War. In any case, the initial stage of testing and experimentation of Soviet cinema collided with political interests that saw cinema as an instrument of ideological propaganda and mass education, to spread the ideal of the new Soviet man. With these budgets, some of the productions of Dziga Vértov and Serguei Eisenstein, filmmakers who participated in the beginning of the October Revolution of 1917, are analyzed.

KEYWORDS: Soviet revolution; cinema; mass education; socialist realism; Dziga Vértov; Serguei Eisenstein.

1. Introducción

SIN DUDA ALGUNA resulta casi imposible aportar alguna novedad sobre los inicios del cine soviético, teniendo en cuenta la gran cantidad de estudios y monografías existentes sobre el particular. Igualmente, se han llevado a cabo innumerables congresos y certámenes para profundizar en lo que representó su irrupción, ya que no solo influyó en la URSS, sino que su ascendencia se dejó sentir en otras muchas latitudes. Sin ir más lejos, el cine de propaganda política en la época de la República de Weimar confirma lo que decimos, sin olvidar su presencia en los países del Telón de Acero antes de la caída del muro de Berlín (1989) y la posterior desintegración de la Unión Soviética (1991), que había surgido en 1922 de la federación de quince repúblicas.

Lógicamente, la Revolución Cubana (1959) actualizó su vigencia al socaire de la presencia del marxismo en Latinoamérica, cuyas editoriales también dieron acogida a obras sobre el tema como la del norteamericano Jay Leyda y la no menos importante de Alexander Medvedkin. Del libro del primero podemos destacar que recoge la conversación que Lunacharski —comisariado del Pueblo para la Instrucción Pública (Narkompros) — mantuvo con Lenin a comienzos de 1922, que algunos autores fijan en el 2 de febrero¹. En aquella entrevista, Lenin indicó a Lunacharski que «usted es conocido entre nosotros como protector de las artes, de modo que debe recordar que, de todas estas, para nosotros el cine es la más importante»². Está claro, pues, que desde el primer momento el cine adquirió una gran importancia en el universo soviético, ya que contribuía a la divulgación de las ideas comunistas a través de un complejo sistema de educación política dirigido

¹ JURENEV, Rostislav N: «La naissance du cinéma soviétique», en Passek, Jean-Loup: *Le cinéma russe et soviétique*, Paris, Centre George Pompidou. L'Equerre, 1981, p. 43.

² LEYDA, Jay: Kino. Historia del cine ruso y soviético, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1965, p. 193.

a la masa, «básicamente por medio de la realización de carteles, de documentales y de films de agitación revolucionaria (los famosos *agitki*)»³.

En la misma dirección, cabe indicar que Medvedkin lideró el cine-tren, un estudio formado por tres vagones, que fue uno de los postreros ensayos cinematográficos de la revolución soviética en 19324. No por azar, este longevo cineasta, que falleció en 1989, tuvo la oportunidad de inaugurar el simposio cinematográfico de Varna (Bulgaria) en 1977, cuando se cumplían sesenta años de la revolución soviética (1917), con un parlamento cuyo título constituía toda una declaración de principios: «Je conçois le cinématographie comme un moyen puissant dote d'influence politique», que abría aquel simposio y del que entresacamos la afirmación siguiente: «Faire engager le cinéma dans la voie de notre révolution s'avérait pour moi d'une importance primordiale»⁵. Justamente, en aquella reunión de Varna, Rostislav Yourenev remarcó la preocupación del cine soviético por «éduquer le peuple dans l'esprit du socialisme» de modo que «l'art cinématographique se vit occuper une place dans cette lutte»6. No deja de llamar la atención que este mismo autor abordase el nacimiento del cine soviético en el volumen que publicó el centro Georges Pompidou el año 1981, con la afirmación de que Lenin «voilait faire en sorte que la culture serve les objectifs révolutionnaires du peuple»7.

Bien mirado, la acogida del cine soviético también se dejó sentir en España y así en 1971 aparecía el volumen *Cine soviético de vanguardia. Teoría y lenguaje*⁸ y en 1978 se publicaba la obra *Cine y vanguardia en la Unión Soviética: la fábrica del actor excéntrico, feks*⁹, al que siguieron otros títulos como *Lenin y el cine* (1981), sin perder de vista que anteriormente ya se había divulgado el pensamiento de Dziga Vértov¹⁰. Con el transcurso del tiempo, la filmoteca de la Generalitat Valenciana dedicó un espléndido volumen a *El cine soviético de todos los tiempos*, 1924-1986, traducido del original francés¹¹.

- ³ VILLEGAS, Sonia: «La influencia del futurismo italiano en el cine soviético: de Mayakovsky a la FEKS», *Film & Historia*, VII(1), 1997, pp. 13-28.
- ⁴ MEDVEDKIN, Alexander: *El cine como propaganda política*, presentación de Edgardo Cozarinsky, México, Siglo XXI, 1973.
- MEDVEDKIN, Alexander: «Je conçois le cinématographie comme un moyen puissant dote d'influence politique», en *Simposium. L'influence du cinéma soviétique muet sur le cinéma mondial*, Varna, 29/5-2/6 1977. fiat (Fédération Internationale des Archives du Film)-Bulgarska Nacionalna Filmoteka, sin páginas.
- ⁶ YOURENEV, Rostislav: «Le cinéma soviétique en tant que phénomène», en Simposium. L'influence du cinéma soviétique muet sur le cinéma mondial, op. cit., sin páginas.
- ⁷ Jurenev, Rostislav N.: «La naissance du cinéma soviétique», en Passek, Jean-Loup: *Le cinéma russe et soviétique, op. cit.*, p. 41.
 - 8 Cine soviético de vanguardia. Teoría y lenguaje, Madrid, Alberto Corazón, 1971.
- ⁹ Rapisarda, Giusi (ed.): Cine y vanguardia en la Unión Soviética: la fábrica del actor excéntrico (feks), Barcelona, Gustavo Gili, 1978.
- ¹⁰ Vértov, Dziga: *Cine-Ojo: textos y manifiestos*, Madrid, Fundamentos, 1974; Vértov, Dziga: *Memorias de un cineasta bolchevique*, Barcelona, Labor, 1974.
- " El cine soviético de todos los tiempos: 1924-1986, Valencia, Filmoteca de la Generalitat Valenciana, 1988.

Años después, a caballo entre 2008 y 2009, en el centro fotográfico de Tenerife, tuvo lugar una exposición bajo el título genérico de *Un arma visual. Fotomonta- jes soviéticos 1917-1953*, que enfatizó la importancia de la pedagogía visual soviética en el contexto del fotomontaje en que descollaron autores como Ródchenko, que elaboró el cartel para el Cine-Ojo de Vértov, y El Lisitski, que se distinguió junto a Maiakovsky en la elaboración de carteles y eslóganes para las empresas estatales¹². Ahora bien, y tal como recogía el catálogo de la exposición *Archivo Universal. La condición del documento y la utopía fotográfica moderna*, organizada por el MACBA, del 23 de octubre de 2008 al 6 de enero de 2009, «el artista renuncia a su actividad como artista moderno y se pone al servicio de la producción de propaganda para el nuevo estado comunista»¹³.

Valga apreciar, igualmente, que la revolución soviética comportó una exaltación del maquinismo, de manera que las máquinas de fotografiar y de filmar alcanzaron no solo un gran predicamento, sino que también quedaron supeditadas al servicio de los ideales de la revolución. Así pues, no es de extrañar que Karl Schlögel haya argüido que «la idea que se ha formado el mundo de la construcción socialista está compuesta por imágenes tomadas por fotógrafos»¹⁴. Ahora bien, no solo la fotografía con referentes como Aleksandr Ródchenko ocupa un lugar de privilegio en la elaboración de la imagen de la Unión Soviética, sino también el fotomontaje en que El Lisitski sobresalió. Ambas instancias, la fotografía y el fotomontaje, fueron acompañadas por el documental, un género que en la Unión Soviética contó con las contribuciones de Dzeja Vértov con el Cine-Ojo, si bien a la larga también sufrió las intromisiones estalinistas, de modo que su actuación quedó marginada hasta el punto de limitarse al montaje que, en todo caso, no es una cuestión menor, sino una de las aportaciones más destacadas de la producción cinematográfica de Eisenstein.

De alguna manera, los itinerarios trazados por la fotografía y el cine dibujan caminos paralelos, en el sentido de que más allá del formalismo se buscaba una nueva manera de mirar las cosas, a fin de perfilar una pedagogía visual en sintonía con los valores de la revolución y encaminada a la educación de masas. Este sentido pedagógico ha sido puesto de relieve por diferentes autores, y así los hermanos Pérez Merinero, en la presentación a la antología de la revista *Nuestro Cinema*, enfatizaron el papel educador del cinema soviético, adelantado del proletario¹⁵. Dicho esto, es justo añadir que en consonancia con la pasión científica de la revolución soviética, se estudiaron las bases de la lingüística formalista (Jakobson, Tinianov, etc.), un aspecto que favoreció «una especie de gramática

¹² Un arma visual. Fotomontajes soviéticos 1917-1953, Tenerife, tea-Tenerife Espacio de las Artes, 2008, p. 13.

Archivo Universal. La condición del documento y la utopía fotográfica moderna, Barcelona, Museu d'Art Contemporani de Barcelona (macba)-Caja Mediterráneo, 2008, p. 22.

¹⁴ SCHLÖGEL, Karl: *El siglo soviético. Arqueología de un mundo perdido*, Barcelona, Galaxia-Gutenberg, 2021, p. 93.

PÉREZ MERINERO, Carlos y David: Del cinema como arma de clase. Antología de nuestro cinema 1932-1935, Valencia, Fernando de Torres, 1975, p. 19.

de la comunicación visual basada especialmente en el montaje», de modo que los «cineastas rusos participaron en un movimiento político que creía en la posibilidad de liberar el arte de las condiciones de incomunicación y aislamiento en que lo había colocado la cultura «burguesa», para convertirlo en uno de los elementos propulsivos de la construcción de una nueva sociedad»¹⁶. No acaba aquí la cosa, porque también los soviéticos estudiaron las reacciones del público, a partir de los Institutos de Psicología de Moscú y Leningrado, cosa lógica si tenemos en cuenta que la divulgación científica fue uno de los objetivos del cine documental y cultural ruso.

Por tanto, en el cine soviético se detecta una dimensión ambivalente, ya que se combinan la técnica y la política, la estética y la pedagogía, que es la que más interesa para los objetivos del presente artículo. Tal como María Antonia Paz y Julio Montero señalan, «revolución política y revolución artística (vanguardias) caminan juntas», sin olvidar que «el cine se utilizó como arma de propaganda para glorificar la revolución bolchevique y educar a las masas sobre la nueva realidad política y social»¹⁷. Quizás no está de más subrayar que, bajo la influencia del marxismo, se apelaba a la dinamicidad para mostrar las contradicciones de la historia a fin de romper con la tradición idealista, inherente a la concepción judeocristiana que daba soporte al capitalismo y así el «ser humano no se presenta en su forma estática, sino como representante de una autoformación y autotransformación»¹⁸.

De tal suerte que la cosmovisión soviética rompía con la religión al declararse atea y así, poco después del triunfo de la Revolución de Octubre de 1917, Dios fue sometido a un juicio sumarísimo por parte de las autoridades soviéticas, lideradas por Anatoli Lunacharski. En efecto, el 16 de enero de 1918 se juzgó a Dios —representado por una Biblia en el banco de los acusados— y tras cinco horas de juicio fue condenado a muerte, sentencia que se cumplió al día siguiente cuando al amanecer se lanzó una ráfaga de disparos al aire.

Ya en el presente siglo, apareció el volumen colectivo, a cargo del profesor Santiago de Pablo, dedicado a *La historia a través del cine. La Unión Soviética*¹⁹. Más recientemente, y a raíz del centenario de la revolución soviética (2017), han continuado los eventos que tratan de recuperar figuras como Dziga Vértov, tal como se pudo comprobar en el ciclo *El ojo en la materia. Dziga Vértov y el cine soviético temprano*, que se celebró en el Museo Reina Sofía, en el otoño de 2017. Pocos meses después, a comienzos de 2018, tuvo lugar la exposición organizada por el IVAM (Institut Valencià d'Art Modern) sobre «La vanguardia fotográfica soviética de Aleksander Ródchenko». Como vemos, las figuras de Rodchenko

- ¹⁶ Costa, Antonio: Saber ver el cine, Barcelona, Paidós, 1997, p. 90.
- ¹⁷ PAZ, María Antonia y MONTERO, Julio: *El cine informativo 1895-1945. Creando la realidad*, Barcelona, Ariel, 2009, p. 108.
 - SCHLÖGEL, Karl: El siglo soviético. Arqueología de un mundo perdido, op. cit., p. 131.
- ¹⁹ Pablo, Santiago (ed.): *La historia a través del cine. La Unión Soviética*, Bilbao, Universidad del País Vasco. 2001.

y Vértov van unidas en los primeros compases de la cultura visual soviética, de modo que junto a Eisenstein, con títulos como *La Huelga* (1924), *El acorazado Potemkin* (1925), *Octubre* (1927) y *La línea general* (1929), también conocida como *Lo viejo y lo nuevo*, se han convertido en referentes ineludibles para una reflexión como la que llevamos a cabo.

2. Dimensión pedagógica y recepción del cine soviético

Hasta aquí hemos recogido algunas referencias que confirman la riqueza del tema, la profundidad de su tratamiento y la existencia de estudios sobre el particular que también han aparecido en España en un proceso que recuerda el que Léon Moussinac desarrolló en Francia, como director de la sección de cine de L'Humanité en los años veinte del siglo pasado. Además, Moussinac fue amigo personal de Eisenstein y autor del libro Le cinéma soviétique (1928) que se tradujo en 1931. De igual forma, Moussinac —que colaboró en la revista Nuestro Cinema (1932-1935) que dirigió Juan Piqueras— viajó como tantos otros en aquella época a la URSS a fines de 1927, lo cual le permitió conocer la organización y producción cinematográfica soviética²⁰. En su libro, Moussinac destacaba la importancia de los documentales, centrados principalmente en aspectos científicos (las aportaciones de Pavlov, el funcionamiento del cerebro, etc.) y sociales (alcoholismo, higiene social, condiciones laborales, maquinismo, etc.), hasta el punto de reconocer que «les films documentaires connaissent en URSS un succès qu'on peut qualifier d'exceptionnel»²¹.

No es de extrañar que Moussinac —que asoció el cine soviético al realismo del siglo XIX, mientras lo desvinculaba del surrealismo— destacase la dimensión pedagógica de la cinematografía rusa.

Il s'agit, pour l'instant d'éduquer et d'instruire 150 millions d'hommes au pays de la dictadure du prolétariat, et de les éduquer également au point de vue cinématographique. Car le cinéma est *auss*i un véhicule d'idées, n'en déplaise à quelques-uns, comme tout moyen d'expression²².

Por lo demás, esta figura ha sido recuperada recientemente gracias a los trabajos de Valérie Vignaux, que ha estudiado a este intelectual comunista francés²³. Por nuestra parte, y haciéndonos eco del artículo de Raymond Borde «Le cinéma soviétique muet et Léon Moussinac», recordamos las dificultades que encontró

- ²⁰ NAVARRA, Andreu: El espejo blanco. Viajeros españoles en la URSS, Madrid, Fórcola, 2016.
- MOUSSINAC, Léon: *Le cinéma soviétique*, Paris, Librairie Gallimard, 1928, p. 49 [Traducción española: *El cinema soviético*, Madrid, Atehia, 1931].
 - ²² MOUSSINAC, Léon: Le cinéma soviétique, op. cit., p. 197.
- ²³ VIGNAUX, Valérie avec la collaboration de François Albera: *Léon Moussinac: un intellectuel communiste*, Paris, afrhc, 2014; Vignaux, Valérie y Albera, François: *Léon Moussinac: critique et théoricien des arts*, anthologie critique établie par..., préface de Pascal Ory, Paris, AFRHC, 2014.

en Francia la exhibición de las películas soviéticas, por el control de la censura y la presión de la derecha política. Es evidente que el cine fue visto como un peligro por las clases conservadoras, porque podía corromper la moral de la juventud, de modo que se consideraba que era contraproducente para los niños al excitar las pasiones de la infancia²⁴.

A pesar de estas prevenciones, la cinematografía avanzaba y en 1926 se inauguró el Cine-Club de France y dos años después, en 1928, el primer cine-club marxista *Les Amis de Spartacus*, que alcanzó la cifra de diez mil asociados²⁵. Con relación al cine político francés, se ha reconocido que tuvo un gran esplendor en los años treinta, «como un movimiento de oposición que pretendía contribuir a la lucha antifascista en suelo francés», si bien no contó con el apoyo del Estado, preocupado por la fiscalidad y la censura que «funcionaba como una sección oficial del gobierno central aunque también los magistrados y los prefectos podían prohibir la proyección de una película con el fin de preservar el orden público»²⁶.

Algo similar aconteció en la España de la Segunda República, si damos crédito a la nota que Juan Piqueras —amigo de Moussinac— publicó en *Nuestro Cinema* (núm. 11, abril-mayo de 1933) al denunciar que diversos films soviéticos no contaban con la autorización para exhibirse en el circuito comercial francés, mientras las películas reaccionarias y militaristas sí que lo conseguían. En último término, la cinematografía también reflejaba la lucha de clases, de modo que el cine obrero procedente de la URSS no contaba con la protección debida por parte de las autoridades, sino que contrariamente era silenciado cuando no perseguido. Una situación que se agravó a comienzos de 1933, cuando Hitler accedió al poder y liquidó la República de Weimar, que había sido un foco de producción de cine proletario. No por casualidad, *Nuestro Cinema* advertía en un editorial aparecido en el mes de octubre de 1933 (núm. 13) sobre la orientación de los estudios UFA, que seguían el dictado de Goebbels, quien, como es bien sabido, admiraba el cine soviético, en especial *El acorazado Potemkin* (1925)²⁷.

Abundando en ello, cabe destacar que durante los años de la Segunda República española (1931-1936) diversos críticos de cine prestaron su atención a la cinematografía soviética, y en este punto mencionamos el nombre de Juan Piqueras, que dirigió la revista *Nuestro Cinema*, que se publicó entre 1932 y 1935, con el subtítulo de *Cuadernos Internacionales de Valoración Cinematográfica* que, entre otros aspectos, manifestaba que en sus páginas «el cine soviético es estudiado detenidamente». Ni que decir tiene que el papel que Léon Moussinac desempeñó en Francia lo asumió Juan Piqueras en España, y así se han establecido paralelismos

²⁴ García D. Figar, Antonio: *La moralidad en quiebra*, Madrid, Ediciones Fax, 1936.

²⁵ BORDE, Raymond: «Le cinéma soviétique muet et Léon Moussinac», en Simposium. L'influence du cinéma soviétique muet sur le cinéma mondial, op. cit., sin páginas.

²⁶ PAZ, María Antonia y Montero, Julio: *El cine informativo 1895-1945. Creando la realidad, op. cit.*, p. 152.

²⁷ ESPAÑA, Rafael de: *El cine de Goebbels*, Barcelona, Ariel, 2002 (2.ª ed.).

20

entre ambos desde la perspectiva de su sentido crítico²⁸. Tampoco hay que perder de vista que a Juan Piqueras le atrajo el cine soviético, y «es indudable que apoyaba sin reservas el proyecto político de la URSS»²⁹. No extraña, pues, que reivindicase un cine ideológico no comercial, y que además diese respuesta al ambiente de crisis que se vivía en aquel momento, en junio de 1932, cuando apareció el primer número de *Nuestro Cinema*. «Nos hace falta —reclamaba Piqueras— un cinema que enfoque ampliamente el tema social, el tema documental sin falsearlo, el tema educativo desde un punto de vista sincero». Para conseguirlo, requería el establecimiento de una red de cine-clubs proletarios a la vez que desde su revista divulgaba las contribuciones del cine soviético.

Es más, el mismo Anatoli Lunacharski — comisario para la Instrucción Pública (Narkompros) – abordó desde sus páginas «El cine revolucionario ruso», en que ponía de relieve que junto al carácter artístico se daba una dimensión agitadora y revolucionaria, a la vez que destacaba el doble aspecto industrial v artístico de la cinematografía. «El film artístico debe abarcar los temas políticos y revolucionarios; debe reflejar la nueva forma de vivir en nuestra aspiración de nuevas formas e incluir — claramente — todos los problemas de nuestro trabajo creador, industrial y agrícola»³⁰. También en *Nuestro Cinema* aparecieron referencias sobre los filmes de Eisenstein, el director que mereció mayor atención. A esto hay que añadir las notas que Ramón J. Sender pergeñó para la revista Nuestro Cinema después de un viaje a la URSS. En su artículo recalcaba que el cine soviético había eliminado el elemento erótico y sentimental que había sido substituido por la pasión social y política. Igualmente, subrayaba la desaparición de actores profesionales y ponía en valor la importancia del cine documental, si bien advertía del peligro del exceso de celo pedagógico ya que se «desperdicia mucho celuloide porque, con justicia, se considera la pantalla como un formidable elemento educador»³¹.

A pesar de esta crítica, desde un punto de vista formativo cabe señalar el artículo de Joris Ivens, realizador holandés de la película *Komsomol*, el canto de los héroes (1932), una cinta documental sobre la participación de las células de la Organización Juvenil del Partido Comunista de la URSS en la construcción y puesta en marcha de la planta siderometalúrgica de Magnitogorsk, a orillas del río Ural, cuya agua se aprovechó para refrigerar la instalación gracias a un dique

- EIBLA-GUTIÉRREZ, Enrique: «Traduire l'avant-garde: Léon Moussinac, Juan Piqueras et la pédagogie critique de cinéma», 1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze [En ligne], n.º 84 (2018), mis en ligne le 01 avril 2021, consulté le 08 janvier 2022. http://journals.openedition.org/1895/6035; doi: https://doi.org/10.4000/1895.6035
- ²⁹ FIBLA GUTIÉRREZ, Enrique: Los años imposibles. Memoria inacabada de Juan Piqueras, Valencia, Barlin, 2021, p. 103.
- ³⁰ LUNATCHARSKY, Anatoli: «El cine revolucionario ruso», *Nuestro Cinema*, n.º 1, junio de 1932. [Este artículo se reprodujo en Pérez Merinero, Carlos y David: *Del cinema como arma de clase. Antología de nuestro cinema 1932-1935*, *op. cit.*, pp. 115-120, la cita corresponde a la p. 117].
- ³¹ SENDER, Ramón J.: «Notas sobre el cine soviético», *Nuestro Cinema*, n.º 13, octubre de 1933, p. 220 [Este artículo se reprodujo en Pérez Merinero, Carlos y David: *Del cinema como arma de clase. Antología de nuestro cinema 1932-1935, op. cit.*, pp. 131-132, la cita corresponde a la p. 132].

levantado en ciento cincuenta días³². Este film se inscribió en el programa del segundo plan quinquenal que afrontaba la participación de los jóvenes soviéticos en la construcción del Alto Horno núm. 2 de Magnitogorsk, más allá de los Urales, la ciudad industrial que según el programa soviético debía emular y superar a las ciudades occidentales como Pittsburg. Tal como Karl Schlögel ha señalado acertadamente, la construcción del complejo metalúrgico de Magnitogorsk simbolizó el sueño industrial y, por consiguiente, de la ciudad socialista de la URSS, en un ambiente altamente contaminado con docenas de fábricas y masas de jóvenes trabajadores, que albergaba asimismo el ideal del nuevo hombre soviético, esto es, del obrero proclive a la producción estajanovista, que abandonaba el campo para afincarse en torno a las fábricas. Dicho esto, conviene resaltar que este film transmitía un modelo de joven, comprometido con el trabajo y el mundo socialista, de modo que los miembros del Komsomol se convertían en fuerzas de asalto que debían laborar para conseguir la electrificación de la URSS, además de contar con una importante flota de tractores y coches.

Huelga decir que se trataba de un modelo antropológico que no quería saber nada de las aspiraciones egoístas de los kulaks y favorecía la economía planificada, la colectivización de la vida y el fomento no solo de la alfabetización, sino también de la formación técnica. De todos modos, Magnitogorsk también fue un lugar para la reeducación de la población, hasta el punto de que allí se deportaron «kulaks, popes y prostitutas para hacer trabajos forzados», circunstancia que se aprovechó para presentarlos «a todo el país en crónicas cinematográficas, como ejemplo de la "reeducación del nuevo ser humano"»³³. En fin, la película de Joris Ivens —un cineasta de inequívoco compromiso político—³⁴ ensalzaba la dimensión productiva del nuevo hombre soviético, que se singularizaba por ser un homo faber, que así se convertía en una especie de héroe anónimo pero real que surgía de las masas, y que competía consigo mismo, entre las diferentes células de jóvenes y con los trabajadores de otras fábricas para mejorar las estadísticas de la producción industrial rusa, en lid con la norteamericana.

Por supuesto, la reeducación no se reducía a los sectores sociales antes citados ya que también se constataba la presencia de los muchachos que vivían en la calle (*Bezprizorni*), que no contaban con un hogar, un fenómeno que se daba en otros lugares como el Berlín de la República de Weimar³⁵. Cabe añadir que se calcula que en la URSS cerca de seis millones de jóvenes se encontraban en esta situación después de la Revolución y de la Guerra Civil (1917-1923). Por ello, para su reeducación se establecieron colonias pedagógicas, entre las que descuellan las

³² IVENS, Joris: «Reportajes de Nuestro Cine. Con Joris Ivens, cineasta holandés, realizador de «Komsomol», film soviético sobre las Juventudes en URSS», *Nuestro Cinema*, n.º 12, junio-julio de 1933, pp. 177-182 [Este artículo se reprodujo en Pérez Merinero, Carlos y David: *Del cinema como arma de clase. Antología de nuestro cinema 1932-1935*, op. cit., pp. 149-158].

³³ Schlögel, Karl: El siglo soviético. Arqueología de un mundo perdido, op. cit., p. 116.

³⁴ PAZ, María Antonia y MONTERO, Julio: *El cine informativo 1895-1945. Creando la realidad, op. cit.*, pp. 146-150.

³⁵ HAFFNER, Ernst: Hermanos de sangre. Una novela berlinesa, Barcelona, Seix Barral, 2015.

dirigidas por Makarenko —la primera era la colonia Gorki, que funcionó entre 1920 y 1928, en reconocimiento al literato ruso, un referente de la cultura soviética y del realismo socialista— y cuyas experiencias recogió en el *Poema pedagógico* y *Banderas en las torres*.

Con este trasfondo, podemos traer a colación El camino de la vida (1931), de Nikolai Ekk, la primera película sonora soviética, inspirada en la pedagogía de Makarenko y que se centró en los niños huérfanos que quedaron abandonados a su suerte. Frente a las soluciones drásticas de internados y reformatorios, la película explica la experiencia de una comuna —se trata de una iglesia reconvertida en fábrica comunal – donde los jóvenes se dignifican a través del trabajo. Después de una algarada, los muchachos retornan al trabajo con la construcción de una vía ferroviaria, por la que debía circular una locomotora que anunciaba metafóricamente el inicio de una nueva era. Todo ello gracias a la iniciativa del oficial Nikolai Sergueiev, que confió en unos chicos que se habían dedicado al robo y a la bebida, bajo la dirección de un cabecilla de nombre Mustafá que, después de la experiencia comunal, perderá la vida por defender la causa comunista. Tampoco es banal que al final de la película se lanzara una exhortación a los espectadores, en que se agradecían los esfuerzos de la población para superar las dificultades de la guerra y de la hambruna, a la vez que se ensalzaba el nombre de Félix Dzerzhinsky, creador de la temible policía secreta (Cheká) y que, entre otras responsabilidades, se había ocupado de la protección de la infancia. En este punto, cabe señalar que este título -El camino de la vida - coincide con el del libro de Tolstoi, aparecido en 1911, un año después de su fallecimiento en una estación de ferrocarril, una obra que recoge las sentencias y las reflexiones sobre la sabiduría que se habían dado hasta entonces por los grandes pensadores de la humanidad³⁶.

Igualmente, quisiéramos poner de relieve que *Nuestro Cinema* realizó encuestas sobre la situación del cine. Es obvio que el cine soviético ocupó una parte importante de las respuestas en ocasiones con un punto crítico. En todo caso, y de cara a nuestros intereses, reproducimos algunos fragmentos de la respuesta de A. Hurtado de Mendoza que reconocía que «debe cultivarse el cinematógrafo social, documental, educativo, artístico... siempre que se tienda a sacar una consecuencia revolucionaria que *eduque* a las masas en un sentido socialista». A continuación, y después de insistir en que el cine posee un papel educativo y revolucionario enorme, señalaba que «en la URSS, el cinema ha contribuido y contribuye de una manera poderosa a la edificación socialista». Finalmente, apostillaba lo siguiente: «El Plan Quinquenal le ha dedicado una gran atención y actualmente las salas se extienden por toda la URSS, y allí donde no puede instalarse de una manera permanente es transportado en los famosos cines ambulantes. Lenin concedía al cine una importancia grande en la educación de masas»³⁷.

Conviene hacer notar que la educación de masas aparece como una constante entre los partidarios del cine soviético. Así Marc Ferro reconoció que «le cinéma

³⁶ Tolstoi, León, *El camino de la vida*, Barcelona, Acantilado, 2019.

Nuestro Cinema, n.º 4, septiembre de 1932, p. 102.

doit être un contrepoids à l'attrait de l'alcool, de la religion [...] la salle de cinéma doit remplacer le bistrot et l'église, être un support à l'éducation des masses»³⁸. Con anterioridad, Léon Moussinac, en un artículo sobre «El cine soviético tiene quince años», insistía sobre su importancia en la formación de las muchedumbres y en la construcción del hombre nuevo socialista³⁹. En sintonía con estas afirmaciones, podemos destacar la respuesta a la encuesta que dio Juan Manuel Plaza, según Enrique Fibla, redactor de *Nueva Cultura* y creador del cineclub Cine Estudio Popular de Valencia, al resaltar la dimensión revolucionaria del cine soviético, en un doble sentido, primero para destruir la sociedad capitalista, para a continuación reconstruirla de nuevo.

De ahí que el cinema ha de ser hoy protestatario e iconoclasta de una civilización que por ficticia es despreciable, y odiosa por corrompida e injusta. Y más tarde, cuando las causas de este estado de cosas hayan sido barridas, será el instrumento más formidable que ha existido puesto al servicio de la construcción de una nueva sociedad cuyo faro piloto es la URSS⁴⁰.

De resultas de todo ello, la cinematografía soviética aparecía como la negación o antítesis del cine burgués, individualista, sentimental y religioso, ya que incluso se censuraban películas como *Metrópolis* (1927) de Fritz Lang. De tal manera que el cine era visto como el arte del proletariado, a fin de formar colectivamente a la población. Podemos ilustrar esta idea con las palabras de Pedro Vigues, entresacadas de su artículo «Individualismo y colectivismo en el cine».

Ha sido necesario que en el estadio del arte cinematográfico apareciera la negación. El cinema industrial imponía sus principios sin dificultad mientras fue una afirmación triunfante y sin contrincante. Pero la negación que pone de relieve los defectos de la burguesía ha hecho su entrada en la esfera del cinema. La síntesis ha sido la comprensión de la realidad, que hasta ahora se nos velaba. El cinema ruso ha constituido esta negación germinadora. La protesta contra el cinema capitalista es el producto de la síntesis maravillosa⁴¹.

Baste añadir que el cine soviético se presentaba no solo como una instancia para construir una nueva sociedad, sino también un nuevo hombre, el *homo sovieticus*, que además del trabajo se caracteriza por su dimensión colectiva que choca con cualquier tentación egoísta e individualista, tal y como reflejaba el cine burgués dirigido por intereses mercantiles. Cabe advertir que la tensión entre lo

- FERRO, Marc: Cinéma et histoire, Paris, Gallimard, 1993, p. 140.
- ³⁹ MOUSSINAC, Léon: «El cine soviético tiene quince años», *Nuestro Cinema*, n.º 15, febrero de 1935, pp. 2-3. [Este artículo se reprodujo en Pérez Merinero, Carlos y David: *Del cinema como arma de clase. Antología de nuestro cinema 1932-1935, op. cit.*, pp. 191-194].
- ⁴⁰ Nuestro Cinema, n.º 5, octubre de 1932, p. 131. [Este artículo se reprodujo en Pérez Merinero, Carlos y David: *Del cinema como arma de clase. Antología de nuestro cinema 1932-1935, op. cit.*, pp. 195-197, la cita corresponde a la p. 195].
- ⁴¹ VIGUES, Pedro: «Individualismo y colectivismo en el cine», *Nuestro Cinema*, n.º 1, segunda época, enero de 1935, p. 4.

individual y lo colectivo también se visualizaba en la oposición entre el kulak o pequeño propietario agrícola que buscaba su interés particular y las granjas colectivas (Koljós). Nos encontramos ante un tema que Eisenstein abordó sin demasiado éxito en *La pradera de Bezhin* (1935-1937), film del que se tuvo que retractar y del que únicamente se cuenta con algunas fotografías y secuencias que apenas alcanzan los treinta minutos. Se trata de una película inspirada en un cuento de Turgueniev (1851) y que narra la historia de Pavel Morozov (1918-1932), un muchacho de trece años que los soviéticos pusieron como ejemplo para todos los jóvenes y que, en la película, adopta el nombre de Stepok. «El guionista A. Rzheshevsky había recibido de la Joven Liga Comunista el encargo de escribir un relato sobre el tema de los Jóvenes Pioneros y de su contribución a las granjas colectivas soviéticas»⁴².

La película presenta el choque del padre, un kulak que, después de haber matado a su esposa, sabotea la política colectivista de los granjeros al provocar un incendio, en que Stepok —personaje que según Marie Seton constituye una imagen sublimada de la infancia de Eisenstein— sobresale por salvar un palomar de la quema. La denuncia del hijo, que forma parte de los pioneros, organización juvenil comunista, provoca la ira del padre que apela a la Biblia para matar al hijo por haber traicionado a su progenitor. Asistimos, pues, a una historia que hoy se considera ficticia, pero que sirvió para pergeñar una imagen ideal de la juventud soviética, que formó parte del universo mental y pedagógico de la URSS. Con relación a este film, Eisenstein reconoció lo siguiente:

El error está enraizado en una profunda ilusión intelectual e individualista, una ilusión que, comenzando por cosas pequeñas puede, luego, conducir a graves errores y a resultados trágicos. Es una ilusión que Lenin ha denunciado constantemente, una ilusión que Stalin señala infatigablemente: la ilusión de que se puede realizar una obra fundamentalmente revolucionaria completamente solo, al margen de la colectividad⁴³.

Es muy cierto que Juan Piqueras salió en defensa del cine soviético, frente a la producción que provenía de los países capitalistas, tal como constató en una intervención radiofónica que luego estampó en las páginas de *Nuestro Cinema*. «Pero como el cine soviético en manos del Estado se presenta lealmente y los otros lo hacen cobijándose en las primeras marcas nacionales (UFA, Emelka, Paramountt, Metro Goldwyn, Pathé-Natán, Gaumont-Franco-Film-Aubert), es por lo que al ruso se le llama de *propaganda comunista* y a los otros de *expansión comercial*»⁴⁴.

- ⁴² SETON, Marie: «Los errores de "El prado de Bejín"», en *Sergei M. Eisenstein. Una biografía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 338.
- ⁴³ EISENSTEIN, Sergio M.: *Reflexiones de un cineasta*, Barcelona, Lumen, 1990, p. 238. (También en *El cine soviético de todos los tiempos 1924-1986, op. cit.*, p. 125).
- ⁴⁴ PIQUERAS, Juan: «Nuestro itinerario: cinema y política», *Nuestro Cinema*, n.º 4, septiembre de 1932, p. 111.

Por esto, resulta evidente que Nuestro Cinema fue el mejor catalizador del cine soviético en España, con un planteamiento alternativo entre las grandes películas comerciales extranjeras y la producción autóctona que a menudo caía en los tópicos de lo folklórico. Así, los grandes directores soviéticos, con Eisenstein a la cabeza con su cine intelectual al servicio de los ideales de la Revolución, encontraron una caja de resonancia en las páginas de la revista, a la vez que se daba noticia del cine proletario que se producía en los últimos coletazos de la República de Weimar, sin olvidar aquellas críticas a películas convencionales procedentes de los Estados Unidos cuya cinematografía se consideraba decadente y agónica. Por consiguiente, en aquel momento histórico, en la década de los treinta, con el trasfondo de la crisis económica de 1929 y el tránsito del cine mudo al sonoro, se reclamaba una nueva vanguardia, no burguesa sino comprometida con el signo de los nuevos tiempos y sensible a las cuestiones sociales, con lo que el cine adquiría una dimensión radical y revolucionaria. De ahí la importancia de la labor de Juan Piqueras y que en los últimos compases del franquismo ya mereció una antología debida a los hermanos Carlos y David Pérez Merinero que, no sin dificultades, pudo circular libremente en 1976.

Digamos de paso, por si todo esto no fuera suficiente, que Enrique Fibla ha publicado recientemente el libro Los años imposibles. Memoria inacabada de *Juan Piqueras*, crítico cinematográfico de la generación del 27 y fundador del primer cine-club en España el año 1928, propagador como vemos del cine soviético y que murió en 1936 en manos de los golpistas franquistas, al ser detenido en la posada del enclave ferroviario de Venta de Baños en los primeros días del levantamiento franquista, donde tuvo que hospedarse por problemas de salud cuando desde París se dirigía a Oviedo. Se trata de un final que recuerda el de Federico García Lorca y otros muchos que fueron ejecutados sin ningún otro motivo que su pensamiento, simplemente por su posición ideológica progresista⁴⁵. El título del libro Los años imposibles hace referencia a las memorias de su esposa, Ketty González Domínguez, que se desplazó en 1936 desde París donde residía hasta España para conocer el paradero de su compañero. Pero Ketty solo pudo pasar a Francia en 1940 y de allí marchar a América. Un itinerario no exento de dificultades, acompañada de su madre y su hijo, que evidencian las limitaciones y los olvidos de la memoria histórica democrática en nuestro país. Añádase que el libro de Enrique Fibla fue presentado el 9 de marzo de 2022, en la Filmoteca Valenciana, un acto al que siguió el pase de *El acorazado Potemkin* (1925), la película de Sergei Eisenstein, probablemente la más emblemática de la producción soviética de aquella época.

Es obvio que la lectura de *Los años imposibles* nos revela aspectos interesantes para nuestro objetivo, más todavía si se tiene en cuenta que el libro de Enrique Fibla considera la Segunda República como un régimen de pedagogos, por lo que ofrece una aproximación educativa a la vida y la obra de Juan Piqueras. De

⁴⁵ FIBLA-GUTIÉRREZ, Enrique: Los años imposibles. Memoria inacabada de Juan Piqueras, Valencia, Barlin, 2021.

familia humilde y formación autodidacta, alumno de una escuela nocturna inspirada en los principios institucionistas, Piqueras trazó un periplo vital que desde Valencia le llevó hasta Madrid y París, y así pudo entroncar con los ambientes de vanguardia de ambas capitales. Igualmente, en 1931 visitó la URSS, donde es posible que volviese en 1934 o 1935. No deja de ser significativo que el mismo Piqueras respondiese en una entrevista llevada a cabo en junio de 1931 sobre cuáles eran sus proyectos inmediatos lo siguiente: «Viajar, leer, aprender. Escribir, producir, enseñar»⁴⁶. Hasta tal punto eso es así que, al enterarse de la ejecución de Piqueras, *L'Hora. Setmanari d'Avançada*, órgano del POUM (Partit d'Unificació Marxista), de orientación trotskista, le dedicó un artículo con el título de «El cinema, escola de nit», en que «el autor destacaba por encima de todo el trabajo pedagógico del crítico valenciano, equiparándolo a la función del propio cinematógrafo como escuela nocturna para los trabajadores que no podían permitirse otra formación tras las interminables jornadas laborales»⁴⁷.

También nos hemos de referir, siquiera brevemente, al crítico norteamericano Harry Alan Potamkin (1900-1933), que después de una primera etapa formalista tomó a partir de 1930 conciencia de clase, de modo que su enfoque adquirió una dimensión social cuya mejor expresión se daba en el cine ruso, a la vez que reconocía —según Sonia García López — su indiscutible valor pedagógico. Así, pues, apostó por un cine comprometido, social y proletario que se ha etiquetado con el calificativo de integral⁴⁸.

Con estos antecedentes, no es de extrañar que Enrique Fibla-Gutiérrez haya puesto en relación a Léon Moussinac, Juan Piqueras y Henry Alan Potamkin en una especie de triángulo que conecta el cine, la política y la educación, en una época tan convulsa ideológicamente como fueron los años treinta. Así, Fibla-Gutiérrez remarca el carácter alternativo de estos tres referentes del cine que comparten una pedagogía cinematográfica radical, con connotaciones que proceden de Gramsci, en una especie de contracultura a las fuerzas hegemónicas. «I understand —escribe Enrique Fibla-Gutiérrez — film pedagogy here both as a set of practices involving educational uses of film and as a cultural imperative towards the creation of new social orders». Más adelante añade: «For critics like Piqueras, Moussinac and Potamkin it was also the perfect vehicle for political revolution and solidarity. Cinema spoke the global language of images, connecting their different pedagogical efforts into a tacit *Internationale* of film education»⁴⁹. En ese contexto, es fácil comprender —y aquí seguimos de nuevo a Fibla-Gutiérrez—que Moussinac colaborase en *L'éducateur prolétarien* (1932-1939), que editaba el

- 46 *Ibídem*, p. 72.
- 47 Ibídem, p. 64.
- ⁴⁸ García López, Sonia: «Harry Alan Potamkin: palabra cinematográfica para los tiempos de crisis», *Archivos de la Filmoteca*, n.º 67, abril de 2011, pp. 135-145.
- ⁴⁹ FIBLA-GUTIÉRREZ, Enrique: «Film called into action: Juan Piqueras, Léon Moussinac, Harry Alan Potamkin and the Internationale of film pedagogy», *Screen*, 58(4) (2017), p. 414.

matrimonio Freinet en Saint-Paul (Alpes Marítimos), que no solo incorporó la imprenta sino también el cine y la radio como instancias educativas⁵⁰.

Pues bien, a la vista de los trabajos del profesor Enrique Fibla-Gutiérrez, que se pueden completar y ampliar con los de Christel Taillabert y Fiamma Lussana. es posible inferir que en el tránsito de los años veinte y treinta existió un movimiento internacional en favor del cine educativo desde una perspectiva social y proletaria, de ascendencia comunista, que contrastaba con la que giraba en torno a la Italia fascista, donde también surgieron importantes iniciativas en este campo, lógicamente desde otras perspectivas. El 5 de noviembre de 1928 se inauguró en Roma, por iniciativa del periodista Luciano Di Febo y con presencia de Mussolini, el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, bajo el patrocinio de la Sociedad de Naciones, que publicó la Revista Internacional de Cinema Educativo, entre 1929 y 1935st. La finalidad de aquella empresa no era otra que promover el cine educativo y facilitar el intercambio de películas de esta índole, en un área que correspondía a Europa occidental, ya que la revista se editaba en cinco lenguas (español, italiano, francés, inglés y alemán), con lo que las noticias de Rusia quedaban un tanto al margen. Como es lógico, todo este movimiento también tuvo su reflejo en España, tal como han puesto de relieve estudios que confirman que la participación hispana en estas iniciativas no fue marginal ni menor⁵². En este punto, cabe señalar que José María Caparrós Lera, junto al profesor Buenaventura Delgado, fueron pioneros en el estudio del cinema educativo en nuestro país⁵³. Unos años después, la profesora María del Mar del Pozo amplió el tema con un trabajo de referencia obligada⁵⁴.

A la luz de lo expuesto, se evidencia que el cine educativo también fue una cuestión disputada con dos frentes claros, como el reformista, que gozaba de la protección de la Sociedad de Naciones, y el soporte del fascismo italiano, que mostró su interés por la cinematografía con la creación de la *Mostra* de Venecia

- VIGNAUX, Valérie: «Célestin Freinet et le cinéma ou le cinéma français et l'éducation nouvelle (1927-1939)», en Philippe Bourdier (dir.): *Actes du Colloque «Images à l'école, image de l'école, 1880-1960*», iufm Centre Val de Loire/Musée de l'école d'Eure-et-Loir, 2011, p. 75-86; Dagneaux, **Leslie:** «Le cinéma à l'aune de l'éducation nouvelle. Le point sur les pratiques du réseau Freinet en France dans les années 1920-1930», *Cahiers de Narratologie* [Online], 40 (2021), consultado el 19 agosto de 2022. URL: http://journals.openedition.org/narratologie/12565; DOI: https://doi.org/10.4000/narratologie.12565
- ⁵¹ TAILLABERT, Christel: L'Institut International du cinématographe éducatif. Regards sur le rôle du cinéma éducatif dans la politique internationale du fascisme italien, Paris, Éditions L'Harmattan, 1999; Lussana, Fiamma: Cinema educatore: L'Istituto Luce dal fascismo alla Liberazione (1924-1945), Roma, Carocci editore, 2018.
- ⁵² ALTED VIGIL, Alicia: «La participación española en el Instituto Internacional de Cinematógrafo Educativo de Roma (1928-1934)», en Alted Vigil, Alicia y Sel, Susana (eds.): *Cine educativo y científico en España, Argentina y Uruguay*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces, 2016, pp. 13-29.
- ⁵⁹ CAPARRÓS LERA, JOSEP Maria; CARNER-RIBALTA, JOSEP Y DELGADO CRIADO, Buenaventura: *El cinema educatiu i la seva incidència a Catalunya. Dels orígens a 1939*, Barcelona, ICE-PPU, 1988.
- ⁵⁴ POZO ANDRÉS, María del Mar del: «El cine como medio de alfabetización y educación popular. Primeras experiencias», *Sarmiento*, n.º 1 (1997), pp. 59-75.

(1932), y el frente alternativo y radical que observaba la producción soviética con el soporte de la Tercera Internacional (Komintern), que contribuyó a la formación de frentes políticos populares como los que se dieron en Francia y España. Oportuno es tener en cuenta que en Locarno se había creado en 1927 la Asociación Internacional para las películas adecuadas a la educación moderna, que contó con el apoyo de pedagogos de relieve, como Adolphe Ferrière, que en 1929 filmó la película Chez nous para divulgar los principios de la Escuela Nueva a partir del centro con el mismo nombre abierto en 1919⁵⁷.

Notemos de paso que, además de existir una edición española de la *Revista Internacional de Cinema Educativo*, también circuló en nuestro país otra revista que respondía al título de *Acción Cultural Cinegráfica*, que dirigía José Miguel Durán y que empezó a publicarse en el mes de julio de 1931. Justamente aquella época coincidió con el periodo álgido de la Segunda República con figuras como Carlos Velo, un referente del cine documental que recibió el impacto de la cinematografía soviética en las sesiones de la Residencia de Estudiantes y que dirigió el cine-club de la fue (Federación Universitaria Escolar) y a quien el profesor Fernando Redondo Neira dedicó su tesis doctoral (2001)⁵⁶.

A este respecto, se constata que el cine educativo no fue un tema menor en aquellos años y que, en líneas generales, se aceptaba la superioridad del cine educativo documental científico que procedía de la URSS. Diversos son los testimonios que admitían, a comienzos de la década de los treinta, que la URSS aventajaba a los demás países en lo que concierne a la dimensión educativa del cine, aspecto al que ya se han referido otros autores⁵⁷. Aquí, y por su relevancia, nos limitamos a reproducir la opinión de José L. Benito —catedrático de la Universidad de Salamanca— expresada en el artículo «Misión y problemas del cine educativo», con el siguiente comentario:

El caso de Rusia patentiza indiscutiblemente la fuerza educadora del cine, no sólo como elemento de tónica política, cada día más necesario a los pueblos, sino para mostrar palmariamente la eficiencia de algo tan abstruso como un programa económico, en la admirable producción titulada «La Línea General» que hace entrar por los ojos a cualquier inteligencia las grandes ventajas que para el pueblo significa desde el punto de vista de la liberación humanitaria del agricultor el famoso plan quinquenal⁵⁸.

- ⁵⁵ COQUOZ, Joseph: «Le Home "Chez nous" comme modèle d'attention à l'enfance», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, n.º 20 (2012), pp. 27-46.
- ⁵⁶ REDONDO NERIA, Fernando: «Principios pedagógicos del cine educativo. Aproximación histórica a sus orígenes», *Social and Education History*, 10(3), 2021, pp. 380-402. https://dx.doi. org/10.17583/hse.5467
- ⁵⁷ VILANOU, Conrad; PADRÓS TUNEU, Núria y CERCÓS RAICHS, Raquel: «La representación de la educación en los documentales producidos por los totalitarismos europeos», *Historia y Memoria de la Educación*, 16 (2022), pp. 11-76, especialmente pp. 51-55.
- ⁵⁸ BENITO, José L.: «Misión y problemas del cine educativo», Acción Cultural Cinegráfica. Revista Mensual del Cine Educativo, n.º 1, 1931, p. 26.

De igual forma, parece oportuno tener en cuenta la opinión de Luis Gómez Mesa que, desde las páginas de la *Revista de las Españas*, después de recordar las palabras de Lenin que situaba el cine como la más importante de las artes, afirmaba a comienzos de 1936 lo siguiente, una vez revisada la situación del cine educativo en el mundo:

Sólo otro país — URSS, la nueva Rusia — supera esa actuación, y de tal modo, que los soviets han hecho del cinema y la radio sus más formidables armas de propaganda, tanto en el interior como en el exterior. Obra modelo de esta clase es el documental *Turksib*, relato admirable y emocionante de la construcción del ferrocarril que une el Turkestán con Siberia para el intercambio de sus productos principales: el trigo y la lana, respectivamente⁵⁹.

Llegados hasta aquí, procede recordar que la URSS se convirtió en un país de cine, con grandes salas de exhibición, que contaba con un público masivo, con importantes estrellas cinematográficas después del primer plan quinquenal (1928-1932). «Los cines estaban siempre llenos al completo. Las proyecciones empezaban ya desde las doce del mediodía» ⁶⁰. Mientras las autoridades recurrieron al cine como un «medio-guía», da la sensación de que el público no añoraba las películas como *El acorazado Potemkin* sino de entretenimiento. Como apunta Antonio Costa, la fórmula soviética de «combinar compromiso político y experimentación formal estaba destinada a chocar con la incomprensión del gran público, que en la URSS continuaba admirando a las estrellas hollywoodienses», si bien el Partido Comunista «prefería menos investigación formal y más eficacia propagandística» ⁶¹. Indudablemente, «los dirigentes bolcheviques — afirma Karl Schlögel— comprendieron desde un principio la importancia del cine para la transformación del país» ⁶².

Sin embargo, y en la misma línea argumentativa de Antonio Costa, Schlögel señala que, después de un periodo inicial de experimentación, se pusieron en la década de los veinte las bases para una potente industria y así en la década de los treinta aumentó el número de espectadores y salas, ya que si en 1925 no se llegaba a las 5.000 en 1932 se superaban las 25.000⁶³. No en balde, la industria cinematográfica fue incorporada a los planes quinquenales, con lo que se acentuaba su carácter fabril y productivo. De ahí que desde las páginas de la *Revista Internacional de Cinema Educativo* se informase que en 1931 la cifra de espectadores alcanzaba el guarismo de mil millones, que se pensaba duplicar en 1932, mientras en paralelo la

- ⁵⁹ Gómez Mesa, Luis: «España en el mundo sin fronteras del cinema», *Revista de las Españas*, n.º 59, 1936, pp. 101-104. *Tursksib* (1929) fue dirigida por Victor Turin y da cuenta de la construcción del ferrocarril Turkestán-Siberia.
 - 60 Schlögel, Karl: Terror y utopía. Moscú en 1937, Barcelona, Acantilado, 2014, p. 586.
 - ⁶¹ Costa, Antonio: Saber ver el cine, op. cit., p. 91.
 - 62 SCHLÖGEL, Karl: Terror y utopía. Moscú en 1937, op. cit., p. 585.
- ⁶³ PAZ, María Antonia y Montero, Julio: *El cine informativo 1895-1945. Creando la realidad, op. cit.*, p. 109.

30

cinematografía se consolidaba en las escuelas rusas. «En 1931 (a fin de diciembre) había en las escuelas de toda clase y establecimientos de enseñanza cerca de 3000 instalaciones cinematográficas. Hacia final de 1932 este número llegará a 17000»⁶⁴.

A la larga, pues, el cine soviético desdeñó el arte por el arte, así como los argumentos que destacaban los temas psicológicos individuales, al quedar supeditado a la agitación (Agitprop) ya que la lógica visual era la más adecuada para provocar la reflexión porque «el cine es el arte de pensar en imágenes»⁶⁵. Para redundar en lo que decimos, reproducimos a continuación un fragmento del artículo «El cinema soviético y el segundo plan quinquenal», programado para el periodo 1933-1937, en que G. Liss, vicepresidente de la empresa Soyuzkino, insistía en la dimensión agitadora de la cinematografía. «El cinema soviético concede gran importancia a los films de agitación que deben servir de instrumento al partido y al poder de los soviets, secundando la propaganda y la agitación de los diversos postulados de la edificación socialista»⁶⁶.

De hecho, Lenin fue partidario de la propaganda periodística y de la agitación en las fábricas. Además, las películas de agitación sirvieron para animar y elevar el estado de ánimo del Ejército Rojo cuando decaía durante la Guerra Civil (1917-1923) contra los blancos, a la vez que se aprovechaba la ocasión para hacer proselitismo entre las zonas conquistadas. Como se ve, el *Agit-prop* también recurrió al uso de las películas desde el primer momento de la Revolución como se comprueba en el siguiente fragmento, que debemos a la autorizada voz de Mira Milosevich, experta en cuestiones rusas, balcánicas y euroasiáticas del Real Instituto Elcano:

Proyectaban películas que impresionaban mucho al público, porque nunca antes habían visto cine. Se establecieron *agitpunkt* (puntos de agitación) en las estaciones de tren. En la época de la Guerra Civil, los pasajeros muchas veces tenían que esperar trenes durante varios días. Los *agitpunkts* les proporcionaban bibliotecas, salas de lectura y cine para «entretenerse»⁶⁷.

Así las cosas, no se dudó en confiar en trenes y vapores fluviales que habían de trasladar el cine a los lugares más recónditos de un país inmenso, constituido por quince repúblicas, que, como se observa en *Una sexta parte del mundo* (1926) de Dziga Vértov, puede ser visto no solo como una alternativa a la decadente cultura occidental, sino como un crisol de pueblos y culturas que justificaba el carácter multinacional de la URSS. Este carácter también se puede observar en la película *Tres cantos para Lenin* (1934) de Dziga Vértov, en que el culto al líder se canaliza a

⁶⁴ «El desarrollo de la actividad cinematográfica en la URSS», *Revista Internacional de Cinema Educativo*, año iv, n.º 3, marzo de 1932, p. 252.

⁶⁵ PALAU, Josep: El cinema soviètic. Cinema i revolució, Barcelona, Catalònia, 1932, p. 32.

⁶⁶ Liss, G.: «El cinema soviético y el segundo plan quinquenal», *Nuestro Cinema*, n.º 6, noviembre de 1932, p. 174.

⁶⁷ MILOSEVICH, Mira: *Breve historia de la Revolución Rusa*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2017, p. 119.

través de tres prismas étnicos y culturales diferentes, con sus respectivas canciones, pero que apuntan en una misma dirección: Lenin es el padre de la URSS, quien ha iniciado una nueva era, que ha de llevar la modernidad a todos los pueblos, incluso a los musulmanes, con la promoción de la mujer y la extensión universal del conocimiento ya se trate de zonas europeas o asiáticas.

Y a pesar de la ruptura que supuso el franquismo, el interés por el cine soviético se mantuvo incluso en la memoria colectiva, sobre todo en aquellos autores como Miquel Porter Moix —nacido en 1920 y primer catedrático en España de Historia del cine— que habían podido visionar las proyecciones de los films rusos durante la etapa republicana en salas de exhibición, incluso comerciales⁶⁸. Justamente, el profesor Porter Moix desde su cátedra de la Universidad de Barcelona dirigió una de las primeras tesis sobre la temática, como la realizada en 1986 por Anna Casanovas Bohigas con el título *Els inicis de la pràctica cinematogràfica soviètica*, 1917-1924: base per a una nova forma d'expressió, que dio lugar a una publicación posterior⁶⁹. A decir verdad, a esta tesis han seguido otras de no menos interés y calidad, como la de Carolina Castillo Ferrer sobre *El exilio literario español de 1939 en la Unión Soviética. El traductor Vicente Pertegaz* (Universidad de Granda, 2013), en que ha estudiado la figura de este maestro valenciano y sus relaciones con el cine soviético en el exilio.

3. Del cine documental al Cine-Ojo de Dziga Vértov

Sabemos que para Lenin la producción cinematográfica debía comenzar por los noticiarios a fin de que la propaganda fuese eficaz. Así pues, el documental fue la primera instancia elegida por la cinematografía soviética para alcanzar sus objetivos pedagógicos y propagandísticos, al que siguieron los largometrajes. A pesar del protagonismo soviético en el ámbito documental, los especialistas coinciden en señalar que el movimiento documentalista en el cine se inició con Robert Joseph Flaherty (1884-1951), autor de un film de referencia como *Nanook el esquimal* (1922), cuyo título original no era otro que el de *Nanook of the North*⁷⁰. Podemos añadir que Karla Paniagua, en un estudio antropológico sobre los documentales, califica la obra de Flaherty de «visiones de un mundo en extinción», ya que la vida del esquimal Nanook y su familia recuerda al buen salvaje de Rousseau⁷¹. Por su parte, María Antonia Paz y Julio Montero se refieren a Flaherty como el «poeta lírico del cine documental», a la vez que destacan la importancia de la escuela

⁶⁸ PORTER MOIX, Miquel: *Historia del cine ruso y soviético*, Barcelona, Ediciones de Cultura Popular, 1968.

⁶⁹ CASANOVAS, Anna: Rússia: cultura i cinema, 1800-1924, Barcelona, Íxia llibres, 1993.

⁷⁰ Sellés, Magdalena: *El documental*, Barcelona, uoc, 2007.

⁷¹ PANIAGUA RAMÍREZ, Karla: *El documental como crisol. Análisis de tres clásicos para una antropología de la imagen*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2007, pp. 33-37.

32

documental británica con la figura de John Grierson⁷². Además, contamos con una revisión bibliográfica sobre una de las obras más destacadas relativas a John Grierson, un trabajo planteado desde el punto de vista pedagógico⁷³.

Al margen de los orígenes del cine documental, es innegable que son diversos los autores que remarcan el papel de estos noticiarios para la educación del pueblo, más aún si tenemos en cuenta su carácter propagandístico que además perseguía la unificación de la URSS, un mosaico de repúblicas y culturas.

También los documentalistas soviéticos desempeñan un papel activo en la propaganda del nuevo régimen: muchos no eran más que alabanzas de empresas y organismos estatales y ensalzamientos de personalidades políticas. El cine documental de los años veinte se sintió protagonista de la lucha de clases y en la confrontación ideológica⁷⁴.

Desde luego, en el ámbito documentalista sobresale Dziga Vértov, seudónimo de Denis Kaufman (1895-1954), que contribuyó eficazmente al desarrollo del género. Anotemos que Dziga Vértov, palabras que significan «peonza giratoria», se dedicó al documental con diferentes etapas como los *Kino-Nedelia* (semanal) que se distribuían con trenes a todos los lugares de la URSS durante los primeros momentos de la Revolución cuando la Guerra Civil se mantenía en activo. «Las copias del *Kino-Nedelia* se distribuían en un tren que llegaba a todos los frentes. En los pueblos y ciudades se daban funciones en las calles y a campo abierto. Un vapor remolcaba una barcaza itinerante con capacidad para 800 personas donde se proyectaba el noticiario»⁷⁵. Se trataba, pues, de elaborar noticiarios autóctonos, de sensibilidad soviética, con lo que se quebraba la importación de otros procedentes de las grandes productoras occidentales.

Más tarde, Vértov promovió el *Kino-Pravda*, el cine-verdad, una serie de veintitrés films en que no intervenían actores profesionales y que distribuyó mensualmente entre 1922 y 1925. El mismo Vértov se refirió a «La importancia de los noticiarios», en que constataba el rechazo de los *nepmans*, esto es, de los partidarios de la Nueva Política Económica (NEP), un sistema híbrido que combinaba la economía estatal y la economía de mercado, vigente después del comunismo de guerra, entre 1922 y 1928, hasta la implantación del primer plan quinquenal. «El Kino Pravda se proyecta todos los días en numerosos clubs de Moscú y de provincias, y llegó a alcanzar gran éxito. Y si el público de los *nepmans* prefiere los dramas de «amor» y de «crimen», eso no significa que nuestras producciones no

⁷² SWANN, Paul: *The British documentary film movement, 1926-1946*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

⁷³ COLLELLDEMONT, Eulàlia: «De documentales, libros y pedagogía. A propósito de *Film and Reform. John Grierson and the documentary film movement*», *Historia y Memoria de la Educación*, 16 (2022), pp. 709-716.

⁷⁴ PAZ, María Antonia y Montero, Julio: *El cine informativo 1895-1945*. Creando la realidad, op. cit., pp. 112-113.

⁷⁵ PANIAGUA RAMÍREZ, Karla: El documental como crisol. Análisis de tres clásicos para una antropología de la imagen, op. cit., p. 25.

valgan. Eso quiere decir que lo que no vale es el público»⁷⁶. Y a pesar de las diferencias entre ambos noticiarios, ya que el *Kino-Pravda* «resultó más profundo y completo en la representación de la vida que el *Kino-Nedelia*», no se discute que ambos sirvieron para educar al pueblo⁷⁷.

Por este motivo, y frente al cine dramático de corte psicológico, Vértov propuso sus noticiarios de signo revolucionario que cristalizaron en el Cine-Ojo (Kino-Glaz), una iniciativa surgida en 1924, que «plantea un ataque frontal contra la organización burguesa del trabajo intelectual y una consideración del significado de 1917 como ruptura absoluta y utópica» R. Con relación a la propuesta del Cine-Ojo, cabe añadir que trasladó al cine el apego por la máquina que Meyerhold mostraba en el teatro. «Mientras Meyerhold adapta su amor por la máquina y el progreso técnico al teatro, Vértov se erigió en su traductor cinematográfico» En esta dirección, Vértov dejó claro que el Cine-Ojo perseguía «descifrar la vida como tal», habida cuenta de que trataba «la influencia de los hechos sobre la conciencia de los trabajadores» Ro Por lo demás, y aunque inicialmente Eisenstein participó en las sesiones del Cine-Ojo, más tarde se distanciaron. «A partir de 1922, según las declaraciones de Dziga Vértov, Eisenstein acude con asiduidad a las sesiones y discusiones de Kino-Pravda (Cine-Verdad) donde Vértov desarrolla sus conceptos sobre Kino-Glaz (Cine-Ojo)» Ro Cine-Ojo) Ro

En rigor, el papel que el ojo desempeña en la cinematografía de Vértov es ocupado por el puño en la filmografía de Eisenstein⁸². Si Vértov apuesta por el documental sin actores, ni guion y que se sirve de intervalos como técnica que emula el funcionamiento de las máquinas, Eisenstein aboga por el cine de naturaleza dialéctica e intelectual que surge del montaje de atracciones (acciones) del teatro, esto es, de una puesta en escena activa⁸³.

Al igual que los futuristas y los cineastas de la feks, Eisenstein tratará el cine como una especie de «máquina-psicológica» donde la materia prima son las «atracciones», las cuales provocarán en el espectador unas determinadas «conmociones emotivas» —de aquí el concepto de «Cine-Puño» que tanto defenderá—, que a su vez conducirán a la «conclusión ideológica final»⁸⁴.

- ⁷⁶ Vértov, Dziga: «La importancia de los noticiarios», en *El cine soviético de todos los tiempos:* 1924-1986, op. cit., p. 34.
- 77 PAZ, María Antonia y MONTERO, Julio: El cine informativo 1895-1945. Creando la realidad, op. cit., p. 112.
 - ⁷⁸ FONT, Domènec: Conocer Eisenstein y su obra, Barcelona, Dopesa, 1979, p. 36.
 - ⁷⁹ BOUQUET, Stéphane: Sergei Eisenstein, Madrid, El País, 2008, p. 19.
 - 80 Vértov, Dziga: Memorias de un cineasta bolchevique, op. cit., p. 199.
 - ⁸¹ BOUQUET, Stéphane: Sergei Eisenstein, op. cit., p. 19.
- ⁸² BERGAN, Ronald: «¡Cine-puño!», en *Serguéi Einsenstein. Una vida en conflicto*, Barcelona, Alba Editorial, 2001, pp. 107-123.
- 83 EISENSTEIN, Serguei: «El montaje de atracciones», en Reflexiones de un cineasta, op. cit., pp. 217-220.
- ⁸⁴ VILLEGAS, Sonia: «La influencia del futurismo italiano en el cine soviético: de Mayakovsky a la FEKS», *op. cit.*, pp. 13-28.

Por de pronto, aquí radica la distancia que se abre entre el Cine-Ojo, que aspiraba a captar objetivamente la realidad sin más, y el Cine-Puño, que además de destacar la importancia del montaje busca el impacto de la imagen en el espectador, si bien ambas posiciones poseían una indudable carga pedagógica al atender a la educación del pueblo desde perspectivas diferentes, pero complementarias.

Como hemos avanzado, la obra de Vértov mereció una extensa retrospectiva del Museo Reina Sofía de Madrid, en el otoño de 2017, del 2 de octubre al 23 de diciembre, bajo el título *El ojo en la materia*. *Dziga Vértov y el cine soviético temprano*. En este ciclo se exhibieron las producciones de los diferentes documentales (*Kino-Nedelia*, *Kino-Pravda*, *Kino-Glaz*), sin olvidar sus filmes más destacados, que fueron acompañados por las producciones de otros cineastas soviéticos. Entre las actividades de este ciclo, cabe resaltar la conferencia que Barbara Würm dictó el sábado 28 de octubre con el título «Una educación soviética a través del cine. Dziga Vértov y el Kulturfilm», en que se puso de manifiesto la importancia de los *kinok*, de los colectivos cinematográficos que se fraguaron alrededor de la técnica del Cine-Ojo⁸⁵.

Además, la conferenciante puso de relieve la importancia de los *Kulturfilm*, películas de contenido educativo de inspiración alemana y que practicaron directores como Lev Kuleshov y Vsévolod Pudovkin, que debían supeditarse al modelo político-social propuesto por la URSS. Por ello, la estética cinematográfica del Cine-Ojo quedó circunscrita al servicio de la ética comunista y así Barbara Würm destacó el filme *Salamandra* (1928), película de ficción dirigida por Griori Roshal y escrita por Anatoli Lunacharski y Grigory Grebner. Nos encontramos ante una película con una clara intención educativa al contraponer la ciencia que es negada por la religión y el fascismo, ambos enemigos del comunismo. Este telón de fondo impide al profesor de biología Tsang proseguir sus investigaciones, aunque finalmente será rescatado por los soviets, que le facilitan continuar sus trabajos.

Por otro lado, *The mechanics of the Brain* (1926) es una película documental con vocación didáctica dirigida por Pudovkin que pretende popularizar los experimentos materialistas de Pavlov sobre el condicionamiento clásico, con la aparición de diferentes animales e incluso humanos, siendo una de las películas científicas soviéticas más significativas. Podemos añadir que las crónicas que llegaban desde la URSS reconocían que se trataba de una película de difícil asimilación, con un alto interés didáctico y que «despierta vivo interés entre las más amplias esferas sociales de la Unión y suscita los comentarios más entusiastas»⁸⁶. En fin, el *Kulturfilm* también supone un intento de educar al pueblo, a la vez que

⁸⁵ Se puede seguir el contenido de la conferencia en http://ow.ly/2VIk30iNQxk (consulta del 18 de agosto de 2022).

⁸⁶ TIAGAI, A.: «La película documental. Las películas para la propaganda cultural en la URSS», Revista Internacional de Cinema Educativo, año I, n.º 4, octubre de 1929, p. 435. Curiosamente este mismo autor publicó otra reseña sobre «La película cultural en la URSS», Revista Internacional de Cinema Educativo, año II, n.º 12, diciembre de 1930, con una redacción casi idéntica a la insertada el año anterior, en que volvía a insistir en la importancia de la democratización de los conocimientos científicos.

santifica y universaliza el valor de la ciencia en el mundo soviético hasta el punto de suplantar a la ancestral fe religiosa, transmitida por la Biblia.

Según Barbara Würm, estos films también dejaron sentir su influencia en las ilustraciones de los libros de texto, a la vez que a través de los documentales se transmitía el gusto por la lectura en sintonía con las campañas de alfabetización, la tecnificación a través de la electrificación y de la expansión industrial, sin perder de vista las cuestiones relativas a la higiene a fin de erradicar enfermedades como el tifus que afectaban a la sociedad. Del mismo modo, se mostraba el interés por la infancia huérfana y las personas sin techo que podían ser reeducadas como miembros productivos de la sociedad.

Justo es mencionar que Barbara Würm destacó la disputa de la primera Espartaquiada entre el 12 y el 14 de agosto de 1928, celebrada en Moscú, fechas que coincidieron con el VI Congreso de la Internacional Comunista y que dio lugar a un film con el mismo título (*La Espartaquiada*, 1930) de la productora Sovkino. Según los especialistas, aquel evento en que acudieron atletas de otros países, además de la URSS, sirvió para mostrar al mundo las excelencias del régimen soviético y los éxitos de su educación física, militar y política ya que en el programa deportivo se incluyeron pruebas paramilitares y motociclistas⁸⁷. Al fin y al cabo, los soviéticos fundaron en 1921 la Internacional Roja del Deporte, en el contexto de la III Internacional y de los intereses políticos del Komintern, que buscaba vincular la práctica deportiva al movimiento proletario internacional, frente al burgués Comité Olímpico Internacional del barón Pierre de Coubertin.

En todo caso, gracias a los diferentes documentales de Dziga Vértov —; Adelante, soviéticos! (1926), Una sexta parte del mundo (1926), El undécimo año (1928), El hombre de la cámara (1929), Tres cantos para Lenin (1934)— se puede captar la imagen de la cosmovisión soviética que deseaba transmitir, con un alto contenido educativo que no obviaba el protagonismo de Lenin en todo el proceso de modernización. En el fondo, la visión del mundo que se desprende de la filmografía de Vértov parte del contraste entre el mundo capitalista y la novedad que corresponde a un sistema social basado en un nuevo hombre que se singulariza por el trabajo y que comparte un inequívoco optimismo pedagógico. Aparte, y entre la extensa producción de Dziga Vértov, nos hemos de detener por su relevancia ya destacada por Barbara Würm en *El hombre de la cámara* (1929), un film de referencia y que justifica que Karla Paniagua distinga la obra de Vértov con el calificativo de la «perspectiva futurista del ojo mecánico». Desde luego, la exaltación del maquinismo y de su inserción en la vida urbana se hace evidente en esta película que, con independencia de sus cualidades técnicas siempre abiertas a la experimentación vanguardista, transmite una imagen moderna de la vida soviética en consonancia con los avances de la ciencia y de la técnica que encuentra una espléndida caja de resonancia en la electrificación y en las locomotoras.

⁸⁷ GOUNOT, André: «Les Spartakiades internationales, manifestations sportives et politiques du communisme», *Cahiers d'Histoire. Revue d'Histoire Critique*, 88 (2002), pp. 59-75.

36

Pour lui, la démarche même du «Ciné-œil» relève de la science: il enjoint ses collaborateurs, *kinoks*, à adosser les observations filmées aux données scientifiques et de coopérer quotidiennement avec les savants. Loin d'être neutre, la façon de désigner les films et de délimiter les frontières entre divers types du cinéma non-joué soulève l'enjeu de l'autonomie des cinéastes⁸⁸.

Otrosí, El hombre de la cámara (1929) presenta coincidencias con la película de Walter Ruttmann Berlín, sinfonía de una gran ciudad (1927), ahora suplantada por Moscú, Kiev y Riga⁸⁹. Prueba de ello es que en ambos casos se da una sucesión de imágenes sobre la vida urbana, que parece imponerse a la rural de los campesinos, que Vértov sí que reflejó en La sexta parte del mundo (1926), que ofrece un crisol de la riqueza étnica y antropológica que configura la unidad de la Unión Soviética. Con relación a este documental, hay que señalar que Vértov contrastaba la realidad de la URSS frente a la decadente vida occidental, dominada por el lujo y la vida alegre entre músicos de jazz, al margen de cualquier compromiso personal y social. Otro de los aspectos que se destaca, especialmente en El undécimo año (1928) para conmemorar el décimo primer aniversario de la Revolución, radica en la relación entre el hombre y la naturaleza que se establece dialécticamente a través del esfuerzo y del trabajo.

Tampoco podemos pasar por alto que el documental ¡Adelante, soviéticos! (1926) refleja perfectamente lo que decimos, en el sentido de que después de la Guerra Civil (1917-1923) debía llegar una etapa de paz en que los fusiles, los proyectiles y los tanques serían substituidos por los martillos y los motores. A decir verdad, el futuro de la Rusia comunista, según se desprende de las imágenes de la revista URSS en construcción, editada mensualmente entre 1930 y 1941, que se publicaba en diferentes lenguas, y de los documentales de Dziga Vértov, con su Cine-Ojo, exalta un mundo de máquinas y de innovaciones industriales, con lo que el desarrollo científico-técnico se ponía al servicio del progreso y de la mejora social.

Llama la atención que los diferentes niveles de instrucción fueran una reivindicación de la Revolución soviética y así, en ¡Adelante, soviéticos! (1926), Vértov ofrece un amplio abanico de posibilidades formativas, que abarcan instancias como las guarderías, la escuela primaria y secundaria, escuelas modelo, escuelas nocturnas, establecimientos para la formación técnica y profesional de los operarios, bibliotecas y salas de lectura para los obreros y programas de alfabetización. Cabe decir que en este film, que en algunos momentos anticipa el cine sonoro, se contraponía la Rusia arruinada como consecuencia de la guerra civil, ante la naciente urss socialista que, en un entorno de electrificación, máquinas y locomotoras, ofrecía una nueva perspectiva para la sociedad soviética, surgida de la

TCHERNEVA, Irina: «Légitimité scientifique et pédagogique du cinéma de "vulgarisation scientifique" en Union Soviétique (1930-1970)», *Le Télémaque*, 53(1) (2018), pp. 50-51. https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2018-1-page-47.htm

⁸⁹ Paz, María Antonia y Montero, Julio: *El cine informativo 1895-1945*. Creando la realidad, op. cit., pp. 116-118.

conjunción de los esfuerzos de campesinos, obreros y soldados. Por consiguiente, los fusiles, los proyectiles y los tanques debían ser remplazados por los tractores y demás engendros mecánicos. En resumen, el cine soviético transmitía la percepción de una sociedad ideal que ya estaba aquí, sin necesidad de recurrir a la esperanza metafísica de la Iglesia ortodoxa, a la vez que no podía olvidar el papel mesiánico de Lenin, fallecido en 1923, culto que se promovía con una devoción casi religiosa.

Huelga decir que la admiración por la cultura de la máquina fue una constante del universo soviético, que puede interpretarse como expresión futurista del mito del progreso, una espléndida muestra de la nueva religión secularizada que es el comunismo con el culto a la ciencia. Al margen del realismo socialista, los postulados del constructivismo técnico se reflejan en los documentales de Dziga Vértov y también en algunas películas de Eisenstein como *Lo viejo y lo nuevo (La línea general*, 1929) que apostaron por la mecanización del mundo agrícola para modernizar a los antiguos mujiks⁹⁰. Resulta evidente, pues, que la propaganda ideológica no fue la única prioridad del régimen soviético, sino que la combinó con el avance científico-técnico y, lo que no es menos importante, con el fomento de la formación profesional y la organización científica del trabajo. No en balde, interesaba la elección científica de una profesión —título de un filme producido por Mejrabprom— y así tuvo lugar en Moscú la VII Conferencia Internacional de Psicotecnia (1931) a la que asistió una importante delegación española, entre los que destaca el nombre de Emilio Mira⁹¹.

Se puede observar que la fórmula del comunismo según lo definió Lenin consistía en la suma de los soviets con la electrificación, de modo que la energía eléctrica adquirió la condición de una especie de élan vital que debía mover (o si se quiere vivificar) todo un mundo mecánico, y así la construcción y el funcionamiento de las presas hidráulicas se convirtió en la condición de posibilidad para poner en marcha todo aquel engendro de artefactos que daban sentido, como reflejan los documentales de Vértov, al mundo soviético. Máquinas que, a su vez, reclamaban y exigían cuerpos humanos esbeltos, que gustasen del sol y del agua, que se habían de formar y disciplinar a través del ejercicio físico-militar y del trabajo. Consecuentemente, se impuso la *Fizkultura*, o cultura física, que dio nombre a la más importante editorial del ramo en la URSS, y que se visibiliza en los hombres y las mujeres soviéticos que desfilaban en las concentraciones conmemorativas⁹², unas manifestaciones que recuerdan la belleza que Leni Riefenstahl inmortalizó en *Olympia* (1938)⁹³.

- 90 SELLÉS, Magdalena: El documental, op. cit., p. 20.
- ⁹¹ CARPINTERO, Helio: «Emilio Mira y su experiencia de la URSS (1931)», Revista de Historia de la Psicología, 35(4) 2014, pp. 65-74.
 - 92 SCHLÖGEL, Karl: El siglo soviético. Arqueología de un mundo perdido, op. cit., pp. 577-581.
- ⁹³ CERCÓS, Raquel y VILANOU, Conrad: «Leni Riefenstahl: No es propaganda... solo mostré lo que estaba ocurriendo», *Historia y Memoria de la Educación*, 16 (2022), pp. 673-707.

4. Una cinematografía al servicio del ideal de la Revolución

Es obvio que la Revolución soviética del 25 de octubre de 1917 (del 7 de noviembre según el calendario gregoriano) marcó un antes y un después en la historia de la humanidad, solo comparable en los tiempos modernos a lo que aconteció con la Revolución francesa (1789). Ahora bien, si esta última fue iconoclasta respecto al arte, la soviética no solo protegió los tesoros artísticos, sino que también favoreció los ensayos estéticos al coincidir con el periodo de las vanguardias, especialmente durante los primeros compases del régimen. De tal suerte que esta primera etapa cinematográfica, al margen del intervencionismo estatal, fue identificada por José Luis Guarner como «el sueño romántico del arte total» 4. Bien es cierto, además, que «la revolución necesitaba un instrumento propagandístico para transmitir un relato cerrado sobre los modelos revolucionarios a seguir, y los dirigentes soviéticos vieron en el cine el dinamizador de actitudes más idóneo por la capacidad de la cámara para fascinar al espectador» 95.

No por azar, una de las grandes diferencias del cine soviético con relación al burgués, que buscaba el éxito comercial a base de triángulos amorosos, una fórmula criticada por Eisenstein, radica en el gusto por la experimentación y su inequívoca voluntad pedagógica en una sociedad con altos índices de analfabetismo que, además, había de coadyuvar como vemos al éxito de los objetivos revolucionarios. «La pratique sociale, la pratique historique, l'évolution de la façon de vivre de l'individu et de la communauté, en sont les objectifs principaux. Un tel rôle empirique, jamais et nulle part le cinéma ne l'avait encore assumé» 96.

Puede decirse que el cine se puso al servicio de la formación y la concienciación de las masas, a las que había de hacer llegar —a través del cine— la nueva concepción del mundo surgida de la Revolución de 1917, por lo que no se dudó en crear una sección cinematográfica en el Comisariado del Pueblo para la Instrucción Pública (Narkompros). A continuación, reproducimos las palabras de Rostislay Youreney:

Lénine considérant le cinéma comme étant la plus important. Dès 1908, il parla des énormes possibilités et perspectives du cinéma, une fois qu'il sera entre les mains des masses populaires et des véritables créateurs de la culture. Lorsque cela se réalisa, Lénine déploya beaucoup de soins pour le cinéma en l'introduisant dans le système de l'éducation populaire, car il devinait déjà les possibilités d'éducation, de propagande et artistiques de cet art nouveau-né⁹⁷.

- ⁹⁴ GUARNER, José Luis: «El sueño romántico del arte total (Notas sobre las vanguardias soviéticas)», en *El cine soviético de todos los tiempos 1924-1986, op. cit.*, pp. 289-291.
- ⁹⁵ LARGO ALONSO, María Teresa: *La revolución rusa. La fábrica de una nueva sociedad*, Madrid, Libros de la Catarata, 2017, p. 163.
- ⁹⁶ JACKIEWICZ, Aleksander: «Sergej Ejzenstejn et son apport à la théorie du cinéma», en Simposium. L'influence du cinéma soviétique muet sur le cinéma mondial, op. cit., sin páginas.
- ⁹⁷ YOURENEV, Rostislav: «Le cinéma soviétique en tant que phénomène», en Simposium. L'influence du cinéma soviétique muet sur le cinéma mondial, op. cit., sin páginas.

Al cabo, el mismo Lenin fue objeto de diversas películas, entre las que destacamos *Octubre* (1928) de Serguei Eisenstein, *Tres cantos para Lenin* (1934) de Dziga Vértov y *Lenin en octubre* (1937) de Mikhail Romm. Como se ha recordado, no se filmaron películas sobre Lenin hasta después de su muerte, cosa que no sucedió con Stalin que así aumentó su popularidad y, lo que no es menos notable, el culto a su personalidad⁹⁸. En líneas generales, podemos considerar que se trataba de enaltecer la figura de Lenin como líder y factótum de la Revolución, «la figura del héroe popular, indisolublemente ligado a las masas revolucionarias, apasionadamente comprometido, moralmente sano, la imagen de un hombre de acción de un nuevo tiempo»⁹⁹.

Pues bien, gracias a la exaltación cinematográfica de Lenin se establecía, desde un punto de vista ideológico, un nexo o continuidad entre Marx, Engels y Lenin, los tres máximos referentes de la Revolución soviética, hasta el extremo de que todos los manuales escolares de la época se elaboraron con un enfoque marxista-leninista¹⁰⁰. A todo esto, puede añadirse la apreciación que Ángel Pestaña obtuvo del uso del cine durante el viaje realizado en 1920 a la Unión Soviética, como representante de la CNT al Segundo Congreso de la Tercera Internacional. En el siguiente texto, Pestaña detalla la conversación que mantuvo con un interlocutor sobre el particular:

Las películas que exhibimos —añadió a demandas nuestras—, representan todas episodios de la lucha revolucionaria contra los blancos y los antiguos burgueses. Impresionamos así al campesino, y esto favorece la política comunista, mientras que debilita la de nuestros adversarios. Queremos llegar a lo más último del alma campesina, sustraerla a sus prejuicios y errores conduciéndola hacia el comunismo marxista¹⁰¹.

Desde su posición anarquista, Pestaña remarcaba que las películas pasaban previamente la censura del partido; que todos los films eran de proselitismo comunista, con lo que se habían eliminado las posibles consignas libertarias, y que, ideológicamente, todos aquellos medios de difusión observaban la más estricta ortodoxia marxista. Pero al margen de la carga ideológica de estos films, resulta evidente que «para los ciudadanos soviéticos el cine es el primero y fundamental almacén destinado al consumo masivo de la cultura»¹⁰². Como es de suponer, los especialistas también han insistido en la dimensión propagandística del cine

- ⁹⁸ HEREDERO, Carlos F.: «Cine soviético, 1928-1962. Del ocaso de las vanguardias al eclipse de primavera», en *El cine soviético de todos los tiempos: 1924-1986, op. cit.*, p. 309.
 - ⁹⁹ Lenin y el cine, Madrid, Fundamentos, 1981, p. 13.
- BARÓ QUERALT, Xavier: «El marxismo-leninismo en el aula (i): de los orígenes hasta la muerte de Stalin (1953)», *Temps d'Educació*, 57 (2019), pp. 241-256, y «El marxismo-leninismo en el aula (ii): la arterioesclerosis ideológica, de Jruschov a Gorbachov (1954-1990)», *Temps d'Educació*, 59 (2020), pp. 173-191.
 - PESTAÑA, Ángel: Setenta días en Rusia. Lo que yo vi, Córdoba, Almuzara, 2018, p. 169.
- FERNANDEZ-SANTOS, Ángel: «El despertar del cine soviético», en El cine soviético de todos los tiempos: 1924-1986, op. cit., p. 321.

soviético, en el marco general de la utilización de todas las instancias posibles para dar a conocer al público y convencer sobre la nueva realidad política. «Así, los bolcheviques se convirtieron en pioneros en el campo del adoctrinamiento de masas; muchas de sus innovaciones y aportaciones a la propaganda serían copiadas posteriormente por los nazis»¹⁰³.

Dicho esto, no está de más destacar la obra de John Reed, *Diez días que estre-mecieron el mundo* (1919), que lleva una breve introducción de Lenin, una obra que ha influido sobre diversas generaciones, y que constituyó uno de los resortes para la propaganda soviética¹⁰⁴. Por otra parte, conviene recordar que uno de los escenarios de la Revolución bolchevique, junto al Palacio de Invierno, durante aquellos días de octubre, fue el instituto de Smolny, un prestigioso centro para la formación de muchachas de Petrogrado de acuerdo con la tradición de la cultura francesa que predominaba en la Rusia zarista. En relación al libro de John Reed, Sean McMeekin ha escrito que se trata de «una mezcla de reportajes y propaganda que contó con la bendición del propio Lenin (autor de la introducción), en el que trazaba aduladores retratos de Trostki y Lenin (no de Stalin, a quien no le gustaba el libro)», y que «influyó sobre generaciones de lectores»¹⁰⁵.

En realidad, el cine se sirvió de la obra de Reed para diversas «versiones cinematográficas basadas en esta obra, desde *Octubre* (1929) de Eisenstein, hasta *Reds* (1981) de Warren Beatty»¹⁰⁶. En este último film, protagonizado y dirigido por el conocido actor, encarnaba el papel del periodista norteamericano John Reed, que muestra su simpatía por la Revolución soviética que, al son de *La Internacional*, reclamó hasta la saciedad, según una fórmula breve y concisa: «Todo el poder para los soviets»¹⁰⁷. Antes de proceder a la filmación de la película, que obtuvo el Óscar a la mejor dirección (1981), Warren Beatty se entrevistó unos años antes (1971) con una serie de testigos de edad avanzada que habían tratado al matrimonio Reed, de modo que se considera el film como un drama histórico épico¹⁰⁸.

En cualquier caso, los lazos entre la industria cinematográfica norteamericana y la soviética son bien conocidos. Todo parece indicar que una película como *El nacimiento de una nación* (1915) de D. W. Griffith, que fue un gran éxito «tanto en lo que se refiere al espectáculo, como a la narración y al lenguaje y a la economía, lo cual no es lo menos importante: el film costó alrededor de 100.000 dólares y

- FARRÉ, Rosa: «En el frente revolucionario del arte. Creación y experimento en la primera cultura soviética», en Andrade, Juan y Hernández Sánchez, Fernando (eds.): 1917. La Revolución rusa cien años después, Madrid, Akal, 2017, p. 157.
 - ¹⁰⁴ REED, John: Diez días que estremecieron el mundo, Madrid, Akal, 2011 (7.ª ed.).
 - McMeekin, Sean: Nueva historia de la Revolución Rusa, Madrid, Taurus, 2017, p. 402.
 - 106 Ibídem, p. 402.
 - ¹⁰⁷ SCHLÖGEL, Karl: El siglo soviético. Arqueología de un mundo perdido, op. cit., pp. 56-58; pp. 56-68 v pp. 70-71.
- ¹⁰⁸ CAPARRÓS LERA, José M.ª: «Octubre y Rojos: dos miradas sobre la Revolución, basadas en un mismo relato», en Centenari de la Revolució Russa, 1917-2017, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2018, pp. 275-285.

recaudó al menos 50 millones»¹⁰⁹, no pasó desapercibida a los directores soviéticos, especialmente en el caso de Serguei Eisenstein que admiró, aunque también criticó, no solo a Griffith, sino también a Chaplin. Como es sabido, Eisenstein — después de viajar por Europa durante un par de años — se trasladó a los Estados Unidos, estancia de la que ha quedado una crónica detallada¹¹⁰. Ello le permitió conocer de cerca los estudios de Hollywood, además de elogiar públicamente el trabajo de Chaplin, pese a considerar que utilizó un método infantil que encontró su punto álgido en *El gran dictador* (1936)¹¹¹.

Con estos precedentes, es necesario hacer observar que las relaciones entre Hollywood y el cine soviético fueron relativamente fluidas en los primeros compases de la Revolución, ya que las autoridades soviéticas también deseaban potenciar la industria cinematográfica con la creación de grandes estudios. Si damos crédito a un especialista como Karl Schlögel, el cine revolucionario se inspiró en el estadounidense, hasta extremos insospechados, circunstancia que tampoco puede sorprender, puesto que los Estados Unidos constituían el referente industrial soviético¹¹².

Por todo lo que acabamos de exponer se comprende que hubo un primer periodo de experimentación y ensayo, bajo el cobijo del Proletkult, un organismo creado en 1917 por Anatoli Lunacharsky y Aleksandr Bogdanov para fomentar la cultura proletaria y que fue liquidado en 1932, cuando el realismo socialista, «una doctrina estética, pero también sociopolítica», se impuso como filosofía oficial¹¹³. En relación al *Proletkult*, cabe señalar que se trataba de una iniciativa liderada por Aleksandr Bogdanov y que dependía del Comisariado del Pueblo para la Instrucción Pública (Narkompros), dirigido por Anatoli Lunacharski¹¹⁴. Todo indica que las tensiones en torno al *Proletkult* empezaron pronto, si atendemos a la información que Emma Goldman recoge en su libro sobre Rusia al indicar que ya en 1920 «dos de los principales padres adoptivos del Proletkult, Gorki y Lunacharski, me dijeron que aquello había sido un error»¹¹⁵. Por tanto, el *Proletkult* propició una vanguardia artística como la cinematográfica rusa, que coincidió en el tiempo con otras vanguardias históricas como el futurismo, el surrealismo y el expresionismo, con las que estableció vasos comunicantes, sobre todo con el futurismo italiano¹¹⁶. En este sentido, cabe indicar que recientemente se ha publicado una novela ambientada en 1927, cuando se cumplía el décimo aniversario de la Revolución, y que ha sido escrita por el colectivo italiano que responde al

- Costa, Antonio: Saber ver el cine, op. cit., p. 71.
- Montagu, Ivor: Con Eisenstein en Hollywood, México, Ediciones Era, 1976.
- EISENSTEIN, Serguei: Reflexiones de un cineasta, op. cit., pp. 208-211.
- Schlögel, Karl: Terror y utopía. Moscú en 1937, op. cit., p 702.
- ¹³ ROMAGUERA RAMIÓ, Joaquim y ALSINA Thevenet, Homero (eds.): *Textos y manifiestos del cine*, Madrid, Cátedra, 1993, pp. 183-181.
- 114 FITZPATRICK, Sheila: *Lunacharski y la organización de la educación y de las artes (1917-1921*), Madrid, Siglo XXI, 1977.
 - GOLDMAN, Emma: Mi desilusión en Rusia, Barcelona, El Viejo Topo, 2019, p. 260.
 - Costa, Antonio: Saber ver el cine, op. cit., pp. 82-90.

nombre de Wu Ming, que significa «sin nombre», que se centra en la figura de Alexander Bogdanov, autor de la novela de ciencia ficción *Estrella roja* (1908)¹¹⁷.

Por consiguiente, el cine soviético —como el arte en general — se vio forzado a abandonar la etapa de libre creación artística para entrar de pleno en el intervencionismo estatal, una circunstancia que tampoco pasó desapercibida a Emma Goldman, que señaló que cuando conoció a Lunacharski era más artista que político, aspecto que fue cambiando con el paso del tiempo hasta convertirse en un engranaje más del Partido¹¹⁸. Sin duda, las cosas fueron diferentes con el fin del *Prolelkult*, que desde los primeros momentos de la Revolución y hasta 1932 había cobijado no sin tiranteces las experiencias estéticas. Lo cierto es que, a partir de entonces, se convocaron reuniones y congresos «para unificar y tutelar las demás disciplinas artísticas»¹¹⁹. Por lo dicho hasta ahora, y si hacemos caso a las opiniones de Georg Lukács, el realismo socialista bajo el estalinismo se convirtió en un «naturalismo de época»¹²⁰.

A grandes trazos, cuando los estudiosos se han acercado a la educación soviética han detectado dos fases bien diferenciadas. Una primera que corresponde a la etapa leninista y primeros compases estalinistas hasta hacerse con el poder absoluto en 1929, después de la eliminación de Trotsky, que al haber caído en desgracia desapareció de las imágenes de *Octubre* (1927). En este momento predominó la libre iniciativa, con ensayos pedagógicos y estéticos en la línea del formalismo experimental, lo cual dio una gran libertad de acción para el desarrollo de la creatividad estética, a pesar del intervencionismo y de la burocracia estatal. Después siguió la época de reacción estalinista, sobre todo al coincidir con el primer plan quinquenal (1928-1932), que ha sido considerado como el periodo de la gran ruptura, cuando se implantó una ideología de Estado, simbolizada en el ámbito estético por el realismo socialista que deseaba canalizar la estética a través del cedazo del pensamiento único.

Los bolcheviques consideraban que la educación era la clave para la creación de una nueva sociedad. Por medio de las escuelas y ligas comunistas para niños y jóvenes (los Pioneros y el Komsomol), procuraban adoctrinar a la generación siguiente, instaurando en ella el nuevo estilo de vida colectivo¹²¹.

Como no podía ser de otra manera, y en consonancia con el principio de la colectividad, los directores soviéticos —y muy especialmente Sergei Eisenstein—recurrieron a diferentes momentos de la historia de Rusia para filmar películas

- MING, Wu: *Proletkult*, Manresa, Tigre de paper, 2020.
- GOLDMAN, Emma: Mi desilusión en Rusia, op. cit., p. 266.
- ¹⁹ TODOROV, Tzvetan: El triunfo del artista. La Revolución y los artistas rusos 1917-1941, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2017, p. 92.
- HOLZ, Hans Heinz; KOFLER, Leo y ABENTRODTH, Wolfgang: Conversaciones con Lukács, Madrid, Alianza Editorial, 1969, p. 48.
- FIGES, Orlando: Los que susurran. La represión en la Rusia de Stalin, Barcelona, Edhasa, 2009, p. 68.

como El Acorazado Potemkin (1925), Alexander Nevski (1938) e, incluso, Iván el terrible (1944-1958), que no agradó a Stalin, pero sí que mereció el elogio de Chaplin que vio la película después de la Segunda Guerra Mundial hasta el punto de considerarla «la cumbre de todas las películas históricas»¹²². Resulta claro, pues, que la historia revivida a través del cine se convirtió en uno de los recursos más destacados de la pedagogía visual soviética, que a través de determinados acontecimientos —va se tratase de la Revolución de 1905 en El acorazado Potemkin o las heroicidades de Chapaiev en la Guerra Civil rusa (1917-1923) — desarrollaba una especie de dialéctica entre dos mundos, el caduco y decrépito, anterior a la Revolución, que ponía de relieve las iniusticias sociales, y el deseado según la lógica del materialismo histórico, con la mirada puesta en el ideal comunista, que abría un horizonte inmanente, sin trascendencia religiosa alguna, con la esperanza mesiánica de un mundo fraterno e internacionalista de carácter multinacional. De alguna manera, el cine se convirtió en un vehículo de propaganda, pero no solo eso, porque Luigi Chiarini —destacado cineasta italiano— no dudó en considerarlo el quinto poder, que completaba el cuarto atribuido a la prensa, que así se añadían a la división de los tres poderes establecida por Montesquieu¹²³.

Parece evidente que estas películas respondían a los esquemas estalinistas de manera que en *Lenin en octubre* (1937), al cumplirse el vigésimo aniversario de la Revolución, Zinóviev y Kámenev —víctimas del terror estalinista el 1936—son tildados de traidores, mientras Trostky no es ni mencionado. A través de los fotogramas de la película quedaba claro que los bolcheviques eran la única fuerza capaz de llevar a cabo la revolución, de poner fin al capitalismo, con lo que los eseristas del Partido Social-Revolucionario y los mencheviques del sector moderado del Partido Obrero Socialdemócrata quedaban desautorizados al ser superados por la mayoría bolchevique. Téngase en cuenta que Lenin consideró después de la Revolución de 1905 a los elementos socialdemócratas como coaligados, aunque no dejó de ejercer la crítica según la táctica de «aliados más crítica»¹²⁴. Para Georg Lukács esta táctica no fue observada por Stalin, que no se limitó a criticar a sus compañeros, sino que los eliminó en el periodo de terror con las consabidas purgas (1937).

Por extensión, el cine soviético, que, como se ha puesto de manifiesto en diversas ocasiones —sucedió en el Simposio que tuvo lugar en Varna (Bulgaria) en 1977—, siguió a pie juntillas la dinámica de la lucha de clases de acuerdo con una concepción revolucionaria de la historia, según la filosofía del materialismo histórico (Ismat). En esta dirección, Rostislav Yourenev en su trabajo «Le cinéma soviétique en tant que phénomène», expuesto en el Simposio de Varna (1977), puso de relieve la influencia de Máximo Gorki en la génesis del realismo socialista que surgió de la confluencia de diversos factores como la cultura artística rusa, el

CHAPLIN, Charles: *Historia de mi vida*, Madrid, Taurus, 1965, p. 312.

¹²³ CHIARINI, Luigi: Cinema, quinto poder, Madrid, Taurus, 1963.

¹²⁴ HOLZ, Hans Heinz; KOFLER, Leo y ABENTRODTH, Wolfgang: Conversaciones con Lukács, op. cit., p. 131.

44

romanticismo revolucionario, el optimismo histórico y el reconocimiento de la realidad multinacional. «Née de l'évolution de la culture artistique russe, la méthode du réalisme socialiste est née en tant que méthode internationale, en tant que méthode des artistes progressistes de différents pays»¹²⁵.

Merece la pena resaltar que, en este contexto, Chapaiev (1934) se convirtió en el gran acontecimiento fílmico, basado en la novela de Dimitri Fumarov, publicada en 1923, que era el comisario político que le acompañaba en torno al líder del comandante del Ejército Rojo que falleció en 1919 en un enfrentamiento con las tropas blancas que se oponían al comunismo¹²⁶. Del mismo modo, conviene destacar que Marc Ferro no dudó en considerar este film de ideología estalinista¹²⁷. Por otra parte, Chapaiev aparece como una persona analfabeta hasta la llegada de la Revolución, de alguien que se ha hecho a sí mismo, que no ha pasado por ninguna academia militar. Además, la presencia femenina queda focalizada en el personaje de Ana, una joven comunista que después de aprender a hacer funcionar una ametralladora dispara contra el enemigo, por lo que las mujeres soviéticas podían participar activamente en la lucha armada, algo que los fascistas nunca aceptaron. Debemos añadir que la película acaba con la muerte de Chapaiev y su leal lugarteniente Petka en un río, cuando huían de los blancos, y así resulta inviable el amor entre Ana y Petka, una pareja de jóvenes soldados que supeditan sus sentimientos a la causa comunista.

Por eso, la cinematografía soviética siguió las indicaciones del realismo socialista, de modo que se alejó de los postulados idealistas, burgueses y psicológicos de los personajes, lo cual puede explicar la crítica de Eisenstein a las técnicas que Stanislavsky enseñaba al enfatizar el protagonismo del actor en detrimento del contexto histórico-social. En su lugar se impusieron, como el mismo Eisenstein indicaba en 1934, los planteamientos sociales e históricos, sobre la base de «no "de vuelta a la historia", sino "con la historia por delante"»¹²⁸. Por este motivo, el pasado no se limitaba a ser un simple modelo a imitar, ya que la cinematografía soviética lo interpretaba de un modo más radical, puesto que debía ser el germen que alentara y promoviera un futuro revolucionario. No es casual la fijación del realismo socialista, ya que esta estética propiciaba una «remodelación ideológica y la educación del pueblo en el espíritu del socialismo»¹²⁹. Con estos supuestos, se debía profundizar en los aspectos vitales de las experiencias cotidianas, a la vez que se exaltaba el protagonismo de los héroes, ya fuesen figuras históricas o bien los trabajadores comprometidos con la causa revolucionaria.

Furmanov, Dimitri: Tchapayef, Barcelona, Picazo, 1973.

EISENSTEIN, Serguei: *La forma del cine*, México, Siglo Veintiuno editores, 2017, p. 115.

YOURENEV, Rostislav: «Le cinéma soviétique en tant que phénomène», en Simposium. L'influence du cinéma soviétique muet sur le cinéma mondial, op. cit., sin página.

¹²⁷ FERRO, Marc: «L'ideologie stalienne au travers d'un film "Tchapaev"», Cinéma et histoire, pp. cit., pp. 82-102.

¹²⁹ HEREDERO, Carlos F.: «Cine soviético, 1928-1962. Del ocaso de las vanguardias al eclipse de primavera», en *El cine soviético de todos los tiempos: 1924-1986, op. cit.*, p. 308.

En verdad, el realismo socialista se substanció como doctrina oficial del régimen a raíz del Primer Congreso de Escritores Soviéticos, que tuvo lugar en el verano de 1934, bajo la presidencia de Gorki y las indicaciones de Stalin, cuando el *Proletkult* ya había desaparecido. Tampoco se puede pasar por alto que la llegada del cine sonoro favoreció el carácter realista de la cinematografía, ya que «el sonido empujaba al cine hacia un mayor realismo y hacía más difícil el lenguaje imaginativo, metafórico, que había caracterizado al cine mudo»¹³⁰. Precisamente, con relación al lenguaje en aquel congreso de 1934 Eisenstein presentó una ponencia sobre «El lenguaje fílmico», en la que denunció la «falta de cultura en la dicción fundamentalmente cinematográfica que podemos observar hoy en la pantalla»¹³¹. En aquella intervención, Eisenstein denunciaba el «analfabetismo en la dicción», a la vez que reclamaba una cultura del lenguaje fílmico que resaltase la importancia del montaje.

Pero a pesar de la sujeción de Eisenstein al realismo socialista, para tratadistas como Tzvetan Todorov su implantación comportó una contrarrevolución que dejó su huella en músicos como Dimitri Shostakóvich v escritores como Vladimir Mayakovsky, sin olvidar la cinematografía de Eisenstein, que fue recriminado por el mismo Stalin¹³². En este sentido, el suicidio en 1930 de Mayakovsky puede marcar este punto de inflexión entre la fase de libertad creativa y el establecimiento de una estética oficial, que algunos autores han identificado como el ocaso de las vanguardias¹³³. Y ello más todavía si tenemos en cuenta que Mayakovsky había sido partidario de la Revolución, colaborador con Ródchenko en empresas publicitarias, divulgador y propagandista de las ideas revolucionarias y uno de los editores de la revista LEF (Frente de Izquierda de las Artes), en que colaboraron —entre otros— Eisenstein y Vértov. En realidad, Eisenstein reconoció que esta revista, bajo el rótulo genérico de ser un frente izquierdista del arte, reunía «los temperamentos más diversos, las culturas más dispares, las razones de actuar más opuestas, en un programa común de guerra del arte»¹³⁴. Precisamente en sus páginas, Eisenstein publicó en 1923 el artículo sobre «El montaje de atracciones» con relación a la línea teatral del Prolektult, en que después de referirse a la representación de *El mejicano*, sobre un cuento de Jack London, dejó constancia de la posición en la que debía situar al espectador teatral hacia la dirección deseada¹³⁵.

Después de su paso por el teatro, Eisenstein se dedicó al cine, arte que para él se centraba más en el montaje que no en el rodaje de planos, pero que por encima de los aspectos técnicos poseía una inequívoca dimensión pedagógica, tal como

EISENSTEIN, Serguei: La forma del cine, op. cit., p. 103.

¹³⁰ ROMAGUERA RAMIÓ, Joaquim y ALSINA THEVENET, Homero (eds.): Textos y manifiestos del cine, op. cit., p. 187.

Todorov, Tzvetan: «Eisenstein. El que gana pierde», en El triunfo del artista. La Revolución y los artistas rusos 1917-1941, op. cit., pp. 98-103.

¹³³ VILLEGAS, Sonia: «La influencia de futurismo italiano en el cine soviético: de Mayakovsky a la FEKS», *op. cit.*, pp. 13-28.

EISENSTEIN, Serguei: Reflexiones de un cineasta, op. cit., p. 45.

¹³⁵ *Ibídem*, pp. 217-220.

46

manifestó en el inicio de la conferencia que dictó en la Sorbona el 7 de febrero de 1930: «Debo comenzar diciendo que el objeto de nuestro cine no es el de constituir un pasatiempo agradable ni una distracción. Para nosotros el cine es siempre una cosa muy seria que tiene una razón de ser instructiva y cultural» 136.

Basta recordar que el cine también experimentó el control de las autoridades, bajo la dirección de Boris Shumiatski, que visitó Hollywood y deseaba construir unos estudios similares en Odesa a fin de evitar la influencia de la filmografía extranjera. Fue entonces cuando Boris Shumiatski se convirtió en el «celoso guardián de la ortodoxia oficial y responsable, posteriormente, de la prohibición que impediría a Eisenstein acabar el rodaje de *La pradera de Bezhin* (1935-1937)»¹³⁷. Paradójicamente Shumiatski fue víctima del terror estalinista el año 1938, acusado de sabotear la industria cinematográfica, si bien con Jruschov fue rehabilitado.

Todo ello significa que el cine soviético, como el resto de las artes, vivió unos primeros momentos de ensayo y experimentación, aunque a partir de la década de los años treinta se vio obligado a observar los principios del realismo socialista. Así, el cine adquirió una dimensión dialéctica y social, «agitando las contradicciones en la mente del espectador», hasta el punto de que según Eisenstein se debía perfilar una «forma completamente nueva de cinematografía: la realización de la revolución en la historia general de la cultura; se construirá una síntesis de la militancia de ciencia, arte y de clase»¹³⁸.

5. A modo de conclusión

Es hora de poner fin a esta revisión del primer cine soviético, que para algunos se limitó a la propaganda ideológica, pero que, sin desdeñar su carga política, se presentaba como una arma intelectual y artística para agitar al pueblo a través de programas de educación de masas. Hemos visto como Lenin potenció el cine en un contexto más amplio, ya que la Revolución soviética recurrió a la pedagogía visual (fotografía, fotomontaje, documental, películas) para ilustrar a extensos sectores sociales iletrados, a los cuales había de dirigir campañas de agitación y propaganda. En último término, todas estas iniciativas se ponían al servicio de la educación de masas que presentaban elevados índices de analfabetismo, y así la lucha para combatirlo se convirtió en una de las grandes empresas del comunismo. En el fondo, se perseguía pregonar y difundir una nueva concepción antropológica, la imagen de un «nuevo hombre» alejado de la visión burguesa, con vocación socialista y colectivista, en sintonía con los postulados comunistas que debían responder a la lógica marxista-leninista, basada en una filosofía materialista que enfatizaba la importancia de la lucha de clases, sin orillar la necesidad

¹³⁶ *Ibídem*, p. 228.

¹³⁷ HEREDERO, Carlos F.: «Cine soviético, 1928-1962. Del ocaso de las vanguardias al eclipse de primavera», en *El cine soviético de todos los tiempos: 1924-1986, op. cit.*, p. 307.

EISENSTEIN, Serguei: La forma del cine, op. cit., pp. 49 y 81.

de una nueva conciencia internacionalista que debía impulsar la fraternidad entre los pueblos.

Digamos de paso que la aparición del cine —el arte por antonomasia del siglo pasado— puede ser vista como un signo de modernidad que coincidió con la revolución intelectual que se dio bajo los auspicios del Proletkult, un organismo que funcionó autónomamente hasta que fue liquidado en 1932, cuando justamente se impuso el realismo socialista como doctrina oficial. En otras palabras: el periodo comprendido entre 1917 y 1932 puede ser visto como una época de ensayo y experimentación, que gradualmente quedó limitada por las nuevas orientaciones culturales que imponía el realismo socialista que se opuso a cualquier tentación formalista. Siendo esto así, hay que distinguir entre el documental y el cine con argumento, como dos instancias complementarias. Resulta evidente que los documentales contribuyeron a la divulgación del conocimiento científico y de los ideales de modernidad, hasta el extremo de que la URSS se convirtió en un punto de referencia, incluso para aquellos que no compartían su ideología en el contexto del movimiento de la Escuela Nueva. Téngase en cuenta que en muchos films soviéticos se incluían imágenes — Tres cantos a Lenin (1934) es una buena muestra de lo que decimos— sobre campañas de alfabetización. De idéntico modo, los documentales de aquella época transmitían la imagen del aprendizaje de la lectoescritura, una herramienta que también se utilizaba para rendir culto a los dirigentes — primero a Lenin, más tarde a Stalin — y canalizar la ideología comunista que debía calar en el público que concurría a las proyecciones cinematográficas. Dicho de otra manera: el cine se convertía en un aliado de la lectura, con lo que no sorprenden los grandes logros de la URSS en el campo de la alfabetización.

Con esto a la vista, no es de extrañar que a mediados de la década de los cincuenta —cuando la URSS se adelantó a los Estados Unidos con el lanzamiento del Sputnik el 4 de octubre de 1957— el analfabetismo se hubiera reducido a un tres por ciento, lo cual representaba uno de los grandes éxitos del régimen soviético. En aquella ocasión, cuando los soviéticos habían avanzado tecnológicamente a los norteamericanos en plena Guerra Fría, la URSS editó un folleto ilustrado con el título *Education in the* USSR *at the Universal International exhibition of Brussels*, en que se ofrecía un elenco de la organización del sistema educativo soviético, de las organizaciones juveniles (Pioneros, Komsomol) y de los aspectos más significativos de la pedagogía soviética (ciencias naturales, enseñanzas científicas, fomento de las ingenierías, educación física, deportes, etc.)¹³⁹.

Al año siguiente, en 1959, se iniciaba la Revolución cubana y el cine soviético de primera hora influyó en Latinoamérica, con especial énfasis en los documentales sobre los sábados comunistas, a fin de fomentar el trabajo adicional y voluntario. Está claro que el nuevo cine latinoamericano con autores de referencia como Tomás Gutiérrez Alea y Patricio Guzmán, entre otros, debe mucho a los pri-

¹³⁹ Education in the USSR at the Universal International exhibition of Brussels, Brussels, USSR Section at the Universal and International Exhibition of Brussels, 1958 (se trata de un folleto ilustrado de 64 páginas).

48

meros pasos del cine soviético, a pesar de que se realizara mayoritariamente sin sonido. Del mismo modo que la Revolución de 1917 marcó un punto de partida para una nueva era, el cine latinoamericano —a la sombra de grandes directores como Vértov y Eisenstein, pero no únicamente ellos dos — fraguó un cine militante que luchaba por la liberación de unos pueblos oprimidos, según el lenguaje de Paulo Freire. De hecho, no se puede explicar la aparición de aquel nuevo cine latinoamericano sin su lucha contra el colonialismo económico e ideológico, en línea con la irrupción de corrientes neomarxistas que promovían —como en los primeros momentos de la Revolución soviética (1917) — la educación de masas desde la perspectiva de una conciencia social y colectiva deseosa de transformar la sociedad.

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu20234965

LA ESCUELA ENTRE EL NOMBRE Y EL CUERPO: REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN E IMAGINARIOS SOCIALES EN EL LARGOMETRAJE *ANINA*

The School between the Name and the Body: Education's Representations and Social Imaginaries in the Film Anina

Lucas D'AVENIA Universidad de la República del Uruguay

Cecilia Seré Universidad de la República del Uruguay

Recibido: 8 de octubre de 2022 Envío a informantes: 11 de octubre de 2022 Aceptación definitiva: 7 de diciembre de 2022

RESUMEN: El texto analiza, a modo de ensayo, algunas formas contemporáneas de representar la educación de la infancia, a partir del largometraje animado *Anina* (Uruguay, 2013). La película es tomada como ocasión para problematizar diversos aspectos de las formas de educación en el ámbito escolar, pero también habilita a indagar las múltiples formas en que, a nivel familiar y barrial, se contribuye a la transmisión cultural a las nuevas generaciones. A partir del argumento de la película se explora en qué medida el hecho de tener un cuerpo y tener un nombre organizan tanto la vida escolar como las formas sociales modernas.

PALABRAS CLAVE: educación; escuela; ciudad; cuerpo; nombre propio.

ABSTRACT: The paper analyzes, as an essay, the representations of childhood education from the animated feature film *Anina* (Uruguay, 2013). The film is considered an opportunity to problematize various aspects of the forms of education in the school, but it also enables us to investigate the multiple forms and occasions in which, at the family and neighborhood level, the cultural transmission of the

new generations is contributed. Based on the plot of the film, it is explored in what sense having a body and having a name organizes both school life and modern social forms.

KEYWORDS: education; school; city; body; own name.

1. Introducción

ESTE TEXTO EXPLORA las representaciones de lo escolar en Uruguay a partir del análisis del largometraje Anina, de Alfredo Soderiguit, estrenado en 2013. La película muestra la vida cotidiana de una niña de diez años que asiste a una escuela pública en la ciudad de Montevideo. Si bien los parámetros temporales y espaciales tienen cierta imprecisión en sus definiciones, algunos elementos advierten de su locación en la capital uruguaya, en una época próxima al final de la década de 1980. Se trata de un momento de tensión política, social y económica, producto de la transición de la dictadura cívico-militar (1973-1985) hacia la reapertura democrática. Las referencias a la coyuntura política están prácticamente omitidas en la película, aunque algunos indicios, tal como han mostrado otros análisis del largometraje, señalan momentos de modulación entre un pasado conservador y un futuro optimista y promisorio que representan las nuevas generaciones.

La película, que presenta formas relativamente estereotipadas de la vida escolar, familiar y barrial de la ciudad de Montevideo, ofrece la posibilidad de indagar en las particularidades que toma el trabajo de la educación en los múltiples espacios e instancias en que ésta sucede. Se intentará mostrar en qué medida una película dirigida al público infantil, que también busca atraer al público adulto, es una buena fuente para percibir las construcciones discursivas sobre la institución y la experiencia escolar en el imaginario social. Se argumentará que, en este caso, los recursos narrativos con que se presenta la dinámica escolar buscan sintonizar con ambos públicos mediante una combinación de formas arquetípicas de personajes y situaciones y una peculiar relación con la temporalidad.

El texto realiza un recorrido por la película con el fin de analizar las formas en que se representa el trabajo educativo dentro y fuera de la escuela. Nuestro análisis propone una mirada de este trabajo sin reducirlo a la instancia escolar, evitando recortes habituales en el campo de la historia de la educación en el que se suelen construir objetos a partir de las estructuras institucionales de los sistemas educativos. Aquí proponemos explorar las representaciones de la vida escolar en relación con las instancias educativas que ocurren en el seno de la vida familiar y barrial, insertas en una trama urbana mayor.

Además de reconstruir las diversas formas que adoptan las instancias educativas, nos detendremos en el evento escolar que organiza la película: una pelea entre la protagonista, Anina Yatay Salas, que recibe burlas por tener un nombre «triple capicúa», y su compañera de clase Yisel, a quien apodan «la Elefanta». La

pelea, ocurrida en el recreo, tiene como consecuencia una visita a la oficina de la directora de la escuela y un castigo bastante particular: cada niña recibirá un sobre negro lacrado que no podrá abrir hasta dentro de una semana.

El conflicto es analizado en este texto para problematizar la relación entre el cuerpo y el nombre propio, un asunto que organiza tanto la vida escolar como la configuración de la subjetividad moderna. La dualidad que existe entre el cuerpo y el nombre estructura el enfrentamiento entre las niñas. «Elefanta» y «Niña capicúa» son las ofensas que cada una realiza sobre la otra a partir de su pelea a la hora del recreo. El cuerpo y el nombre, proponemos, organizan gran parte de la experiencia escolar moderna, entre túnicas y listas, entre la institucionalización de una homogeneidad corporal y la singularidad del nombre propio.

Exploraremos la idea de que el aporte a la historia de la educación de una película animada cuya acción transcurre en un momento histórico poco preciso no radica exclusivamente en la documentación de ciertas formas educativas del pasado. En cambio, este material resulta extremadamente fértil para indagar en otras dimensiones significativas para este campo de estudios. Por un lado, nos permite acceder a las formas en que se representa el pasado escolar y el papel de ese pasado en la construcción de imaginarios sociales e identidades nacionales. Mostraremos de qué forma la película, como producto cultural dirigido a un público amplio, apela a una serie de imaginarios sobre el lugar de la escuela en la sociedad uruguaya, contribuyendo a la vez a la producción y la circulación de estas representaciones. Por otro lado, el conflicto específico entre los personajes de la película nos ayuda a explorar algunas hipótesis más generales sobre la configuración de prácticas educativas en las sociedades contemporáneas. Se trata, entonces, de dos dimensiones que buscan ampliar el abanico de preguntas de la historiografía de la educación, entendida no solo como la documentación de los hechos del pasado. Nuestra propuesta apela a comprender la historicidad de procesos que ocurren en diferentes escalas y espacios sociales, incorporando condiciones estructurales respecto la configuración de la subjetividad moderna que afecta a estas dinámicas. El carácter de ensayo que tiene el texto prioriza la exploración de diversos temas con la intención de sugerir posibles vías de indagación atendiendo algunas facetas poco exploradas a partir de la experiencia escolar moderna.

2. La educación en escenas montevideanas: el barrio, la familia y la escuela

La escuela se ha constituido, para el mundo moderno, como un espacio central de la educación de la infancia. Incluso en ocasiones resulta más relevante que el ámbito familiar y, por momentos, ha asumido funciones que tradicionalmente han sido percibidas como propias de la familia, como la alimentación o el cuidado de la salud. La escuela es la forma institucionalizada por excelencia de la relación entre generaciones. Espacio socialmente reconocido para la transmisión de saberes y la constitución de las formas ciudadanas, sobre todo si atendemos a la

relevancia que adquieren la educación del cuerpo y la formación moral, la escuela se posiciona a mitad de camino entre la vida pública y la esfera doméstica.

El largometraje *Anina* (2013), dirigido por Alfredo Soderguit, es resultado de una adaptación del libro de Sergio López Suárez (2013) titulado *Anina Yatay Salas*. En el argumento, una niña de diez años se enfrenta a dilemas de una clase media montevideana, cuando, a partir de una pelea a la hora del recreo escolar, se inicia un viaje «de ida y de vuelta» al mundo infantil de esta niña con nombre capicúa.

Los hechos que narra la película transcurren en un tiempo histórico impreciso. Si bien el lugar es presentado con algún grado de indefinición, algunas referencias permiten inferir que se trata de la ciudad de Montevideo, aunque no parece posible reconocer un barrio en particular. Más allá de eso, la ubicación temporal tiene algunas ambigüedades más significativas. Hugo Hortiguera (2018) dedujo que los hechos transcurren «a mediados o fines de los 80», temporalidad que se puede inferir a partir de la presencia de la televisión a color, la ausencia de dispositivos tecnológicos propios de la década siguiente, así como de una escena en que los protagonistas ven la primera película de *La guerra de las galaxias*. Respecto a este punto, Marcela García (2019) subrayó la relación del «pasado atemporal» del Montevideo de la película con el pasado autoritario asociado a la dictadura cívico-militar uruguaya que transcurrió entre 1973 y 1985.

Las condiciones específicas de la vida de Anina se inscriben, entonces, en circunstancias propias de la transición democrática del país. El final del proceso de transición a la democracia en Uruguay es objeto de controversias entre analistas y también en el ámbito político. Lo cierto es que en marzo de 1985 asumió un gobierno que resultó de elecciones realizadas a fines del año anterior, aunque con candidatos proscriptos en varios partidos. Este desenlace fue el resultado de un proceso que comenzó con la derrota del proyecto constitucional que las autoridades de facto sometieron a plebiscito en 1980. A partir de entonces se sucedieron una serie de instancias electorales y de negociación entre las Fuerzas Armadas y autoridades partidarias, mientras persistían prácticas represivas y limitación de las libertades. Crecientemente también se fue dando un proceso de apertura y reorganización de actividades sociales y culturales: incipiente actividad sindical y estudiantil, aparición de nuevas manifestaciones artísticas, entre otras. Algunos esfuerzos que han intentado colocar al caso uruguayo como parte de una dinámica global de transiciones a la democracia han señalado que «el halo casi místico que se construyó respecto al tiempo de la pacificación contribuyó a deshistorizarlo y a presentarlo como ejemplar» (González Martínez, 2018, p. 16), una característica que nos interesa explorar en relación a la imprecisión temporal que propone la película¹.

Sobre el proceso de transición a la democracia en Uruguay, ver DEMASI (2022). MARKARIAN (2006) reconstruye la presencia de los derechos humanos como asunto clave de la transición. Para una revisión de un conjunto de manifestaciones sociales, políticas y culturales en el período, no centrado en los actores partidarios, ver los estudios reunidos en DEMASI y DI GIORGI (2016). En otro

Si bien la película no permite dar cuenta de las condiciones de vida en el período, resulta significativo tener como telón de fondo el escenario de crisis nacional —que se remonta a la década de los 60 y se había agudizado hacia 1982—, así como sus efectos en las condiciones específicas de la ciudad de Montevideo. El tono gris de la animación parece acompasarse a los problemas del crecimiento urbano y sus repercusiones sociales, teniendo consecuencias diversas como el deterioro de servicios municipales (transporte, iluminación, saneamiento), decadencia y privatización del espacio público, expulsión de sectores sociales hacia la periferia urbana y crecimiento de viviendas precarias (Portillo, 1996).

La trama no incorpora el contexto histórico como parte del conflicto de los personajes, y la ausencia de referencias a la coyuntura nacional parece ser omitida como una estrategia de presentar problemas más generales, entre un pasado conservador y hostil que recibe a las nuevas generaciones y un mundo que va anunciando otras formas de convivencia. Sin embargo, la peripecia infantil de la protagonista transcurre en escenarios que presentan diversas marcas de historicidad, sobre todo si se presta atención a los tres espacios en que transcurre la vida de Anina, el barrio, la escuela y la casa familiar, los cuales se alternan a lo largo de la película con el mundo onírico de la niña.

Estos espacios constituyen los escenarios de encuentro entre las diferentes generaciones, cuestión central, siguiendo el argumento de Walter Benjamin y Hannah Arendt, para pensar la educación. Según señalaba Benjamin, «el dominio de la relación entre las generaciones» era más determinante que el «dominio de los niños sobre los adultos» (1987, p. 62). Esta es una idea que Arendt (1996) retomó para subrayar la importancia de esa diferencia sin la cual no es posible una relación propiamente educativa. Esta diferencia, para la autora, estaría desafiada en las sociedades contemporáneas en que la tradición —y por lo tanto la relación con el pasado— está en crisis, algo que impacta directamente en la función social de la educación, que tiene una dimensión necesariamente conservadora. En este sentido, si bien la escuela es clave, tanto para la película como para este texto, la historicidad de las representaciones de lo escolar puede comprenderse mejor si se incorporan los otros espacios en los que se producen encuentros entre generaciones.

Varias escenas transcurren en lugares que el imaginario urbano contemporáneo puede asociar a la «vida barrial». Se trata de espacios significativos de la vida pública en las ciudades, lugares de socialización, de conflictos y también de encuentros intergeneracionales². La película utiliza diversos recursos en este

registro, RICO (2005) propone una mirada de los legados de la dictadura y del período de transición en una escala temporal mayor, procurando explicar el «orden político» de la postdictadura.

² El barrio ha sido objeto de análisis de diversas disciplinas, desde el urbanismo hasta la sociología urbana, pasando por la historia y la antropología. En nuestro medio estos análisis se han dirigido frecuentemente a los procesos de fragmentación social y segregación territorial, prestando especial atención a las periferias urbanas. En el marco de un trabajo etnográfico sobre desigualdad social y violencia, Fraiman y Rossal (2009) proponen una discusión interesante para nuestro caso, sobre el uso de la noción de «vecino» desde el Estado, en especial en las políticas de descentralización

sentido. Por ejemplo, introduce la arquetípica figura de unas vecinas de avanzada edad, a partir de las cuales se pueden realizar asociaciones entre el pasado y posiciones conservadoras. Las vecinas de Anina critican las nuevas formas de convivencia y educación de la infancia y dedican energía a comentar y corregir lo que consideran desvíos morales de las nuevas generaciones. «De moral la gente cada día sabe menos [...]. Cuando yo era maestra esas cosas no pasaban», dirá una de las vecinas en referencia a un pasado idealizado que opera como contraste de lo que esa posición conservadora considera el declive del presente. Estas diferencias generacionales muestran una tensión, más que con la propia Anina —cuya conducta se critica—, con sus padres, pertenecientes a una generación intermedia y a quienes se los responsabiliza de las inconductas de la niña. Además, la condición de maestra jubilada de la vecina ofrece una capa más de sentido a la crítica que estará dirigida también al funcionamiento presente de la institución escolar. Con tono humorístico, se introduce allí un conflicto típicamente barrial que tiene en el centro la definición de cómo «educar bien» a las nuevas generaciones, y que instala una tensión entre dos generaciones diferentes dentro del mundo adulto.

Este episodio muestra cómo la cuestión educativa es relevante también fuera de la escuela y constituye un asunto controversial. Allí, las generaciones se enfrentan a partir de dos formas simplificadas: una tradicional y conservadora; otra más progresista y comprensiva de la situación de la niñez. Además, es una ocasión para atender cómo un asunto escolar se vuelve un asunto barrial, un ámbito donde los vínculos cara a cara ofrecen la posibilidad a las vecinas de involucrarse en un conflicto ajeno. La madre de Anina, frente a lo que considera un exceso de parte de sus vecinas, opta por cerrar la puerta de su casa —literal y metafóricamente—. Las escenas nos permiten problematizar los límites entre la vida pública y la privada cuando se trata de asuntos familiares, barriales y escolares respecto a la educación. Esta oscilación entre el carácter público y el privado de la educación se manifiesta también en la divergencia de propuestas educativas, desde las estatales y universales —propias de los sistemas nacionales de educación— hasta las individuales y restringidas al ámbito doméstico—como las que se formulan con la reciente reaparición de formas de educación en el hogar (homeschooling)—.

El paisaje barrial de la película está conformado por espacios también arquetípicos, como el almacén o la panadería, sitios que progresivamente han perdido lugar en el escenario urbano frente a la expansión de los supermercados y las grandes superficies comerciales. Los negocios barriales tradicionales, en especial los almacenes, son lugares donde se habilitan ciertos traspasos en las fronteras de lo íntimo, donde la vida privada se enreda con lo público y donde circulan situaciones

impulsadas por la izquierda política en Montevideo. Este hecho lleva a los autores a discutir la relación entre las condiciones de «vecino» y de «ciudadano», dialogando con diversas tradiciones, entre ellas la historiografía colonial que ha mostrado las variaciones del concepto de «ciudadanía» en América. A los efectos de nuestro ejemplo -las dinámicas barriales de la clase media que se muestran en *Anina*- interesa señalar la existencia de profusas discusiones sobre la dimensión política del barrio como espacio y del vecino como sujeto.

personales que devienen conocidas por otros. Es en el almacén del barrio donde Anina es espectadora de un intercambio amistoso entre Yisel y el vendedor, que conoce algunos aspectos de la situación familiar de la niña, marcada por la migración de su padre a Australia. El episodio hace irrumpir un nuevo asunto social: la migración por motivos económicos, un fenómeno que la sociedad uruguaya vivió en la segunda mitad del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, junto al exilio político. Una vez más la película propone un guiño al público adulto al elegir Australia como destino, un país importante en algunas de las oleadas de migración uruguaya en el siglo xx³. La dinámica comunitaria del barrio que muestra la película permite un acercamiento entre las protagonistas del conflicto que no se produce ni en la escuela ni como resultado de la intervención de las personas adultas responsables de la educación —escolar y familiar— de Anina. Es gracias a la intervención del almacenero que Anina conoce el contexto familiar de Yisel y ello facilita el acercamiento entre las antagonistas sobre el final de la historia⁴. Una vez más, estas relaciones cara a cara que, sin embargo, se producen en el espacio público son fundamentales para los aprendizajes que tienen los personajes en materia de convivencia. La película construye así un entramado de agentes educativos que actúan solidariamente.

El barrio también es un territorio en el que los/as niños/as circulan sin la necesidad del control adulto, y es presentado así como un espacio seguro. Si bien el foco de la película está puesto en esta escala barrial, la dinámica del barrio forma parte de una vida urbana que la contiene, pero que es escasamente representada. Sin embargo, los traslados en que se utiliza el transporte público colectivo son importantes en la historia y son un elemento que da cuenta de la inscripción del barrio en una escala mayor. Los viajes en ómnibus tienen importancia narrativa ya que son momentos de reflexión de la protagonista, a la vez que muestran una dimensión central de la vida metropolitana. El transporte público constituye una solución regulada estatalmente a las necesidades de traslados para las actividades de la vida cotidiana, impactando en las dinámicas de diferenciación y reproducción social, a la vez que participa de la construcción de sentidos sobre la ciudad y la vida en común⁵. La estructura barrial y su componente comunitario están

- ³ Australia fue el tercer destino después de Argentina y Estados Unidos en la década de 1970, una realidad que varió hacia el siglo XXI (PELLEGRINO y VIGORITO, 2005, p. 12).
- ⁴ La mirada que proponemos a la función social del almacén en la película dialoga con la perspectiva que algunos autores, desde la historia cultural o la antropología, han planteado sobre estos espacios, señalando la posibilidad de ser «analizados no [sólo] como nexo económico sino como nexo social, y como lugar de recogida de noticias, chismes y rumores» (Thompson, 1992, p. 70). El chisme, un asunto aparentemente trivial, también puede ser pensado en su función de control social. Los comentarios que hacen las vecinas de Anina sobre su pelea escolar toman esta forma de chisme, y operan como reguladores sociales y morales de la conducta de la niña.
- ⁵ Para una mirada amplia sobre la movilidad —incluyendo el transporte— en América Latina y un programa de investigación que incorpora diversos avances recientes desde diversas ciencias sociales, ver ZUNINO, GIUCCI y JIRÓN (2018). Con tono programático, en la introducción se afirma: «... las movilidades son prácticas sociales con sentido, por lo tanto, experiencias que son representadas y producen cultura, así como expresan y producen relaciones sociales y de poder [...] El actual giro

insertos, entonces, en una trama urbana mayor que implica un espacio público que trasciende la escala comunitaria de las relaciones cara a cara. La película no explora esta dimensión de los fenómenos que aborda, ya sea porque la estructura narrativa dirigida a la infancia se focaliza en el conjunto de relaciones interpersonales directas de los protagonistas, ya sea porque apela a la identificación del público adulto uruguayo con una serie de experiencias sentimentalmente cargadas con relación a un universo de cercanías tanto a nivel familiar como barrial. En cualquier caso, el paisaje urbano formó parte de las autorrepresentaciones de la sociedad uruguaya como una sociedad moderna, algo que se habría logrado, entre otras cosas, gracias a un proceso de temprana urbanización en relación al resto de América Latina, en las primeras décadas del siglo xx (Rama, 1969a).

La vida familiar y el vínculo de Anina con sus padres transcurre en mayor medida en escenarios domésticos. La casa, por su morfología, reafirma la identidad montevideana de clase media de los personajes, e inscribe a la dinámica familiar en las formas contemporáneas de la familia nuclear tradicional⁶. Los vínculos de Anina con su padre y su madre están marcados por las funciones de contención y cuidado que ambos adultos ofrecen a la niña ante los conflictos que atraviesa. Estas actividades son presentadas como parte de las responsabilidades que ambos padres tienen frente a su hija y que son asumidas con naturalidad y seguridad.

Una vez más la película juega con formas arquetípicas de ejercer, en este caso, la paternidad y la maternidad. Las estrategias de educación familiar que ambos padres desarrollan operan en contraste con formas más severas que están presentes en la escuela o que demandan las vecinas, y que provocan en Anina miedos y disgustos en el primer caso y burlas en el segundo. Sin embargo, este ejercicio alternativo de la función educadora no es presentado ni en conflicto ni como resultado de una politización de las formas de educar. El conflicto más claro tiene un componente predominantemente técnico, y se presenta cuando las vecinas

de las ciencias sociales y humanidades hacia las movilidades ha puesto a la movilidad en el corazón de la vida social y ha superado la arraigada idea de que se trata de un mero desplazamiento de un punto a otro en un espacio dado o de una demanda derivada. [...] Guiadas por el nuevo paradigma de la movilidad, las ciencias sociales destacan la relevancia del transporte como expresión de lo social, pero además enfatizan el aspecto material de las interacciones (el modo en que el transporte construye la sociedad)».

Garanilia es un objeto ya tradicional de diversas disciplinas sociales y humanísticas. Un ejemplo de análisis virtuoso acerca de las representaciones de las dinámicas familiares con especial atención a las diferencias de género y de generaciones puede verse en el exhaustivo trabajo de la historiadora Isabella Cosse sobre la tira *Mafalda* (Cosse, 2014, pp. 42-53). La estrategia de análisis que propone Cosse busca a la vez comprender a Mafalda y aportar a la comprensión de procesos históricos de la sociedad argentina mediante el estudio de la producción, circulación y recepción de la historieta. El análisis de las formas de representación de la estructura familiar de clase media de Mafalda tiene puntos de contacto y diferencias con la propuesta de Anina. Si la generación de los padres es presentada a partir de la vida doméstica y con distancia de asuntos políticos en ambos casos, en Mafalda el contenido político asociado a las rupturas que propone la nueva generación ocupa un lugar que no está presente en Anina. Como bien muestra el trabajo de Cosse, la politización de la historieta varió en estrecha conexión con el proceso político de la sociedad argentina de mediados de la década del 60 y comienzos de la siguiente.

ofrecen a la madre de Anina un manual de educación moral y cívica. Ante este episodio, Anina interpelará a su madre: «¿Vos no sabés educarme?»; y frente a la eventualidad de que la madre siquiera lea el texto recibido, le roba el manual de las manos y replica: «¡Nunca! ¡Minga vas a tener una receta para criarme!». Junto con el reproche de Anina por su nombre, este breve momento de tensión es quizá el episodio más claro de enfrentamiento entre la hija y los padres. El contenido que lo desata es la interpelación a la capacidad de ejercer la función educadora de parte de la madre y el papel que una fórmula externa podría generar. La educación se coloca aquí como un asunto singular de la relación de la madre con la hija, a tal punto que no debería ser mediada por «recetas» externas. Para introducir esa «receta» la película apela a un tipo de manual escolar fácilmente asociable al pasado educativo que evoca la vecina-maestra jubilada. Si bien los manuales escolares fueron un objeto didáctico que formó parte del paisaje escolar en diversos contextos, los manuales de educación moral ocuparon un lugar significativo en las estrategias educativas aplicadas durante la última dictadura cívico-militar y forman parte de las memorias de ese pasado.

La película presenta la estrategia educativa de los padres de Anina poniendo especial énfasis en las tareas de protección, cuidado, búsqueda de bienestar y consuelo de la niña. Esto es presentado como una especie de sentimiento natural, que contrasta con aquellas prácticas identificadas como conservadoras.

Por otro lado, llama la atención que las acciones del padre y la madre de Anina no trascienden el ámbito familiar ni cobran dimensión en el conjunto de la estructura social. Su función en la trama se reduce a la de padres de la protagonista. Desconocemos sus ideas políticas, sus inserciones en el mundo del trabajo o la presencia de otros vínculos sociales; apenas sabemos sus nombres propios y las circunstancias en las que se conocieron. Dos espacios de la casa refuerzan el carácter doméstico de estos personajes en la historia, así como una división tradicional entre géneros. En ese sentido en varias escenas vemos al padre en un taller con herramientas e instrumentos musicales, mientras que en otras oportunidades se muestra a la madre cocinando. El living es el espacio de encuentro, lugar en el que la familia se reúne para asistir a productos de la industria cultural que se proyectan en la pantalla de televisión. El quehacer doméstico y el tiempo libre

Los manuales escolares han sido una fuente privilegiada en los estudios recientes de historia de la educación interesados en reconstruir las dimensiones culturales de las prácticas de enseñanza y la materialidad del quehacer escolar. Los libros de texto utilizados durante las dictaduras en América Latina en las décadas de 1970 y 1980 han permitido mostrar diversas facetas de los proyectos educativos que estos regímenes impusieron. En esa línea, ha interesado a la historiografía de la educación indagar en los contenidos, intenciones y concepciones didácticas que se implementaron en contextos autoritarios, a la vez que indagar en los usos y apropiaciones de dichos objetos por parte de los agentes educativos. Para un ejemplo de investigación sobre manuales escolares para la enseñanza de la historia en Uruguay, donde se problematizan las representaciones y los usos del pasado, ver Harriet (2006). El clásico libro compilado por Carolina Kaufmann (2018) inscribe el estudio de los manuales de educación moral y civismo en un marco más amplio que se propone comprender la cultura impresa durante la última dictadura argentina.

en el hogar son otras marcas culturales que se manifiestan en ambos personajes, además de su función educadora.

¿Qué lugar ocupa, entonces, la escuela en la historia? ¿Qué representaciones de lo escolar ofrece la película? ¿Cómo entender las representaciones acerca de la educación escolar en relación con las representaciones del espacio público —el barrio y la ciudad— y de la vida doméstica —la casa y la familia—?

3. Representaciones de lo escolar e imaginario social

La escuela a la que asiste Anina, con la cual se inicia esta aventura y que atraviesa de diferentes formas la narrativa fílmica, puede ser considerada como una escuela «tradicional» en el sentido en que su actividad está centrada en la transmisión de conocimientos habitualmente identificados con el currículum escolar. A lo largo de la película se muestran actividades de enseñanza de típicos contenidos escolares de la época: fotosíntesis —mediante la observación y la experimentación de especies vegetales—; geometría —mediante el trazado de formas geométricas con instrumentos específicos—; reglas ortográficas —mediante la corrección con tiza de color rojo de las faltas de ortografía en el pizarrón—. Los espacios de la escuela son fácilmente reconocibles, tanto por una típica arquitectura escolar —un patio central con un embaldosado que conserva algún árbol y con juegos infantiles; una galería de largos pasillos que rodean el patio; salones, laboratorios y una oficina de la directora—, como por la proliferación de objetos característicos de la cultura escolar como pizarrones, carteleras, mapas, tablas pitagóricas, esqueletos, entre otros. El conflicto central de la película se produce en un momento típicamente escolar, en el que las interacciones entre niños y niñas es central: el recreo. «La culpa de todo la tuvo el recreo» es una de las primeras afirmaciones de Anina, en un relato *en off* y en primera persona que narra los hechos⁸. El desenlace estará dado a partir de las acciones disciplinarias y educativas que la institución lleva adelante a partir de ese evento.

Conviven con esta función de transmisión de conocimientos otro conjunto heterogéneo de acciones educativas, fundamentalmente dirigidas al disciplinamiento de las conductas. En este punto la película introduce la coexistencia de métodos «duros» y «blandos» con relación a las funciones disciplinarias, representados por dos maestras que actúan con grados variados de severidad. Uno de los ejemplos de «métodos blandos» aplicados por la maestra menos severa es la asignación de la responsabilidad del botiquín de primeros auxilios a Anina y Yisel como forma de promover el acercamiento entre ambas. Con este gesto la película vuelve a generar un doble efecto: por un lado, de identificación del mundo adulto con sus propias experiencias escolares, ya que el botiquín de primeros auxilios y su cuidado a cargo de alumnos ha sido una práctica tradicional de la escuela

⁸ Un análisis sobre este relato en el film puede encontrarse en García (2019).

pública montevideana; y, a la vez, de presentación de una estrategia educativa alternativa al castigo, conducente a resolver el conflicto desatado entre las niñas.

La escuela de la película puede ser considerada «tradicional» en un segundo sentido, al estar construida a partir de un imaginario uruguayo de la escuela pública que tiene algunas características típicas y también límites difusos. Se trata de una representación que ha ocupado un lugar significativo en los imaginarios de la sociedad uruguaya, de sus formas de integración y, especialmente, del peso de las clases medias en ella. Germán Rama observaría en 1969 que

cuando en la sociedad predomina una ideología igualitaria y una tendencia a la afirmación del derecho de todos a llegar a ciertos consumos, a ciertos niveles de educación, a la exaltación del esfuerzo individual como condición para el ascenso social [...] las clases medias se convierten en la referencia común a las otras clases sociales [...]. En ese caso, aunque los indicadores objetivos señalen la pertenencia a la clase alta o a la baja, los individuos tienden a identificarse con la clase media, tanto en el comportamiento como en los valores que proclaman, procediendo como si fueran integrantes de la clase media aunque en los hechos no lo sean. (Rama, 1969a, p. 104)

Ese era el caso de Uruguay hacia mediados de siglo xx y la escuela pública formaba parte del proceso de modernización del país, un proceso que no se ajustaba al desarrollo económico insatisfactorio para los analistas que, como Rama, habían comenzado a ver signos de crisis desde mediados de la década de 1950.

Con relación al sistema educativo los diagnósticos elaborados desde las ciencias sociales apuntaban a la estrecha relación entre los resultados escolares y la estratificación social. Por ejemplo, Rama apuntaba al conformismo que provocaba esta confianza en el expandido sistema de educación pública:

Los socio-culturalmente inferiores al fracasar en la educación y por ende en las expectativas de movilidad social consideran el fracaso como un hecho individual y no como una responsabilidad del sistema; aparentemente este les ofreció posibilidades de escuelas y liceos abiertos a toda la población, públicos y gratuitos, y ellos no supieron aprovechar esas posibilidades. Transformación de las posiciones heredadas en obtenidas aparentemente por los estudios realizados, para unos; caminos de movilidad social, para otros; conformismo con el fracaso en el proyecto de movilidad por haber sido determinado por la imparcial institución educativa, para otro sector. En los tres casos el resultado es el acuerdo con el sistema social ya que el éxito o fracaso se presenta exclusivamente como logro individual. (Rama, 1969b, p. 71)

La película no parece afectada por las críticas que se acumularon durante décadas y, en cambio, parece volver a un imaginario que, entrado el siglo XXI, se encontraba bastante horadado. Este imaginario se refuerza con el lugar central que ocupa la transmisión de saberes propios de una cultura letrada, que coexiste con el recreo como espacio específico reservado al juego y a la interacción entre niños y niñas. En términos visuales esto se remata con la omnipresencia de la tú-

nica blanca y la moña azul que funcionan como íconos nacionales de esta escuela que forma parte del imaginario social. La apelación a las marcas específicas de este ideal ofrece una mirada que naturaliza lo que es una escuela y la distancian de todo conflicto o tensión política o social. La ubicación temporalmente imprecisa puede ser entendida como parte de esta descontextualización, que mantendría solidaridades con las estrategias narrativas propias de la industria cultural contemporánea, cuyos productos, aparentemente no más que «infantiles», recurren también a la sensibilidad de la generación adulta para captar audiencia. El imaginario escolar que se evoca apela a una memoria afectiva socialmente construida y de cuya persistencia la película es testimonio.

4. El cuerpo y el nombre: la vida escolar entre lo uniforme y lo singular

Dentro de la institución escolar un elemento parece organizar gran parte de las dinámicas cotidianas. Se trata de la dimensión corporal, una cuestión que forma parte de las preocupaciones centrales de la vida urbana, y que la escuela asume, institucionalizando formas específicas de educación del cuerpo.

Diversos estudios en las últimas décadas han mostrado la centralidad del cuerpo en la escuela, señalando que el cuerpo, lejos de ser algo secundario u olvidado dentro del aparato escolar, apenas relegado a clases de gimnasia o educación física (que no están presentes en la película), se posiciona como un asunto clave del aparato pedagógico. En Uruguay son varios los antecedentes sobre este tema, y puede parecer poco novedoso volver a situar la mirada en esta cuestión⁹. Sin embargo, el análisis del largometraje *Anina* permite recuperar una serie de temas que aportan algunos elementos significativos para pensar la educación en general en sus múltiples espacios, tal como hemos visto, así como la educación del cuerpo en particular.

Retomemos el conflicto inicial de la película: la trama se inicia con «un lío de novela», una pelea entre Anina y Yisel, el castigo de la directora y la imposibilidad de las niñas de decir con claridad cuál fue la sanción recibida. Un choque a la hora del recreo, no más que un acontecimiento imprevisible y no planificado, ocurrido casi por azar, derivó en acusaciones cruzadas: «elefanta», dijo Anina; «niña capicúa», respondió Yisel. Es el enfrentamiento de dos dimensiones que organizan la vida escolar: tener un cuerpo, saber hacer algo con él, adecuarlo a las circunstancias, a las demandas sociales y las pautas culturales; y tener un nombre, ser alguien, lugar donde se construye identidad y condición necesaria para

⁹ El cuerpo ha cobrado relevancia en los estudios sobre la escuela en Uruguay, mostrando que, lejos de quedar relegado a breves lapsos de intervención (clases de gimnasia, educación física, recreos), aparece con centralidad en la tarea pedagógica. Existen diversos antecedentes a nivel regional sobre este asunto. Dentro de los más significativos destacamos los trabajos de Diana MILSTEIN y Héctor Mendes (1999), Alexandre VAZ (2003), Carmen Soares (1998), Marcus Taborda de Oliveira (2006), Ricardo Crisorio (2016), Eduardo Galak (2016), Raumar Rodríguez (2011), Luis Behares (2007).

la individualidad. La película ofrece la posibilidad de discutir la doble condición de tener un cuerpo y tener un nombre, y cómo esto forma parte de la dinámica escolar.

La configuración histórica del aparato escolar ha pretendido homogeneizar al cuerpo y dar lugar a la singularidad del nombre. El uso de uniformes escolares supuso, a pesar de su imposibilidad, igualar los cuerpos. Las diferencias emergen por diversos lugares: la ropa que asoma fuera de la túnica, los cuerpos que se delinean en los límites del uniforme, las diferencias en calidad y estado de la vestimenta, las diferencias entre túnicas para niñas (que generalmente se abotonan en la espalda) y las de niños (con botones al frente), etc. En el contexto uruguayo que someramente describimos, el carácter icónico de la túnica y la moña se relaciona con esta dimensión igualitaria del uniforme escolar, un valor particularmente relevante. Quedando disminuidas las particularidades corporales (en el más amplio sentido del cuerpo) detrás de uniformes que uniformizan, la singularidad de niños y niñas recae en su nombre. El nombre es un asunto clave para ser recordado, relevante tanto a nivel de la experiencia subjetiva como de la experiencia histórica.

La disputa que atraviesa la película y configura su hilo narrativo se realiza en estos términos: la ofensa por el cuerpo («elefanta») y la ofensa por el nombre («niña capicúa»). Se trata de una dupla de disgustos que normalmente atormentan a la infancia en múltiples y variadas circunstancias, y que concluyen en el largometraje con una reconciliación.

Como ya hemos señalado, la escuela no puede ser entendida de forma desarticulada de la vida social a la que contribuye a estructurar, y este tema no supone una excepción. Tener un nombre y tener un cuerpo se configuran como propiedades fundamentales de la condición humana moderna. Si las indagaciones realizadas por Hannah Arendt nos mostraron la relevancia de la vida pública en la posibilidad de «ser alguien», el tener un nombre como condición de la «acción», lugar por excelencia de la palabra y espacio para mostrar quién se es (Arendt, 2010), las particulares condiciones del mundo contemporáneo parecen anunciar un desplazamiento hacia el cuerpo como forma prioritaria de adquirir visibilidad en el espacio público. Asistimos a un desplazamiento de la construcción de la identidad: del nombre hacia el cuerpo, de la palabra a la imagen. Se trata del privilegio de la imagen que se acentúa en las formas contemporáneas del capitalismo y se inscribe en el fenómeno de «estetización de la vida cotidiana», según la expresión de Featherstone (1991).

La producción de subjetividad parece reducida a esta doble propiedad: un nombre y un cuerpo. El nombre propio se inscribe en la lista de propiedades que se adquieren por «derecho». Forma parte de la configuración como persona, de la construcción de identidad. Por eso, la alteridad resulta fundamental. Supone el reconocimiento social. Para Anina el nombre propio es un centro de disputa, con su padre, con sus compañeros de escuela, con ella misma; y construye una narrativa identitaria en torno al nombre en constante tensión entre su defensa y su rechazo. Esa alteridad ocupa un lugar central a lo largo de la película y su función

es estructural en el proceso educativo, es decir, en el proceso de incorporar a las nuevas generaciones al funcionamiento de una cultura.

Las representaciones modernas del sujeto sitúan la dualidad como estructural. A pesar de las críticas y distancias que por diversas vías se pretenden tomar con el dualismo cartesiano, el imaginario moderno difícilmente puede renunciar a dos dimensiones del ser que normalmente se presentan como complementarias (alma/cuerpo, mente/cuerpo, yo/cuerpo). Para el caso, el nombre y el cuerpo componen la fórmula y emergen de diferentes formas a lo largo de la película, situando a la infancia ante las dificultades de enfrentar las particularidades del propio cuerpo y las dificultades de lidiar con un nombre que se lee «de ida y de vuelta».

Si pensamos que entre el nombre y el cuerpo no hay una relación de sumatoria complementaria, es porque el sujeto no se define, siguiendo a Lacan, ni como un «individuo biológico» ni como el resultado de una evolución psicológica (Lacan, 2003). No tiene interior ni exterior, no es la sumatoria de sustancias extensa y pensante. Aunque el sujeto no sea resultado de una complementariedad entre cuerpo y alma, tal vez la conjugación de nombre y cuerpo pueda resultar sugerente. Con todo, sería interesante pensar el nombre encarnado y un cuerpo que habla, y considerar que ni el cuerpo es reducido a los límites de una túnica escolar o a la imagen de un organismo —tal como ha sido representado en los atlas escolares, los pizarrones y los cuadernos— ni el nombre se reduce a un listado de individuos que se enumeran para controlar su asistencia, indicar deberes o imponer castigos.

A pesar de la insistente distinción de entidades que se enumeran para definir al sujeto como una sumatoria —tal como se expresa en la extendida formulación del «ser bio-psico-social»—, las representaciones (y fragmentaciones) imaginarias que se enuncian siempre son precarias. Al reconocer la relevancia del «descubrimiento» freudiano del inconsciente, y sus efectos posteriores en las formulaciones teoréticas sobre el sujeto, es pertinente señalar que el yo y el cuerpo no son entidades independientes y autosuficientes, sino más bien considerar que el ego está encarnado y, si bien es el patrocinante de su palabra, el cuerpo es también hablante¹⁰.

Anina padece y a la vez defiende su nombre. Un nombre que parece un «chiste», pero que a la vez augura suerte. Es el nombre que su padre le puso, el nombre que la nombra. El nombre propio tiene una función significante. Supone ser representado, aunque, como toda representación, enuncia una materialidad diferente de la materialidad del nombre. Cuando el nombre propio es enunciado, alguien cree que ese significante lo representa, cree que ese nombre es él mismo. Una ficción, igual a la ficción de la representación. El nombre propio es el acto de ser representado. El nombre hace lazo y a la vez construye identidad. Como

¹⁰ Respecto a la noción de sujeto patrocinante, cf. Behares (2014). Sobre la noción de cuerpo hablante, cf. MILNER (2012). Para una crítica a la noción de complementariedad, cf. Henry (2013). Para un análisis de la relación yo-cuerpo en la tradición cartesiana a partir de estos asuntos, cf. Seré (2017).

señala Cassin, «Un nombre propio es [...] idéntico a sí, singular, que identifica en los siglos de los siglos» (Cassin, 2007, p. 101), pero sabemos que los nombres se reifican. Así, se pone en práctica «[...] simultáneamente la invención del nombre (sometido por otra parte a las estadísticas y revelador de moda) y el número de identificación nacional, seguridad social, índices, confiando a los números el cuidado de hacer imposible la homonimia. Los números para compensar el defecto de las lenguas. Pero ningún individuo surgió nunca de un número, tatuado o no» (Cassin, 2007, pp. 101-102).

Con todo, el conflicto de Anina con su nombre abarca a sus apellidos, Yatay Salas, que también son capicúa. Aquí la cuestión del nombre alcanza a las formas específicas que una sociedad tiene de entender la inscripción simbólica de los individuos en un linaje familiar que, como el propio nombre, los excede. Si el padre es blanco del malestar de Anina por haber sido quien eligió su nombre, los apellidos dan cuenta de un ordenamiento jurídico impersonal hacia el cual no se articula explícitamente una demanda, y también, tarde o temprano, se inscriben en el cuerpo.

5. Consideraciones finales

Este texto fue propuesto a modo de ensayo, presentando algunos asuntos que, a partir y más allá del largometraje *Anina*, contribuyeran a pensar algunas dimensiones de la educación de la infancia, tanto en el ámbito escolar como en otros espacios con los cuales este dialoga.

Procuramos ofrecer un mapa de diferentes asuntos, algunos poco explorados, otros más recurrentes, para comprender el fenómeno de la relación entre generaciones en diferentes espacios educativos. El largometraje funcionó como una ocasión a partir de la cual indagar en las formas en que se produce una identidad nacional que tiene la escuela, el barrio y la familia como espacios centrales.

Varios asuntos quedan abiertos para continuar con futuras indagaciones. Destacamos especialmente el funcionamiento de la industria cultural y sus estrategias respecto al público adulto e infantil, cuestión que apenas hemos mencionado y que ameritaría mayores análisis sobre las representaciones escolares en la industria cinematográfica contemporánea.

A la vez, hemos señalado algunos aspectos sobre la educación como un diálogo entre generaciones, un espacio siempre de tensión entre la función conservadora de la educación y la constante transformación de las sociedades. La película, con sus difusas referencias espaciales, habilita a explorar los encuentros y diferencias entre niños y adultos, en una coyuntura nacional que parece también habitada por tensiones políticas y económicas. Las referencias históricas hacia el pasado reciente y las referencias geográficas, desde la ciudad hasta los procesos migratorios, se articulan con tres generaciones que tensionan sus propias percepciones del mundo.

Sin reducir el análisis al ámbito escolar, procuramos mostrar cómo la institucionalización educativa se inscribe en otros escenarios, como el familiar y el barrial, y articula circunstancias específicas del mundo privado con otras de índole pública. Con todo, la esfera política parece quedar como telón de fondo, sin referencias explícitas que sitúen el recorrido narrativo en una época concreta o que muestren los conflictos propios de la estructura social al presentar a los personajes o al propio funcionamiento escolar.

El episodio que organiza la narración fílmica —una pelea a la hora del recreo—es tomado, finalmente, como una ocasión para pensar un tema relativamente recurrente en los estudios sobre lo escolar de las últimas décadas, el cuerpo, con aspectos menos explorados, como el nombre propio. De forma preliminar hemos considerado que el asunto presenta, en definitiva, una relación entre lo corporal y la particularidad que atormenta a Anina Yatay Salas: su nombre triple capicúa. Tensión y reconciliación organizan el relato de Anina consigo misma y de ella con su compañera. La relación entre el cuerpo y el nombre propio a nivel escolar es una vía para indagar la ambivalencia que se produce entre las pretensiones de uniformizar y la producción de singularidad en la configuración subjetiva, un asunto que, al igual que los anteriores, aparece con claridad en el ámbito escolar, pero lejos está de restringirse a los límites institucionalizados de la educación de la infancia.

6. Bibliografía

Arendt, H.: «La crisis en la educación», en Arendt, H.: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona, Península, 1996, pp, 185-208.

Arendt, H.: La condición humana, Buenos Aires, Paidós, 2010.

BENJAMIN, W.: Dirección única, Madrid, Alfaguara, 1987.

Behares, L. «Ego patrocinante y políticas de enseñanza», Bolzán, D. (Org.): *Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas*, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RGS, 2014, pp. 113-119.

BEHARES, L. E.: «Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión», en *Educação Temática Digital*, Campinas, 8, n. esp. (2007), pp. 1-21.

CASSIN, B.: Con el más pequeño y más imperceptible de los cuerpos, Buenos Aires, La bestia equilátera, 2007.

Cosse, I.: *Mafalda: historia social y política*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2014. Crisorio, R.: «Sujeto y cuerpo en educación», *Didaskomai*, Montevideo, 7 (2016), pp. 3-21.

DEMASI, C.: El Uruguay en transición (1981-1985). El sinuoso camino hacia la democracia, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 2022.

DEMASI, C. y DI GIORGI, A. (coords.): El retorno a la democracia. Otras miradas, Montevideo, Fin de Siglo, 2015.

FEATHERSTONE, M.: Cultura de consumo y posmodernismo, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

Fraiman, R. y Rossal, M.: Si tocás pito te dan cumbia (Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo), Montevideo, Cebra Comunicación, 2009.

GALAK, E.: Educar los cuerpos al servicio de la política: Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil, Buenos Aires, Biblos; Avellaneda, Universidad Nacional de Avellaneda, 2016.

- GARCÍA, M.: «A Uruguayan girl: Anina (2013) by Alejandro Soderguit», en PAZ-MAKAY, M. S. y RODRÍGUEZ, O. (eds.): *Politics of children in Latin American Cinema*, Lanham-Maryland, Lexington Books, 2019, pp. 59-74.
- HARRIET, S.: «Mirada a la dictadura desde los usos de la Historia. Aproximación a los manuales escolares de Historia Nacional para sexto año de educación primaria», *Cuadernos del* CLAEH, 93 (2006), pp. 131-148.
- HENRY, P.: A ferramenta imperfeita. Língua, sujeito e discurso, Campinas, Editora da UNICAMP, 2013.
- HORTIGUERA, H. «Geografías imaginarias del Río de la Plata: Una lectura de Metegol (2013), de Juan José Campanella, y Anina (2013), de Alfredo Soderguit», *Letras Hispanas*, 14 (2018), pp. 24-42.
- KAUFMANN, C. (DIR.): Dictadura y educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente, Salamanca, FahrenHouse, 2018.
- LACAN, J.: «La ciencia y la verdad», en LACAN, J.: *Escritos 2*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, pp. 834-856.
- LÓPEZ SUÁREZ, S.: Anina Yatay Salas, Montevideo, Alfaguara, 2013.
- MARKARIAN, V.: Idos y recién llegados. La izquierda uruguaya en el exilio y las redes trasnacionales de Derechos Humanos, 1967-1984, Naucalpan, Uribe y Ferrari Editores, 2006.
- MILNER, J.-C.: Por una política de los seres hablantes. Breve tratado político 2, Buenos Aires, Grama Ediciones, 2013.
- MILSTEIN, D. y MENDES, H.: La escuela en el cuerpo, Madrid, Miño y Dávila Editores, 1999.
- Pellegrino, A. y Vigorito, A.: *La emigración uruguaya durante la crisis de 2002*, Montevideo, Instituto de Economía, Serie Documentos de Trabajo, DT03/05, 2005. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4300/5/dt-03-05.pdf
- PORTILLO, A.: Montevideo: la ciudad de la gente, Montevideo, Nordan Comunidad, 1996.
- RAMA, G.: Enciclopedia Uruguaya nº 36. El ascenso de las clases medias, Montevideo, Arca y Editores Reunidos, 1969a.
- RAMA, G.: Enciclopedia Uruguaya nº 44. La democracia política, Montevideo, Arca y Editores Reunidos,1969b.
- RICO, A.: Cómo nos domina la clase gobernante. Orden político y obediencia social en la democracia posdictadura. Uruguay 1985-2005, Montevideo, Trilce, 2005.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R.: «Claroscuro de la relación cuerpo-educación-enseñanza», en Fer-NÁNDEZ, A. y RODRÍGUEZ, R. (orgs.): *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante*, Montevideo, Psicolibros, 2011, pp. 11-23.
- Seré, C.: Propriedade do corpo: sujeito, direito e trabalho. Tesis de doctorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Florianópolis, 2017. Disponible en: http://www.bu.ufsc.br/teses/PICHo182-T.pdf
- Soares, C. L.: Imagens da educação do corpo, Campinas, Autores Associados, 1998.
- SODERGUIT, A. (DIR.): Anina, Montevideo, Palermo Animación, Raindogs Cine y Antorcha films, 2013.
- TABORDA DE OLIVEIRA, M.: Educação do corpo na escola brasileira, Campinas, Autores Associados, 2006.
- THOMPSON, E. P.: «Folklore, antropología e historia social», *Entrepasados, Revista de Historia*, 2 (1992), pp. 63-86.
- VAZ, A.: «Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão», *Pro-posições*, v. 14, n. 2 (41), (2003), pp. 61-75.
- ZUNINO SINGH, D.; GIUCCI, G. y JIRÓN, P. (EDS.): Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2018.

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu20236790

O CINEMA COMO EDUCADOR: VISÕES DA EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL NAS ATUALIDADES CINEMATOGRÁFICAS DO *JORNAL PORTUGUÊS* (1938-1951)

El cine como educador: visiones de la educación formal, no formal e informal en los noticiarios y documentales del Jornal Português (1938-1951)

Cinema as an Educator: Visions of Formal, Non-Formal and Informal Education in the *Jornal Português*' Newsreels (1938-1951)

Ana Luísa Fernandes Paz UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal Correo.e: apaz@ie.ulisboa.pt

Recibido: 1 de septiembre de 2022 Envío a informantes: 3 de septiembre de 2022 Aceptación definitiva: 14 de octubre de 2022

Resumo: Neste artigo tenho por objetivo discutir, a partir das noções de educação formal, não formal e informal, o modo como a máquina de propaganda do Estado Novo Português explorou as diversas formas de ensino-aprendizagem. A partir de uma análise de conteúdo da série de atualidades cinematográficas *Jornal Português* (1938-1951), descrevo e interpreto as modalidades através das quais o Estado Novo procurava estabelecer a representação da educação de um modo mais global e da escola em particular. Embora o regime continuamente exaltasse o advento da escolarização, de modo paradoxal, o cinema de propaganda investe sobretudo na representação e apologia das diferentes possibilidades de educação não formal. Por sua vez, verificou-se alguma dificuldade em indicar exemplos inequívocos de educação informal. Conclui-se que a aposta do Estado Novo se situava no âmbito da educação não formal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação formal; educação não formal; educação informal; trilogia da aprendizagem; noticiários de atualidades; Propaganda.

ABSTRACT: In this article I aim at discussing, based on the notions of formal, non-formal and informal education, the way in which the propaganda machine of the Portuguese New State explored the different forms of teaching and learning. Based on a content analysis of the series of cinematographic current affairs *Jornal Português* (1938-1951), I describe and interpret the modalities through which the Estado Novo sought to establish the representation of education in a more global way and of the school in particular. Although the regime continually extolled the advent of schooling, in a paradoxical way, propaganda cinema invests above all in the representation and exaltation of the different possibilities of non-formal education. In turn, there was some difficulty in verifying ultimate examples of informal education. It is concluded that the Estado Novo bet was located in the scope of non-formal education.

KEYWORDS: Formal education; Non-formal education; Informal Education, Learning trilogy; Newsreals; Propaganda.

RESUMEN: En este artículo pretendo discutir, con base en las nociones de educación formal, no formal e informal, la forma en que la máquina de propaganda portuguesa del Estado Novo exploró las diferentes formas de enseñanza y aprendizaje. A partir de un análisis de contenido de la serie de noticiarios y documentales *Jornal Português* (1938-1951), describo e interpreto las modalidades a través de las cuales el Estado Novo buscó establecer la representación de la educación de manera más global y de la escuela en particular. Si bien el régimen ensalzó continuamente el advenimiento de la escolarización, de manera paradójica, el cine de propaganda invierte sobre todo en la representación y la apología de las diferentes posibilidades de la educación no formal. A su vez, hubo cierta dificultad para señalar ejemplos inequívocos de educación informal. Se concluye que la apuesta del Estado Novo se ubicó en el ámbito de la educación no formal.

Palabras Clave: educación formal; educación no formal; educación informal; Trilogía de aprendizaje; noticiarios y documentales; propaganda.

1. Introdução

ESTE ARTIGO¹ procuro perceber e discutir o modo como a primeira série portuguesa de atualidades cinematográficas com continuidade, o *Jornal Português: Revista de Atualidades Cinematográficas*², propõe modalidades educativas, no interior dos conteúdos de propaganda.

- ' Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP., no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação UID/CED/04107/2020.
 - ² Doravante abreviado para JP.

Utilizo, para tanto, os conceitos de educação formal, não formal e informal, que revertem, de modo muito geral, de uma teorização sobre os processos de escolarização, mas também de uma tomada de consciência de que a educação acontece também outras instituições e práticas, fora do currículo escolar. De facto, tanto formações organizadas (não necessariamente conduzindo a uma certificação) como, na verdade, todos os processos de ensino e aprendizagem que se situam na esfera essencialmente comunitária, familiar e privada, passam a ser contemplados pelo campo científico da Educação a partir deste aparato conceptual que irrompeu a partir dos anos 1960 e foi essencialmente posta em ação na década de 1980. Pese embora o anacronismo que arrisco com a utilização de uma terminologia posterior, penso com Rancière o uso profícuo desse mesmo anacronismo³.

Se nos propuséssemos com este exercício a realizar uma história do presente, no sentido que Michel Foucault coloca⁴, isso implicaria tomar aquilo que é óbvio e evidente por algo que foi antes apenas uma possibilidade; algo que foi até eventualmente muito discutido; enfim, algo que antes não existia com a forma que conhecemos antes e que em algum momento, e que hoje apenas conhecemos de um modo cristalizado, que se tornou natural. E se esse fosse de facto o sentido deste artigo, seríamos aqui tomados de sobressalto, ao verificarmos o modo como a proposta educativa do Estado Novo se aproxima do nosso ideal contemporâneo. De facto, se cogitarmos sobre os atravessamentos das modalidades de educação formal, não formal e informal — tendo em consideração o paralelo com o nosso tempo —, ficaremos surpreendidos: um regime fortemente autoritário, com princípios e valores assumidamente conservadores, coincide no essencial com o pensamento do presente em matéria educativa através do seu noticiário de atualidades. Não se intenta, porém, neste exercício levar a história do presente até às últimas consequências. Ensaia-se antes levar a efeito a arqueologia de uma proposta educativa. Esta diferenciação entre genealogia e arqueologia que aqui se coloca nem sempre foi seguida pelo próprio Foucault e na totalidade da sua obra ora se foi esbatendo, ora se foi retomando.

Ao escolher analisar as atualidades cinematográficas da série JP, editadas de 1938 a 1951 por António Lopes Ribeiro — considerado o criador de uma paisagem portuguesa para o cinema — 6 para a Sociedade Portuguesa de Atualidades Cinematográficas (SPAC), uma agência privada que apenas se dedicava a este produto⁷, é possível perceber alguma unidade discursiva, que pode facilmente ser percebida na imagética. Na sua extensão total de 95 números publicados entre 1938 e 1951,

- ³ «Le concept d'anachronisme et la vérité de l'historien», *L'Inactuel: Psychanalyse et Culture*, 6 (1996), pp. 53-68.
 - ⁴ Vigiar e punir, Petrópolis, Vozes, 1987.
 - FOUCAULT, M.: A Ordem do Discurso, Lisboa, Relógio d'Água, 1997, pp. 49-50.
- ⁶ CORREIA, Luís Miguel: «Monumentos do Salazarismo: Curta-Metragem Retrospetiva», *Cadernos* CEIS 20, Coimbra, 26 (2019), pp. 1-73.
- ⁷ PICARRA, Maria do Carmo: Salazar vai ao cinema: O Jornal Português de Atualidades Cinematográficas, Coimbra, Minerva, 2006.

não pude ultrapassar a limitação de me reportar ao cinema — ou a quaisquer fontes que impliquem imagens e sons — através de palavras⁸, pelo que o texto, por mais ensaístico que se reclame, tem sempre um cunho descritivo, o qual me permito assumir desde já. Epistemológica e metodologicamente, este trabalho insere-se numa história cultural, mais especificamente numa história da imagem em movimento, tal como tem vindo a ser realizado um pouco por toda a península ibérica⁹, alinhando-me aqui em particular com o grupo de trabalho liderado por Eulàlia Collelldemont¹⁰.

Este artigo procura, deste modo, contribuir para um melhor conhecimento do uso do cinema como tecnologia educativa, tendo em conta a sua apropriação e manuseamento durante o governo do Estado Novo. O texto inicia-se com uma breve discussão dos principais conceitos usados e subjacentes a este campo empírico, seguida de um breve estado da arte sobre esta temática, reivindicando que existe uma *falta* notória de trabalhos científicos quer em história da educação, quer na própria história do ensino e educação artística, em que o cinema pouco tem sido considerado. Seguem-se as notas metodológicas, em que se explicita sumariamente o procedimento de recolha e análise de dados. A apresentação e discussão dos dados divide-se nos três grandes temas de educação formal, não formal e informal. Verifica-se assim a desigualdade da importância atribuída a cada uma destas modalidades. Busco, nesta apresentação, interpretação e, sempre que possível, introspeção e contextualização das atualidades cinematográficas, introduzir uma reflexão mais global, que permita dar conta da ligação entre propaganda, cinema e a trilogia educativa.

2. Educação formal, não formal e informal

A crise da escola, que o Ocidente do mundo atravessa desde a década de 1960 implicou a reconfiguração das modalidades educativas e do modo como as

- ⁸ Warmington, P.; VAN GORP, A. e GROSVENOR, I.: «Education in motion: uses in documentary film in educational research», *Paedagogica Historica*, 47(4) (2011), pp. 468-470.
 - ⁹ TORGAL, L. R. (coord.): O Cinema sob o Olhar de Salazar, Lisboa, Círculo de Leitores, 2000.
- ¹⁰ Araef Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo, coordenado por Eulàlia Collelldemont Pujadas (Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas, Universidad de Vic Catalunya, Spain); Collelldemont, E.: «Educar, una deriva del verb propagar. La representació de l'educació en els films del període de la Dictadura de Primo de Rivera», *Temps d'Educació*, Barcelona, 53 (2017), pp. 245-268; Collelldemont, E. e Casanovas, J.: «Los documentales y noticiarios como texto de apertura para pensar la educación estético-política», *Historia y Memoria de la Educación*, Madrid, 5 (2017), pp. 469-487. DOI: 10.5944/hme.5.2017.16635; Gómez, A. e Casanovas, J.: «Orientaciones metodológicas para el análisis fílmico: su aplicación en un documental de 1928», *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, Campinas, 3(1) (2017), pp. 34-48. DOI: 10.20888/ridphe_r.v3i1.7746; Prat, P.; Gomez, A.; Casanovas, J.; Carrillo, I.; Padrós, N. e Collelldemont, E.: «L'educació representada als documentals de propaganda a Espanya (1914-1939)», *Educació i Història*, Barcelona, 31 (2018), pp. 35-57. DOI: 10.2436/20.3009.01.201

encaramos. No cruzamento entre a Teoria da Educação e a emergência da temática científica de Formação de Adultos, tem havido um movimento de valorização das modalidades educativas que extravasam a sala de aula, bem como da «delimitación de funciones y tareas educativas que competen a diferentes profesionales». Deste modo, houve a necessidade de formular conceitos abrangentes, capazes de enquadrar processos educativos diferenciados. Entende-se, nesta perspetiva, que estes processos se podem encontrar na escola, mas também muito para além dos seus muros. Nascem, assim, os conceitos transversais de educação formal, não formal e informal.

Educação formal é assim apelidada não apenas por se inserir no sistema de ensino e pelo seu caráter institucional — em que as tarefas educativas estão a cargo de profissionais especializados —, mas também por obedecer a uma estrutura hierarquizada e de caráter oficial. A educação não formal tem sido assim designada não por ser uma antítese da primeira, mas antes porque partilha várias características e processos com a educação formal, embora se realize fora do âmbito do sistema educativo. Conforme Thomas La Belle manifestou, não obstante esta proximidade, há pelo menos «quatro elementos» inequívocas da educação não formal: estrutura ou organização em ambiente não escolar, especificidade das experiências e orientação para setores específicos da sociedade¹². Percebe-se então que mais do que caracterizar os processos educativos, o esforço de conceptualização tem procurado estabelecer os critérios no interior dos quais se torne evidente a diferenciação educativa. Para Jaume Trilla Bernet, os critérios principais devem ser objeto de uma reflexão profunda, pois mesmo elementos que parecem evidentes, como a «intencionalidade do agente» ou o «caráter metódico ou sistemático do processo», dificilmente diferenciam educação formal e não formal; assim como a sistematicidade do processo educativo também não poderá excluir à partida a educação informal¹³.

A constatação de uma invisibilidade de certos formatos educacionais que estão além da escola e a legitimação da importância dos próprios conhecimentos não escolares sustentam a desocultação destas modalidades, que podem ser consideradas no âmbito de «outras educações»¹⁴, assim sendo comparáveis à própria «face não visível da Lua», na feliz formulação de Rui Canário¹⁵.

Na verdade, o esforço de clarificação de cada uma destas modalidades tem ocupado os teóricos da Educação até aos dias de hoje. Em particular, as propostas de Alan Rogers vieram revolucionar esta discussão, uma vez que este autor

- ¹¹ SOTO FERNÁNDEZ, José Roberto e ESPIDO BELLO, X. Eva: «La educación formal, no formal e informal y la función docente», *Innovación Educativa*, Cidade do México, 9 (1999), p. 311.
 - Soto Fernández e Espido Bello: «La educación...», pp. 312-313.
 - ¹³ *Id.*, *ibid.*, p. 313.
- ¹⁴ TRILLA BERNET, Jaume: Otras Educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa, Barcelona, Editorial Anthropos, 1993.
- ¹⁵ Canário, Rui, «Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal», em Lima, L.; Pacheco, J. A.; Esteves, M. e Canário, R.: *A Educação em Portugal (1986-2006)*, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006, pp. 159-206.

considera «que a distinção entre formal, não-formal e informal em educação é largamente administrativa»¹⁶, chegando mesmo a colocar a tónica na *aprendizagem* e não na educação: «All education is learning, but not all learning is education»¹⁷. Ainda assim, a convocação de cenários em que observamos apenas os materiais e não os atores sociais, nas suas reações e no modo como as aprendizagens se desenvolvem, torna a interpretação mais especulativa. Por esta razão, se falará aqui em «educação» formal, não formal e informal, e só raramente em «aprendizagem».

3. Uma lacuna na literatura

O caráter educativo das atualidades cinematográficas e a representação da educação que nelas se deixaram são temas praticamente omissos na literatura sobre o cinema como processo educativo em Portugal. Este caminho tem todavia sido trilhado em diferentes trabalhos, quer da área da História, quer da Educação, dentro e fora do país. Transversalmente a estas abordagens disciplinares, encontramos essencialmente duas aproximações diferenciadas ao mesmo objeto. De uma parte, tem sido operada uma análise e interpretação de filmes realizados no âmbito de ditaduras e regimes autoritários ou totalitaristas, em processos investigativos que obrigam a um aprofundamento dos conhecimentos contextuais e técnicos sobre cinema. De outra parte, observa-se o reconhecimento, análise e interpretação das imagens em movimento, tendo em consideração a sua potencialidade educativa¹⁸. Passamos então em revista cada uma delas, de modo sintético.

No caso da literatura que tem como problema o desvelamento dos mecanismos de propaganda do Estado Novo, o cinema tem suscitado alguma atenção no âmbito da história contemporânea. É preciso, ainda assim, reconhecer que não existiu até ao momento uma história cultural que procurasse compreender os conteúdos propriamente artísticos do cinema realizado durante a vigência de Oliveira Salazar. Limitando esta indagação às atualidades cinematográficas, verificamos que há muito que a historiografia política se tinha reportado a este veículo ideológico do Estado Novo. Deste modo, na sequência dos trabalhos historiográficos sobre documentarismo¹⁹, Maria do Carmo Piçarra²⁰ realiza a mais completa e aprofundada análise do *Jornal Português* e de uma série outros materiais

¹⁶ ALVES, Mariana Gaio: «As dimensões formal, não-formal e informal em educação: visibilidade, relevância e reinvenção na pesquisa e ação educativas», *Media@ções: Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, Setúbal, 2(2) (2014), p. 118.

¹⁷ ROGERS, Alan: «The Classroom and the Everyday: The Importance of Informal Learning for Formal Learning», *Investigar em Educação*, II.^a Série, 1 (2014), p. 7.

COLLELLDEMONT, Eulàlia e VILANOU, Conrad (coords.): *Totalitarismos europeos, propaganda y educación*, Gijón, Ediciones TREA, 2000.

¹⁹ PAULO, H.: «Documentarismo e propaganda: as imagens e os sons do Regime», em TORGAL, L. R. (coord.): *O cinema sob o olhar de Salazar*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2000, pp. 92-135.

²⁰ PIÇARRA: Salazar vai ao cinema; PIÇARRA, Maria do Carmo: Projetar a ordem: Cinema do povo e propaganda salazarista, Lisboa, Pássaros, 2020.

fílmicos, trazendo à liça o caráter educativo da propaganda, mas sem nunca se debruçar especificamente sobre o seu caráter educacional.

O cinema como ferramenta pedagógica tem vindo a ser explorado em numerosos trabalhos, em particular no Brasil, onde o visionamento e discussão de filmes em contexto de sala de aula constitui uma prática relevante em todos os níveis de ensino. O cinema integra-se assim nas práticas pedagógicas do sistema de ensino formal e, como tal, uma parte importante da literatura tem procurado ora demonstrar a sua eficácia e eficiência, ora descrever práticas relevantes para professores, alunos e comunidade educativa. Já o cinema como modalidade de uma educação não formal tem sido um tema pouco explorado na literatura em Educação, pese embora algumas aproximações ao caráter educativo do cinema.

Na História da Educação portuguesa, o cinema tem sido um tema praticamente omisso, panorama contrastante com a congénere historiografia ibérica, europeia, ocidental²¹. Por sua vez, tentativas de aproximar o plano historiográfico a uma história da educação mais preocupada com processos artísticos tem também contemplado, mesmo que só tangencialmente, as atualidades cinematográficas²². Susana Cabral, por exemplo²³, procurando enquadrar as modalidades educativas do ensino artístico, acaba por ressaltar o cinema do Estado Novo como modalidade de educação formal.

Tem existido, todavia, por parte da história cultural e dos estudos pós-coloniais, uma tentativa de refletir sobre o modo educativo do cinema, mas sempre lateralmente ou a título suplementar. A lacuna na literatura da História da Educação contrasta com a prolixidade e aprofundamento a que este tema foi sujeito no contexto peninsular, especialmente na última década²⁴.

- MARTINS, Catarina; CABELEIRA, Helena e Ó, Jorge Ramos do: «The Other and the Same: images of rescue and salvation in the Portuguese documentary film Children's Parks (1945)», *Paedagogica Historica*, 47(4) (2011), pp. 491-505; CABELEIRA, Helena, MARTINS, Catarina e LAWN, Martin: «Indisciplines of inquiry: The Scottish Children's Story, documentary film and the construction of the viewer», *Paedagogica Historica*, 47(4) (2011), pp. 473-490, DOI: 10.1080/00309230.2011.588399
- PAZ, Ana Luísa: «A construção da memória histórica pelas atualidades cinematográficas: uma outra história da educação pela sétima arte?», *Temps d'Educació*, Barcelona, 62 (2022), pp. 35-52; PAZ, Ana L. F. y CEREJO, Pedro V.: «La imagen de Franco como Otro en el Jornal Português (1938-1952): relaciones ambiguas de propaganda en la pantalla grande», em COLLELLDEMONT, E. e VILANOU, C. (coords.): *Totalitarismos europeos, propaganda y educación*, Gijón, Ediciones TREA, 2020, pp. 243-260.
- ²³ CABRAL, Susana: Educação Não Formal e Ensino Artístico no Estado Novo Entre paradigmas (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, 2016), pp. 92 e ss.
- Inter alia, Collelldemont, E.: «Educar, una deriva del verb propagar. La representació de l'educació en els films del període de la Dictadura de Primo de Rivera», Temps d'Educació, Barcelona, 53 (2017), pp. 245-268; Collelldemont, E. e Casanovas, J.: «Los documentales y noticiarios como texto de apertura para pensar la educación estético-política», Historia y Memoria de la Educación, Madrid, 5 (2017), pp. 469-487. DOI: 10.5944/hme.5.2017.16635; Gómez, A. e Casanovas, J.: «Orientaciones metodológicas para el análisis fílmico: su aplicación en un documental de 1928», Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, Campinas, 3(1) (2017), pp. 34-48. DOI: 10.20888/ridphe_r.v3i1.7746; Prat, P.; Gómez, A.; Casanovas, J.; Carrillo, I.; Padrós, N. e Collelldemont,

4. Metodologia

Esta investigação segue uma linha já traçada na historiografia ibérica da educação, que desde cedo reconheceu que uma forma «holística de perscrutar os documentários e noticiários implica uma triangulação entre imagem, discurso oral e sonoridade»²⁵. Na esteira destas investigações e tendo em conta a experiência de trabalhos anteriores com o JP²⁶, a análise temática dos filmes foi operada em dois momentos.

No primeiro momento, foi estudado o contexto dos filmes, seguindo-se uma análise mais aprofundada da série JP. Foram, para esse efeito, assistidos todos os 95 números. Durante essa fase, a viabilidade das categorias temáticas de educação formal, não formal e informal foi testada, tendo concluído que apear da dificuldade e do desequilíbrio entre cada uma delas, pelo menos era possível verificar uma variedade e complexidade de ambientes e atividades educativas. Também neste exercício foram esboçadas as subcategorias, seguindo ainda o procedimento de extrair notas em diário de campo durante e depois do visionamento. Mais tarde, algumas destas notas foram recuperadas para a reconstituição de sentido e no estabelecimento de uma leitura interpretativa.

Numa segunda fase, operacionalizou-se a seleção, divisão e análise dos excertos mais significativos, levando a cabo, sempre que necessário, a «transcrição de fragmentos». Por último, cruzaram-se também as observações sobre a relação entre a narração e a imagem, bem como sobre a sonoridade, onde se cabimenta o acompanhamento musical. Embora já o tivesse realizado noutro contexto, optei desta vez por abdicar de alinhar as categorias com tempos de transmissão, visto que se assumia de largada a diferente representatividade de cada uma das modalidades²⁷.

Por último, para garantir a sistematicidade da análise, optei por apresentar os dados, sempre que possível, em tabelas. Todavia, para não tornar demasiado o texto demasiado extenso, reduzi ao mínimo os elementos patentes no corpo do artigo, uma vez que considerei mais importante reportar-me apenas aos exemplos mais significativos.

E.: «L'educació representada als documentals de propaganda a Espanya (1914-1939)», *Educació i Història*, Barcelona, 31 (2018), pp. 35-57. DOI: 10.2436/20.3009.01.201

²⁵ PAZ, Ana Luísa: «Propaganda para uma educação da amizade ibérica: a visita oficial do Generalíssimo a Portugal em 1949 nas atualidades cinematográficas», *História Unisinos*, 26(4) (2022, no prelo), p. [9].

²⁶ PAZ e CEREJO: «La imagen de Franco como Outro…»; PAZ: «A construção da memória histórica…».

²⁷ COLLELLDEMONT e CASANOVAS: «Los documentales y noticiarios como texto...», p. 481; tradução minha (doravante t. m.)

5. Visões da educação durante o Estado Novo

5.1. Educação formal

Neste âmbito, a investigação sistemática traz uma visão bem diferente daquela que tinha sido a impressão causada pelo visionamento destes materiais, quando as perguntas e objetivos de investigação eram outros e não contemplavam o tema da escola durante o Estado Novo. Com efeito, durante o visionamento destes noticiários de atualidades realizado noutros âmbitos investigativos, guardara a impressão de que raramente uma escola surge na paisagem do JP ao longo de todo o período de vigência deste meio de comunicação ao serviço do Estado²⁸. Ficara com a notória impressão de que quando aparecem escolas, se trata de um momento de disrupção da normalidade. Esta impressão ficou inteiramente demonstrada, pois sempre que a câmara capta movimentos numa escola, se trata invariavelmente de uma cerimónia ou festividade. Nunca por nunca temos um quadro realista de uma sala de aula.

O Quadro I mostra porém que, embora não seja um tema tão abundante quando a retórica salazarista poderia indicar, o tema da escolarização dos portugueses tem afinal lugar cativo no JP.

QUADRO I. Educação formai no fr			
JP	Data	Título	Descritores
n.º			
2	c.28/03/1938	O 55.º aniversario de A Voz do Operário	Primário
2	c.28/03/1938	Os estudantes de Coimbra em Lisboa	Universitário
3	c.02/06/1938	Uma festa na Escola Naval, no Alfeite	Militar
4	c.26/08/1938	Uma festa infantil em Almada	Primário
4	c.26/08/1938	A festa anual dos Pupilos do Exército	Militar
5	c.08/12/1938	O novo liceu Filipa de Lencastre	Secundário
5	c.08/12/1938	Cinquenta anos de foot-ball	Reeducação
7	c.14/03/1939	O aniversário da A Voz do Operário	Primário
7	c.14/03/1939	A Exposição do Mundo Português	Secundário
7	c.14/03/1939	Uma festa nos Pupilos do Exército	Militar
8	c.27/04/1939	Uma festa de ginástica	Ed. Física
8	c.27/04/1939	Uma comemoração histórica em Santarém	Secundário

QUADRO I. Educação formal no JP

²⁸ PAZ e CEREJO: «La imagen de Franco como Outro...»; PAZ: «A construção da memória histórica...»; PAZ: «Propaganda para uma educação da amizade ibérica»; PAZ, Ana Luísa: «Uma pedagogia invisível da amizade ibérica nos noticiários de atualidades portugueses: o caso da cultura e das artes», *Atas* CIHELA 2020, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2023, no prelo.

9	c.22/06/1939	O Instituto dos Pupilos do Exército festeja o seu 28.º aniversário	Militar
19	c.08/08/1940	A festa anual dos Pupilos do Exército	Militar
27	c.03/07/1941	Uma festa na Escola Militar	Militar
27	c.03/07/1941	A queima das fitas em Coimbra	Universitário
32	c.27/05/1942	139.º aniversário do Colégio Militar	Militar
32	c.27/05/1942	O 31.º Aniversário dos Pupilos do Exército	Militar
38	c.02/08/1943	Juramento de bandeira da Escola Naval	Militar
45	c.26/05/1944	Estudantes espanhóis em Portugal	Universitário
66	c.15/04/1947	Madrid. Doutoramento «Honoris Causa» do Prof. Caeiro da Mata	Universitário
77	c.16/07/1948	Homenagem da Universidade de Coimbra ao sr. Presidente do Conselho	Universitário
78	c.11/08/1948	Novas escolas da CML	Primário
87	c.15/11/1949	A visita a Portugal do Generalíssimo Franco. II	Universitário
93	c.28/12/1950	Os exercícios finais da Escola Prática de Engenharia. 1950	Politécnico

Fonte: Jornal Português.

Globalmente, e numa primeira análise da incidência cronológica, verifica-se que o tema da escola ocupa sobretudo o ano de 1938. Só nesse ano, reportamos a publicação de sete curtas-metragens sobre escolas. Esse número diminui ligeiramente para seis no ano seguinte e, de 1940 em diante, apenas um ou dois números por ano incidem sobre este tema. Alguns anos, como os de 1945, 1946 e 1951 não evidenciam mesmo qualquer preocupação com a educação formal. Podemos então afirmar com segurança que os dois anos iniciais do JP aglomeram a maior parte da propaganda sobre os ambientes escolares, sendo os tempos de guerra e pós-guerra mais parcos nestas considerações. O alinhamento com as políticas públicas parece, a este respeito, ser total, uma vez que a partir de 1940, dando-se por consolidada a obrigatoriedade de frequência escolar, o repto da escolarização, sobretudo no nível primário, perdeu a urgência anterior. Passou-se então a tratar como central a militarização da população, mesmo a infantil.

Neste ínterim, como veremos numa análise temática mais detalhada, encontramos a escola como um mote mais global, que é possível divisar em diferentes níveis e setores, tais como o ensino primário (obrigatório), secundário e universitário (de elite), sem descurar a institucionalização, quer a que tinha como objetivo a reinserção, como que prendia garantir a militarização.

No que respeita ao ensino primário, que nesta época correspondia obrigatoriamente a três anos de escolaridade para meninas e quatro anos para crianças do sexo masculino — independentemente de género, vocação ou talento — o

programa do Ministério da Educação Nacional (MEN) era desde sempre o mais ambicioso em termos numéricos. Conforme a literatura crítica tem insistido, o currículo do Estado Novo propunha uma educação mais simplificada e menos audaciosa do que os programas anteriormente sancionados pelos diversos governos da Primeira República, em particular a chamada Reforma de Jaime Camoesas. O que faltava em profundidade de conteúdos e extensão de temáticas era compensado com um *superavit* de mecanismos de consolidação da obrigatoriedade de frequentar a escola primária. Desde logo, a contratação de regentes — pessoal não habilitado que era agora arregimentado em troca de um baixo pecúlio —, bem como um ambicioso projeto de ampliação do parque escolar a todo o território nacional, mesmo nos lugares mais recônditos. Mostram as estatísticas que só na década de 1940 se cumpre perfeitamente a escolaridade compulsiva para as crianças do género masculino e feminino, na faixa etária dos 6-10 anos. Apesar disto, a ampliação de estruturas nunca foi plenamente alcançada²⁹. Nestas circunstâncias, contrasta a veemência das políticas públicas, dos discursos de Salazar e dos ministros da Educação Nacional, com a quase inexistência de ambientes escolares de nível primário, e, muito em particular, do setor público.

Neste sentido, ao longo de toda a longa série do JP — embora também ela não tão regular quanto tinham almejado os seus fundadores — temos de esperar pelo ano de 1948, para assistir a uma inauguração, desta feita das escolas da Câmara Municipal de Lisboa. Antes, apenas uma vaga menção às crianças de Almada em idade escolar, que participam de um desfile. O que pode significar esta ausência? Um excesso de significação? Uma batalha que o Estado Novo já tinha «ganho»? Um desinteresse por parte de António Lopes Ribeiro?

O ensino primário privado surge pela imagem da Escola Oficina n.º 1, virtualmente arrancada da influência anarquista e mantida sob a égide da Maçonaria e tornada — talvez por isso — um triunfo do Estado Novo³º. Com efeito, a modernidade pedagógica, a influência da Escola Nova e a nova pedagogia explorada pelo setor mais conservador e afeto ao regime de Salazar, reclamaram para si uma versão depurada dos princípios pedagógicos que já se praticavam, com bons resultados, nesta escola do ensino particular e cooperativo.

Já no que diz respeito ao ensino secundário, as referências do JP se cingem apenas aos liceus na geografia da capital. Salienta-se a inauguração da escola secundária feminina Liceu Filipa de Lencastre, onde se mostram os corpos docilizados das filhas das elites alfacinhas num edifício novo, de linhas claras e puras da «arquitectura do nosso tempo»³¹, rodeadas de pessoal docente, funcionárias e também duas médicas. A medicalização da escola, forma de racionalização da

²⁹ CANDEIAS, António (dir. e coord.); PAZ, Ana e ROCHA, Melânia: *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX: Os censos e as estatísticas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2.ª ed., 2007; GOMES, Pedro e MACHADO, Matilde: «A escolarização em Portugal no princípio dos anos 40: uma análise quantitativa», *Ler História*, Lisboa, 79 (2021), pp. 135-164.

³⁰ CANDEIAS, António: *Educar de Outra Forma: A Escola Oficina nº 1, 1905-1930*, Lisboa, Instituto de Educação Educacional, 1994.

³¹ JP, n.º 6.

escola enquanto instrumento do Estado, desdobrava-se agora numa nova fase securitária.

A menção ao Liceu D. João de Castro integra já uma visão diferente da escola, sendo apenas aludido no âmbito do Comissariado para a Exposição do Mundo Português, esse sim, um importante evento organizado pelo Secretariado de Propaganda Nacional. Sublinho ainda a breve menção a uma escola particular, a Academia Portuguesa, sita em Santarém, pela participação dos seus alunos no desfile da comemoração histórica desta cidade, ao lado, por exemplo, da Mocidade Portuguesa.

Podemos então afirmar, perante a sistematicidade dos dados sobre a presença da imagem da escola no JP, que se trata de uma informação rara e esparsa, em que nunca se verifica qualquer visão do quotidiano. Ao mesmo tempo, a representação da escola oficial prima sempre pelos valores de civilidade, higiene e modernidade.

É porém no âmbito das escolas de ensino militar que o *Jornal Português* mais se exubera, com um total de cinco peças sobre o Instituto Pupilos do Exército (destacadas no Quadro I), duas versando o Colégio Militar e, finalmente, também duas sobre a Escola Naval. Em todas estas curtas-metragens, a festa é sempre o móbil e conta com a participação dos próprios alunos nos desfiles, nos saraus de ginástica, numa representação idílica da vida estudantil e sem qualquer comparação com os dias comuns. Contam quase sempre com a assistência e discursos do chefe de estado ou de uma eminente personalidade política. Por exemplo, se nos centrarmos em «Uma festa nos Pupilos do Exército», com data de censura de 14 de março 1939, verificamos que a tónica se situa nos diferentes «divertimentos» que são proporcionados pelas comemorações institucionais, e que permitem que os alunos privem com as meninas do Instituto Feminino de Odivelas. A valorização dos ambientes escolares de internato é, nestas circunstâncias, prevalecente para as instituições militares, pois apenas uma vez, e a propósito da participação da equipa Casapiana na comemoração retratada em «Cinquenta anos de foot--ball», se refere esta secular instituição³².

Assim, mais do que uma insistência nas escolas militares, sublinha-se assim a naturalização de uma cultura visual em que crianças são como que homúnculos, mas, desta feita, homúnculos militarizados, capazes de mostrar a destreza dos corpos e das almas para enfrentar todas as batalhas necessárias. É aliás a todas os títulos curioso que até setembro de 1939 se publicaram praticamente todas as atualidades cinematográficas com clara menção às escolas militares. De facto, até essa data, o regime de Salazar mostra-se dúbio com relação ao país vizinho, mergulhado desde 1936 numa guerra entre apoiantes do regime republicano e os defensores do golpe militar protagonizado por Francisco Franco. Era importante, nestas circunstâncias, acalentar a possibilidade de um conflito armado contra «os vermelhos». Com o termo da guerra na Península e a eclosão do novo conflito de escala global em setembro de 1939, o regime de Salazar aposta numa política

78

³² /P, n.° 5, c.08/12/1938.

de neutralidade, fazendo da paz a sua arma. Neste aspeto, o conteúdo do *Jornal Português* não poderia estar mais alinhado.

É ainda de referir que o ensino técnico especializado é representado apenas de modo bastante esparso e de modo algum representativo dos diferentes ramos e possibilidades formativas que, ao longo do Estado Novo, se foram configurando no sistema educativo português. Assim, «Uma festa de ginástica»³³ na então Escola de Educação Física, com uma demonstração de ginástica muito similar às que encontramos a propósito das escolas militares, reitera a ligação com esse tipo de instituições. Visualmente, é mais uma vez demonstrada, em cada peça do JP o contributo da educação física como «oficina do coletivo»³⁴.

Por sua vez, «Os exercícios finais da Escola Prática de Engenharia. 1950» publicado no último número do *Jornal Português* desse ano, é uma das poucas notícias desde toda a década de quarenta em que figuram escolas.

Se inicialmente o ensino para jovens adultos estava pouco representado, a década de 1940 e os poucos números da década de 1950 marcam a mudança para este nível de ensino. Em 1938, são apresentados estudantes universitários pertencentes ao Orfeon da Universidade de Coimbra³⁵, a escola de ensino superior por excelência do Estado Novo. Mais tarde, «A queima das fitas em Coimbra»³⁶ mostra novamente, sem discriminar cursos ou destino social, os estudantes desta universidade. São invariavelmente homens, brancos, vestidos de calça e casaca. Todo este repertório imagético ajuda ainda a cimentar a reconfiguração de uma tradição académica e, neste sentido, o Estado Novo serviu de catalisador da passagem de hábitos a tradições³⁷.

O alinhamento dos regimes de Lisboa e Madrid durante a II Guerra fora saldado a custo, e apenas oficialmente com a célebre 'Entrevista de Sevilha', quando Salazar visitou Franco no Real Alcazar para alcançarem um acordo de paz duradoura entre os países ibéricos. Em 1944, já se verifica essa clara inflexão nas relações com Espanha. Nesse contexto, o JP dedica uma curta aos «Estudantes espanhóis em Portugal»³⁸, saudando o intercâmbio. Neste mesmo sentido, o *Jornal Português* lançado após abril de 1947 integra a peça «Madrid. Doutoramento "Honoris Causa" do Prof. Caeiro da Mata», em que se assinala o reconhecimento pela Universidade de Madrid do Ministro da Educação Nacional demissionário³⁹. Já anteriormente, em 1938, o antigo jurista, que passou os regimes monárquico, republicano, e estadonovense, fora agraciado com o título de Honoris Causa pela

³³ *IP*, n. ^o 8, c.27/04/1939.

³⁴ CARVALHO, Luís Miguel: Oficina do Coletivo: Narrativas de um grupo de disciplina de Educação Física (1968-1986), Lisboa, EDUCA / Sociedade Portuguesa de Educação Física, 2002.

³⁵ JP, n.° 2, c.28/03/1938.

³⁶ JP, n.° 27, c.03/07/1941.

³⁷ Hobsbawm, E. J.: *Tradições inventadas*, Lisboa, Ministério da Educação / Direcção-Geral dos Desportos, 1998.

³⁸ JP, n.° c.26/05/1944.

³⁹ JP, n.° 66, c.15/04/1947.

Universidade de Bordéus⁴⁰, sendo agora publicamente reconhecido o seu trabalho pela academia portuguesa.

Logo no ano seguinte, será Salazar, o filho dileto de Coimbra, a ser o protagonista do percurso escolar. «Homenagem da Universidade de Coimbra ao sr. Presidente do Conselho» marca uma imagem dúbia, da qual o ditador nunca abdicou. Apesar da sua iconofobia⁴¹, o antigo professor de Economia Política e Finanças Públicas na Universidade de Direito da Universidade de Coimbra⁴² deixou que a propaganda usasse a sua imagem, nomeadamente como académico. Foram especialmente importantes, na criação da imagem do ditador, a montante, as entrevistas realizadas pelo jornalista António Ferro e, a jusante, a criação de um reportório imagético por António Lopes Ribeiro e por Leitão de Barros. «Salazar, modesto cidadão de Coimbra», capa do jornal *Notícias Ilustrado*, de fevereiro de 1935 é um dos exemplos mais icónicos desta propaganda do *chefe*⁴³.

Finalmente, ressalta-se em 1949 o doutoramento honoris causa atribuído a Francisco Franco pela Universidade de Coimbra, numa cerimónia tratada de modo diferenciado nas atualidades cinematográficas de Portugal e de Espanha⁴⁴. Afastando por breves momentos o pesado significado político deste evento, do ponto de vista estritamente educacional, salienta-se a comitiva de estudantes que, às portas de Coimbra, espera e escolta o Caudillo até à sala de atos da Universida-de. A comitiva de estudantes deslocava-se em moto, pelo que podemos facilmente depreender o caráter socialmente favorecido desta entusiasmada escolta estudan-til. Dentro da sala de atos, o protocolo académico preenche a imagem, enquanto o narrador dá conta dos principais desenvolvimentos. Inacessível à maioria dos espectadores, este ritual sombrio e rigoroso, marca o duplo poder do político reconhecido pelo campo académico. Pese embora o caráter farsante que hoje é atribuído a este ato, que marca mais a conciliação política do que a legitimação do Generalíssimo nas portas da academia, na época esta foi uma importante jogada na manutenção da Paz Ibérica.

Como bem se pode ver, de 1938 a 1951, mesmo com pouco material fílmico a incidir sobre ambientes escolares, podemos divisar as diferentes estratégias de propaganda do próprio sistema de ensino. Desde o gáudio do regime pela dominação da Escola Oficina n.º 1—a qual chegou a estar fortemente influenciada pela visão anarquista e pela Escola Nova—, até à insistência nas formações militares, finalizando ainda com um retorno à universidade, há toda uma pequena história de

- ⁴⁰ LEMOS, Mário Matos e: «Caeiro da Mata em Vichy», *Clio: Revista do Centro de História da Universidade de Lisboa*, Lisboa, 18/19 (2008-2009), pp. 311-364.
- ⁴¹ GIL, Isabel Capeloa: «Celluloid consensus: A comparative approach to film in Portugal during World War II», em Muñoz-Basols, J.; Delgado Morales, M. e Lonsdale, L. (eds.): *The Routledge Companion to Iberian Studies*, Londres, Routledge, 2017, p. 501.
- ⁴² VALÉRIO, Nuno: «Introdução», em SALAZAR, António de Oliveira: O Ágio do Ouro e Outros Textos Económicos, 1916-1918, Lisboa, Banco de Portugal, 1997, p. XI.
- ⁴³ Veja-se Matos, Helena: *Salazar. A Propaganda, 1934-1938*, Lisboa, Temas & Debates / Círculo de Leitores, 2010, pp. 92 e ss.
 - ⁴⁴ PAZ e CEREJO: «La imagen de Franco como Outro...».

medição de forças que o *Jornal Português* testemunha e manifesta. Ainda assim, conforme poderemos contrastar com o que de seguida se apresenta, a educação formal é uma modalidade minoritária na representação das atualidades cinematográficas de António Lopes Ribeiro.

5.2. Educação não formal

No que respeita à educação não formal, considerada por muitos autores como aquela na qual se deveria investir mais, verificamos que a propaganda do Estado Novo não discordaria destas premissas. Claramente, é na educação não formal que estão postos todos os trunfos da educação portuguesa. Esse lance é operacionalizado de dois modos, sobre os quais haverá que discorrer desde já.

Assim, por uma parte, o próprio cinema constitui-se como uma proposta de educação não formal⁴⁵. Não será difícil demonstrar o quanto os homens do regime e, em particular na órbita do Secretariado de Propaganda Nacional, reformado para Secretariado Nacional de Propaganda em 1944 (SPN/SNI), entendiam a o cinema como um importante meio de persuasão, educação e até mesmo moldagem dos cidadãos, constituindo-se assim o cinema como uma modalidade devidamente estruturada, como que se tratasse de um currículo, embora sem conduzir a uma certificação⁴⁶. Por outra parte, também nas películas se discorre, descreve, representa e recria uma diversidade de modalidades da educação não formal. Opta-se, deste modo, por separar ambas as estratégias de apresentação, uma centrada no cinema, a outra incindindo sobre aquilo que é representado.

5.2.1. A educação não formal: pervasiva e eterna

O vasto espetro de exemplos variados e até complexos de ambientes de educação não formal obriga a tomar a decisão de evitar, neste ponto, a exaustividade e seguir a representatividade. Com efeito, o Quadro II apenas apresenta exemplos significativos, mas não é de modo algum totalizante. Dificilmente um número do JP passa em branco na exemplificação deste tipo de educação, pelo que se optou por mostrar diferentes possibilidades:

n.º	Data	Título	Subcategoria
2	c.28/03/1938	O Carnaval de 1938	Desfiles e paradas
3	c.02/06/1938	Visões da guerra química em Barcarena	Ensino de Ciências

Quadro II. Exemplos de educação não formal no JP

- ⁴⁵ CABRAL: «Educação Não Formal e Ensino Artístico no Estado Novo», pp. 92 e ss.
- ⁴⁶ PAZ e Ó: «O espetador é um ser passivo».

5	c.08/12/1938	Outro parque infantil	Outras escolas
8	c.27/03/1939	Uma comemoração histórica em Santarém	Desfiles e paradas
8	c.27/03/1939	A atividade do Museu de Arte Antiga	Museus e Património
9	c.22/06/1939	O cortejo folclórico de Aveiro	Folclore e tradições
IO	c.25/07/1939	A nossa terra. Vila do Conde e o 4.º centenário da sua igreja matriz	Museus e Património
II	c.13/10/1939	Ranchos regionais. Os esticadinhos	Folclore e tradições
12	c.21/12/1939	Exposição Marítima do Norte	Museus e Património
14	c.02/05/1940	Exposição do material de Serviço Anti-Sazo- nático	Ensino de Ciências
14	c.02/05/1940	A procissão do Senhor dos Passos da Graça	Desfiles e paradas
15	c.20/05/1940	O Dia do Lusito	Desfiles e paradas
41	c.16/11/1943	Uma colónia balnear infantil	Educação infantil
17	c.29/06/1940	Série Especial da Comemorações Centenárias	Desfiles e paradas
23	c.02/01/1941	A comemoração da Batalha do Salado	Desfiles e paradas
23	02/01/1941	A inauguração da estátua de Pedro Álvares Cabral	Museus e Património
31	c.27/05/1942	A Semana Santa em Braga	Desfiles e paradas
37	c.26/04/1943	O Jardim Zoológico de Lisboa	Ensino de Ciências
39	c.09/09/1943	A exposição de arte popular em Madrid	Folclore e tradições
50	c.13/03/1945	Escola de esqui na Serra da Estrela	Outras escolas
53	c.21/12/1945	A festa anual de Monsanto	Folclore e tradições
59	c.28/06/1946	As comemorações do XX aniversário da Revolução Nacional: Em Braga. No Porto. Em Lisboa	Desfiles e paradas
	c.23/09/1948	Museu de Arte Popular	Museus e Património
92	c.28/09/1950	Uma modelar colónia infantil de férias	Outras escolas
93	c.28/12/1950	O Cortejo de Oferendas em Castelo Branco	Folclore e tradições
	1 1 D .	^	

Fonte: Jornal Português.

Desde logo, uma série de eventos públicos, de *desfiles e paradas*, configuram a enorme variedade de temas e abordagens dentro desta estratégia de ocupação e controle do espaço público. Desde o Carnaval, até aos mais comezinhos atos públicos, tudo passará a ser dominado pelo Estado Novo... e captado pela câmara do operador da SPAC. Neste sentido, desde a invenção das tradições à retomada das procissões e manifestações religiosas e, até mesmo, à criação e recriação de eventos políticos dominados agora pela Legião Portuguesa ou pela Mocidade Portuguesa, tudo marca um novo ritmo. Esse novo ritmo é o da eternidade e essencialidade de Portugal.

Deste modo, a insistência no caráter tradicional dos eventos, a procura da captação do pitoresco, remete para a comprovação da alma portuguesa. Exemplo disso são todos os atos e filmagens no âmbito de Monsanto, a mesma que o SNI coroou como a «aldeia mais portuguesa de Portugal».

Mas não apenas de alma, poesia e mistério se faz um país. Ao mesmo tempo, como que a compor um currículo variado e o mais completo possível, existem também remissões o mais educativas possível, para os aspetos da Física, da Química, da Biologia e da Zoologia. A passagem por fábricas, por laboratórios, por exposições, permite ainda que as atualidades cinematográficas se configurem na orbita pedagógica, sempre com algo para *ensinar* aos seus espetadores.

O mesmo acontece nas visitas a museus e outras exposições de caráter artístico e patrimonial, sendo de salientar o Museu de Arte Popular. Neste museu se materializava por completo o desejo de folclorização de uma nação, assim representada a olho nu e em materiais reconhecíveis, na sua singularidade, por todos os visitantes, mesmo que não tinham sido alfabetizados. Ressalta ainda, no âmbito da educação não formal, a referência à educação infantil, sendo o Estado Novo, até então, o maior promotor de estruturas de apoio à primeira infância. Fernanda de Castro, esposa do diretor do SPN/SNI, dedicou-se especialmente a esta causa.

Em toda esta fervilhante paisagem educativa encontramos ainda a coqueluche do regime: a Exposição das Comemorações Centenários. Este evento é anunciado no JP com um ano de antecedência e vão sendo dadas informações sobre a concretização deste projeto megalómano. Praticamente todo o ano de 1940 é dedicado à apresentação de curtas feitas neste recinto. Mais uma vez, sublinha-se a criação de uma imagem de nação culturalmente homogénea apesar das variações regionais, de um país com tradições fundas e uma vontade de independência multissecular. E sobretudo de um país que não se esgota nas fronteiras terrestres, mas antes se espraia por regiões que pouco conhecem: Açores, Madeira, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Goa, Timor... Tudo o que compõe a vasta Secção Colonial. Mas um país pacífico, que se irmanou quer com a vizinha Espanha, quer com o Brasil.

5.2.2. O cinema e sua auto e metanarrativa

Segundo passarei a defender, o JP contém uma auto e metanarrativa sobre a sua atuação como meio educativo audiovisual, produzindo mesmo uma contranarrativa da própria propaganda. Com efeito, estabelece-se desde os primeiros números uma espécie de história paralela do cinema, na qual os acontecimentos sociais e políticos são relegados em favor de uma história da arte. Os resultados podem ser abreviados na informação patente no Quadro III:

Quadro III. O cinema como educação não formal.

n.º	Data	Título	
I	c.21/02/1938 e.05/03/1938	Visitantes Ilustres [Barão Valentim de Mandelstamm]	Críticos
2	c.28/03/1938	14 quilos de trotil destroem uma chaminé de 45 metros em Alhandra	Cinema português
8	c.27/04/1939	Cinematografia nacional [rodagem de Feitiço do Império]	Filmagens
II	c.13/10/1939	Annabela e Tyrone Power em Lisboa	Atores
12	c.21/12/1939	Vedetas do cinema em Lisboa [Simone Simon, Jan Kiepura e Martha Eggerth]	Atores
13	c.07/02/1940	Vedetas do cinema em Lisboa [Robert Montgomery]	Atores
17	c.29/06/1940	Uma estreia de gala [Feitiço do Império]	Estreias
25	c.27/03/1941	Lisboa. Porta da Europa e os que a visitam: Wendie Wilkie Laurence Olivier e Vivian Leigh García Viñolas Josephine Baker	Atores Realizadores
27	c.03/07/1941	O ator Louis Jouvet em Lisboa	Atores
28	c.17/09/1941	Lilian Harvey em Lisboa	Atores;
45	c.26/05/1944	Um grande filme histórico espanhol	Filmagem
46	c.11/07/1944	No Porto. Um torneio medieval para o filme <i>Inês de Castro</i>	Filmagem
48	c.02/09/1944	O contrato coletivo da distribuição de filmes	legislação
61	c.04/10/1946	Cinema. A entrega dos prémios cinematográficos do sni	Prémios
63	c.16/11/1946	Cinema Português. A estreia de gala do filme <i>Ca-mões</i>	Estreias
69	c.28/07/1947	A Sr.ª de Perón em Lisboa	Atores
73	c.13/08/1948	A distribuição dos prémios de Cinema	Prémios

Fonte: Jornal Português.

O primeiro número do JP inclui uma «uma tentativa de crónica que depois não teve continuidade» — «Visitantes ilustres» —, a qual mais tarde será substituída por «Vedetas do cinema em Lisboa», também rapidamente descontinuada. Neste número inaugural consta uma entrevista ao barão Valentim de Mandelstamm, escritor franco-russo especialista em cinema a nível mundial. É esta mesma autoridade quem «declara então que Portugal tem condições naturais favoráveis ao

cinema, além de tranquilidade e calma»⁴⁷, formando um «tempo do *intervalo*», esse que «interrompe o tempo histórico» e investe numa «profundidade temporal que pode reivindicar a memória da arte que se produz»⁴⁸. É justamente este gesto que será consecutivamente replicado ao longo da produção destas atualidades cinematográficas.

Já antes, António Ferro — primeiro a título individual, depois como jornalista do *Diário de Notícias* e finalmente reforçando a sua posição como Secretário da Propaganda Nacional — defendera a posição privilegiada de Portugal para a produção cinematográfica. Em particular, nas crónicas resultantes da viagem a Hollywood em 1927, alvitrava:

Se há país, na Europa, com condições para metrópole do cinema, para uma segunda edição de Hollywood, esse país é Portugal. As mesmas condições de luz, o mesmo clima temperado, a mesma abundância de cenários naturais, Portugal — e não há arrojo nesta afirmação — é a Califórnia do velho mundo⁴⁹.

Se revertermos a transmissão deste conteúdo exclusivamente a título de educação não formal, fica evidente esta técnica cinemática de fazer com que uma autoridade enuncie exatamente o que interessa à razão de Estado, tornando indiscutível a informação assim transmitida. Para tanto, são quebradas as regras de ouro das atualidades cinematográficas, visto que a narração é substituída pelo discurso direto. Este é certamente um dos exemplos que leva José Manuel Costa a identificar o JP como uma série atualidades cinematográficas, mas em que são detetadas inúmeras irregularidades⁵⁰. Embora voltem a ser interpeladas outras personalidades internacionais — nomeadamente García Viñolas⁵¹, o responsável pelos congéneres NO-DO espanhóis —, não mais se tornará a escutar a voz dos entrevistados. Em qualquer caso, parece notório o modo como, no primeiro número, o JP se procurou demarcar de géneros e impor a *razão da arte*.

No número seguinte, a mensagem da arte pela arte é ainda exponenciada — contraditoriamente a toda a razão de ser assumida por todos os dirigentes da propaganda e pelo próprio António Lopes Ribeiro, na defesa pública da necessidade de criar para Portugal atualidades cinematográficas. Trata-se de uma pequena peça que poderá escapar ao espetador mais incauto, «14 quilos de trotil destroem uma chaminé de 45 metros em Alhandra», em que uma chaminé de fábrica é destruída... e, pelo «milagre do cinema», novamente reconstruída⁵², numa uma citação direta de um dos clássicos do cinema, *Demolition dun Mur* (1896), dos irmãos Lumière.

- ⁴⁷ /P, n.° I, c.2I/O2/I938.
- ⁴⁸ PAZ: «A construção da memória histórica», p. 49.
- ⁴⁹ Ferro, António: Hollywood, capital das imagens, Lisboa, Portugal-Brasil, 1935, p. 122.
- ⁵⁰ Costa, José Manuel: «O Documentário ausente», Revista de Comunicação & Linguagens, 9 (1989), pp. 97-102.
 - ⁵¹ JP, n.° 25, c.27/03/1941.
 - ⁵² JP, n.° 2, c.28/03/1938.

Todavia, a sequência trará conteúdos menos poéticos ou pelo menos não tão evidentes em matéria da metanarrativa do cinema. Após alguns números sem fazer menção direta ao cinema, no ano de 1939 iniciam-se no JP duas tendências que não mais abandonarão a série. Desde logo, as atualidades cinematográficas passam a incluir também notícias sobre a produção cinematográfica recente (seja de filmes ainda em rodagem, seja da sua estreia)⁵³ como também sobre atores famosos, que por essa época estavam de passagem por Lisboa, porta giratória da Europa em pleno conflito europeu⁵⁴. Neste rol de celebridades se inclui a própria Senhora Perón (JP, n.º 69, c.28/07/1947). O conhecimento dos atores, dos filmes em que estão envolvidos e até das diatribes das suas vidas profissionais (e pessoais) torna-se assim também um conteúdo específico e um conhecimento legítimo e necessário num certo círculo.

O terceiro tópico que se impõe é, assim, a eventualização da rodagem de um filme. Para os aficionados da sétima arte, a criação de condições de produção nacional poderia ser um acontecimento importante, mas ao colocar no noticiário que antecedia a fita torna-se um duplo gesto de informação e de motivação para a assistência ao futuro filme, difundido agora a todo o tipo de assistentes. Não era de pouca monta o entusiasmo colocado na rodagem de filmes nacionais, visto que o panorama cinematográfico português primava ainda pelo amadorismo, mesmo com o esforço colocado pessoalmente por António Ferro na dotação de um orçamento capaz de garantir a profissionalização do setor. Se voltarmos aos comentários do Secretário da Propaganda Nacional, percebemos melhor que as condições naturais para o cinema, as quais tinham sido sempre mui exaltadas, de nada valiam sem um metteur en scène.

Que se tem feito com essa riqueza, com este Portugal fotogénico, todo ele um *studio* de norte a sul? Nada ou quasi nada. Tentativas dispersas, simpáticas, mas sem continuidade. Faço justiça a todos os heróis da primeira idade do cinema, a todos esses "bandeirantes" do cinema que têm procurado abrir caminho, sem amparo nem estímulo, no matagal da rotina⁵⁵.

Fugiam a esta regra Leitão de Barros, de longe o realizador favorito de António Ferro, mas também tomado por independente e esquivo, e António Lopes Ribeiro, responsável pela montagem e edição de cada um dos números do JP. É assim, neste contexto, que é reportada a gravação da intriga de ficção de O feitiço do Império, filme apoiado diretamente pela Agência Geral das Colónias. Talvez não se esperasse verdadeiramente o fracasso de bilheteira, visto que o elenco era composto, entre outros, pelo ator cómico português António Silva. Experiências anteriores de encomendas foram igualmente malogradas, caso paradigmático do próprio A Revolução de Maio, filme de exaltação do Estado Novo pago pelo SNI,

⁵³ JP, n.° 8, c.27/04/1939; n.° 46, c.11/07/1944.

 $^{^{54}}$ JP, n.° 11, c.13/10/1939; n.° 12, c.21/12/1939; n.° 13, c.07/02/1940; n.° 25, c.27/03/1941; n.° 27, c.03/07/1941; n.° 28, c.17/09/1941.

⁵⁵ FERRO: *Hollywood*, pp. 122-123.

da autoria de Ferro e Lopes Ribeiro⁵⁶. O Feitiço do Império, de acordo com o texto narrado, «visa uma missão altamente pedagógica e patriótica, pois se destina a dar uma expansão por toda a parte onde portugueses vivam e possam por ele ser informados das riquezas e belezas, sedutoras como nenhumas, das terras de Portugal d'Além-Mar». Se dúvidas houvesse ainda sobre a perspetiva educativa com que o JP era organizado, elas seriam agora inteiramente dissipadas, tanto mais que nesta película, podemos ver — ainda que somente por breves momentos, sublinhados pela locução — o próprio Lopes Ribeiro. E também se dúvidas houvesse ainda sobre como se esperava que este filme contribuísse para o despertar do cinema nacional, é também com desassombro que a propaganda mostra o potencial do cinema.

Procura-se igualmente, com o «Feitiço do Império», mais uma vez, provar que a indústria cinematográfica portuguesa, sendo embora a quantidade dos seus trabalhos ainda reduzida, vai adquirindo, com a sua qualidade, uma categoria superior que, se não atinge as expressões de perfeição dos grandes centros produtores universais, já ultrapassa, nesse particular — justo é dizê-lo e louvá-lo —, aquelas de países mais ricos em recursos e número de habitantes, e portanto com maiores possibilidades, por maiores vantagens, na exploração comercial dessa indústria⁵⁷.

Ao mesmo tempo, materializava-se de uma outra forma o que António Ferro já chamara a atenção e deixara publicado em letra de forma, transmitindo uma visão da orgânica e da quantidade de recursos materiais e humanos envolvidos no cinema americano:

Aquelas setenta mil pessoas formadas, alinhadas, comandadas pelo chairman, que anunciava o programa sobre o tablado, focaram-se para mim, como o exército imenso do cinema: um exército disciplinado, temível, disposto a engrandecer-se, a destruir o arco-íris, a fazer rolar o globo, silenciosamente, sem revoluções nem discursos, a arrancar-lhe as tintas, a reduzi-lo ao claro-escuro, ao encantamento do écran. De facto, cada uma daquelas setenta mil pessoas era um soldado do cinema: maquinistas, carpinteiros, operadores, comparsas, artistas, diretores, jornalistas, espetadores, simples amorosos das estrelas, que também servem o cinema, que lhe alimentam o fogo, que são capazes de se matar par afazerem a publicidade das grandes stars, que constituem a 'ala dos namorados' de Hollywood...⁵⁸.

Agora, também os espetadores portugueses poderiam vislumbrar a quantidade de pessoal técnico necessário para colocar em andamento uma única cena de um filme, desde o realizador ao maquiador.

⁵⁶ Veja-se RIBEIRO, Carla: «O cinema do SPN/SNI — o ideal de Ferro, a realidade de chumbo», O Olho da História, Salvador, 15 (2010), [pp. 8] e ss.

⁵⁷ JP, n.° 8, c. 27/04/1979. Foi disponibilizada uma cópia em https://www.youtube.com/watch?v=Xao9vLPO-pw&t=11s

⁵⁸ FERRO, António: Hollywood, capital das imagens, Lisboa, Portugal-Brasil, 1935, p. 45.

Só em 1944, o JP volta à rodagem de um filme, desta feita a produção luso-espanhola de *Inês de Castro*, concretamente a rodagem da cena do torneio medieval, na cidade do Porto. Conhece-se hoje o modo tenso como esta produção da irmandade ibérica decorreu, sem suporte financeiro do Estado português, sendo esta cena do torneio apoiada pelo *Jornal de Notícias*. A maior parte do filme foi, porém, rodada em Madrid, perante um Leitão de Barros eternamente irritado com o seu congénere García Viñolas⁵⁹. Nesta como em muitas outras circunstâncias, as atualidades cinematográficas apenas mostram a face da conveniência.

Salvaguarde-se ainda que esta peça faz parte do rol de 13 assuntos reportados como tendo sido entregues à agência NO-DO de Madrid em 1944, ao abrigo do «acordo estabelecido, por recomendação do SPN». Este intercâmbio e todos os envios e atualidades cinematográficas recebidas estão reportadas no «Relatório sobre a Edição do "Jornal Português"», assinado pelo Gerente da SPAC, Francisco Correia de Matoséo, e redigido em 1951, nas vésperas do encerramento do JP. Ao abrigo do acordo entre a SPAC e a agência produtora dos NO-DO's foram efetivamente trocadas diversas películas. Por sua vez, não se encontra nesse relatório o que poderá ser também material deste intercâmbio, o noticiário de rodagem de «Um grande filme histórico espanhol»⁶¹.

Subsequente à rodagem, seria então a estreia. Tornado um ato cada vez mais glamouroso, a estreia de diferentes filmes passou a ser alvo de uma notícia do JP, mostrando bem a imagem de apoio transmitido à difusão destes filmes, de produção nacional e nacionalista: O Feitiço do Império⁶² e Camões⁶³.

Marcando também o apoio à produção cinematográfica portuguesa, o JP assinala ainda em 1944 «O contrato coletivo da distribuição de filmes», celebrando uma série de medidas com que António Ferro se despede do consulado da Cultura e que levarão à criação do chamado Fundo de Cinema em 1948⁶⁴.

Por último, como sinal ainda do cunho indelével de Ferro à frente do SNI, o JP consagra também os galardões atribuídos aos filmes portugueses em 1946 e 1948, após vários anos em que estes prémios legitimaram, junto do regime, o trabalho de escritores. Era também uma outra forma de mostrar a atualidade da sétima arte

Em suma, o JP mostra na sua auto e metanarrativa, o modo como as atualidades cinematográficas, apesar do seu cunho propagandístico, não descuram a ligação ao cinema enquanto sétima arte. O postulado estético, curiosamente, explicita-se menos pela insistência na criação de um material impenetrável, codificado e assente na beleza dos artefactos, mas antes pela demonstração da «magia»

- ⁵⁹ LEITÃO DE BARROS, Joana e MANTERO, Ana: Leitão de Barros: A biografia roubada, Lisboa, Bizâncio, 2019, pp. 163-170.
- 60 Publicado em CINEMATECA PORTUGUESA: Jornal Português: Revista de Atualidades, 1938-1951 [booklet de DVD], pp. 32-44.
 - ⁶¹ JP, n. o 45, c.26/05/1944.
 - ⁶² JP, n.° 17, c.29/06/1940.
 - ⁶³ JP, n.° 63, c.16/11/1946.
 - PAZ e Ó: «O espetador de cinema é um ser passivo», pp. 126-131.

do cinema, o seu caráter fortuito, construído e efémero. Em termos estritamente educacionais, implica tal asserção que o cinema era ele mesmo alvo de uma propaganda, em que era preciso ensinar ao público a disposição certa de gosto.

5.3. Educação informal

Por último, sobre a educação informal poderemos apenas especular sobre os processos que foram provocados pelo visionamento destas atualidades cinematográficas, quer ainda pelo que sucede no interior destas ações que a câmara segue e a locução narra e recria.

Deve aliás ser reconhecido, neste ponto, a notória dificuldade que foi verificada na identificação de matérias suscetíveis desta qualificação, visto que nada no JP remete para o acaso. É todavia possível encontrar a remissão de processos de educação informal a dois títulos. De uma parte, na transmissão familiar e comunitária que está subjacente a muitos dos eventos folclóricos e tradicionais. Por muito que o Estado Novo e o SPN/SNI tenham moldado e recriado os hábitos e produções tradicionais, o gesto apresentação pública representa também as décadas e séculos que antecedem esse mesmo momento.

Além disso, de outra parte, há ainda um trabalho de concretização de ambientes devidamente estilizados e que podem surtir aprendizagens, como é o caso das iniciativas de turismo que são sobretudo retratadas a partir da criação do SNI.

O importante a salientar é que a educação tipicamente vivida em família, grupos de amigos e comunidades só é retratada de modo abstrato, não tendo sido possível identificar casos concretos.

6. Notas conclusivas

A investigação carreada a partir dos conceitos de educação formal, não formal e informal, com uma identificação sistemática de todos os elementos visuais e sonoros das atualidades cinematográficas do Estado Novo, veio sistematizar a modificar a impressão que antes me ocupava. De facto, convencera-me que o JP primava inteiramente pela educação não formal, constituindo uma contradição ao que o Estado Novo apregoava. Se é verdade que o material sobre escolas é de facto muito diminuto se compararmos com os ambientes de educação não formal que são propostos, ainda assim é bastante significativo. Sobretudo, opera-se o mais das vezes uma sobreposição de processos não formais em ambientes formais.

Uma das regularidades discursivas mais evidentes e convincentes mais impressivas prende-se com o modo como a educação formal é constantemente interrompida por eventos e festividades, criando uma disrupção na formalidade e introduzindo mesmo uma potência de sobreposição de outros processos de aprendizagem não formal e informal. Ao mesmo tempo, prevalece o modo

como a educação não formal se apresenta, nas películas do JP, como a modalidade educativa prevalecente, e também aquela que garante uma eficiência e eficácia de comunicação, ensino e aprendizagem, sem barreiras sociais, económicas, geográficas, de géneros ou etnias. A todos, de alguma forma, era possível ensinar algo a partir de comemorações público, estabelecendo esse contrato de ocupação das ruas e de criação de conteúdos de aprendizagem próprios do Estado Novo, como se de um currículo a céu aberto se tratasse. A educação não formal, se ousarmos usar estes termos nestes contextos de ditadura pró-fascista, é apenas uma tecnologia que permite levar a bom porto o desiderato do Estado Novo.

Tanto a educação formal e como a não formal configuram assim investimentos do Estado Novo, ao contrário da educação informal. Em particular, a aposta na máquina de propaganda do Estado Novo Português permitiu dar a conhecer diversas formas de ensino-aprendizagem, mas sem que os conteúdos de *como se faz* fossem explicitados. O cinema de propaganda investe sobretudo na representação e exaltação das diferentes possibilidades de educação não formal. Por sua vez, verificou-se alguma dificuldade em identificar exemplos inequívocos de educação informal. Conclui-se que a aposta do Estado Novo se situava no âmbito da educação não formal, sobre a qual deixou inúmeros contextos.

Encontramos, assim, a construção segura de violência simbólica, através de um formato constante, em que se alinham matérias concernentes à boa cidadania e à aceitação das premissas da nação portuguesa. O caráter ritual, repetido, constante e expansivo não permite alternativas e, neste sentido, o anacronismo — ao usar conceitos que não eram ainda usados na realidade dos atores sociais envolvidos neste objeto cultural — mostra-se profícuo. As atualidades cinematográficas revelam-se, neste aspeto, o mais importante objeto resultante da ligação entre propaganda, cinema e a trilogia educativa.

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu202391107

ANJOS COM DESEJOS E ANGÚSTIAS: PROFESSORAS (E OPERÁRIAS) NO CINEMA DE CARLOS REICHENBACH

Ángeles con deseos y angustias: maestras (y trabajadoras) en el cine de Carlos Reichenbach

Angels with Desires and Anguish: Women Teachers (and Women Workers) in the Cinema of Carlos Reichenbach

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Brasil Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Correo-e: alexfvaz@uol.com.br

Recibido: 2 de septiembre de 2022 Envío a informantes: 5 de septiembre de 2022 Aceptación definitiva: 30 de octubre de 2022

A grandeza das coisas, o que dá vida à arte, é justamente a forma de olhar, os sentimentos do criador. Se a obra não tiver seu traço, sua leitura e a sua sensibilidade, não vale a pena filmar. Qualquer livro, qualquer pintura que se espelhe no real, passa por alguma interpretação. Os grandes criadores são na verdade grandes espiões que não se eximem de intervir. [...] Enfim, não sou sociólogo, não estou interessado em pesquisa objetiva e glacial. Busco os assuntos que me seduzam e tento trabalhar isso de acordo com a minha forma de ver o mundo. (Carlos Reichenbach)

RESUMO: Trata este texto do filme *Anjos do arrabalde: as professoras* (1987), de Carlos Reichenbach. Esse cineasta brasileiro dirigiu outros filmes sobre mulheres

trabalhadoras, e dois deles, *Garotas do* ABC (2003) e *Falsa loura* (2007), que se ocupam de operárias tecelãs, são considerados aqui como espelho, eventualmente invertido, em relação ao primeiro. A ênfase se coloca na análise das personagens centrais, três docentes da escola pública, em especial no que se refere à vida fora do trabalho, quando se rebelam e buscam, nos limites de suas possibilidades, a consecução de seus desejos, contra a violência materializada na experiência cotidiana e socialmente particularizada em figuras masculinas. Estas, por sua vez, representam a herança da brutalidade da ditadura civil-militar (1964-1988).

PALAVRAS-CHAVE: Carlos Reichenbach; magistério; cinema brasileiro; ditadura civil-militar; mulheres operárias; educação.

RESUMEN: El artículo se dedica a la película Ángeles de los arrabales: las profesoras (1987), por Carlos Reichenbach. Este cineasta brasileño dirigió otras películas sobre mujeres trabajadoras, y dos de ellas, Chicas del ABC (2003) y Falsa rubia (2007), que tienen como tema la vida de mujeres trabajadoras, se consideran aquí como un espejo, tal vez invertido, en relación al primero. El artículo enfatiza los personajes centrales, tres maestras de una escuela pública, en especial con respecto a la vida fuera del trabajo, cuando se rebelan y buscan, dentro de los límites de sus posibilidades, el logro de sus deseos, contra la violencia materializada en la experiencia cotidiana y socialmente particularizada en figuras masculinas. Estas, a su vez, representan la herencia de la brutalidad de la dictadura civil-militar (1964-1988).

PALABRAS-CLAVE: Carlos Reichenbach; maestras; cine brasileño; dictadura civil-militar; mujeres trabajadoras; educación.

ABSTRACT: This paper analyses the film *Anjos do arrabalde: as professoras* (1987), directed by Carlos Reichenbach. This Brazilian filmmaker realized other films about working women, and two of them, *Girls from* ABC (2003) and *Fake Blond* (2007), that concern women workers. They are as a mirror, eventually inverted, compared to the first. The emphasis takes place on the analysis of the central characters, three public school teachers, especially regarding to free time, occasion in that they rebel and seek, within the limits of their possibilities, the achievement of their desires, against materialized violence in everyday and socially particularized experience in male figures. These, in turn, represent the inheritance of the brutality of the civil-military dictatorship (1964-1988).

KEYWORDS: Carlos Reichenbach; Women Teachers; Brazilian cinema; civil-military dictatorship; workers women; education.

1. Carlos Reichenbach: cinema de deslocamentos e reencontros

By 1987, Carlos Oscar Reichenbach Filho apresentou Anjos do arrabalde: as professoras, na 50.ª edição do Festival de Cinema de Gramado, então o mais importante da indústria cinematográfica brasileira, quando ganhou o Kikito, como é chamada a estatueta de premiação, de melhor filme. A pequena cidade do Rio Grande do Sul, que vive do turismo em torno da colonização alemã, fica próxima à capital, Porto Alegre, onde o cineasta nasceu em 1945. Em sua carreira de quatro décadas, iniciada em 1967, foi, no entanto, apenas em caráter excepcional que alguma das tramas mostradas nas telas se passasse em seu estado natal. Depois de muitos anos de carreira, em 2005, isso aconteceu com Bens confiscados, no qual a mesma estrela do filme de 18 anos antes, Betty Faria, vencedora do Kikito de melhor atriz, volta ao protagonismo de uma obra de Reichenbach. Anjos do arrabalde fez boa carreira internacional, destacando-se na Holanda e nos Estados Unidos da América, país em que foi lançado simultaneamente em mais de 30 cinemas.

Afora *Bens confiscados*, a obra cinematográfica de Reichenbach se dá em São Paulo, para onde migrou ainda criança e onde morreu em 14 de junho de 2012, no dia exato em que completava 67 anos de idade. Foi nessa cidade, aliás, principalmente na região da Estação Ferroviária da Luz — ou, mais precisamente, no que se convencionou chamar de Boca do Lixo, área do centro da cidade que foi polo importante de produção nos anos 1970 e 1980 — que seu trabalho como diretor, produtor, fotógrafo, roteirista e crítico se desenvolveu com mais vigor. O palco de dos roteiros e realizações de Reichenbach foi também, com frequência, as partes periféricas — e igualmente degradadas — do tecido urbano da maior metrópole sul-americana, pelas quais circulam personagens marginais ou pouco adaptados às exigências da vida espiritual citadina. Dito de outra forma, o espírito de uma metrópole em um país que pertence ao que até bem pouco tempo se nomeava como Terceiro Mundo, não é o mesmo — ao menos nem sempre o é — que o descrito por George Simmel (2005), que disse do caráter blasé como defesa de si frente à hostilidade urbana:

A essência do caráter *blasé* é o embotamento frente à distinção das coisas; não no sentido de que elas não sejam percebidas, como no caso dos parvos, mas sim de tal modo que o significado e o valor da distinção das coisas e com isso das próprias coisas são sentidos como nulos. Elas aparecem ao *blasé* em uma tonalidade acinzentada e baça, e não vale a pena preferir umas em relação às outras. Essa disposição anímica é o reflexo subjetivo fiel da economia monetária completamente difusa. (p. 581)

Ao contrário do que preconizou Simmel, na Alemanha há mais de cem anos, a sensibilidade das personagens dos filmes do realizador brasileiro — porque é a dos habitantes dos grandes centros urbanos — é simultaneamente áspera e permeável, maníaca e depressiva, efetivada em chave do que Walter Benjamin (2013a) chamou de *recepção tátil*: todos os sentidos humanos estão mergulhados em um

contexto pleno de estímulos, à mercê de objetos, espaços, ritmos, cores, contrastes, luzes e ofuscamentos. A cidade de São Paulo é para Reichenbach, se podemos novamente recorrer ao mesmo Benjamin, quando se refere Nápoles (Benjamin, 2013b) porosa, espaço em que o público e o privado não estão muito bem estabelecidos, em que aspectos de uma experiência se amalgamam com os de outra. Mas, há uma diferença importante, ao menos no caso das figuras dramáticas retratadas pelo cineasta, que é a rigidez entre o tempo dispendido no trabalho e aquele destinado a outras atividades. Afinal, *Anjos do arrabalde* tem como subtítulo *as professoras*, ou seja, mulheres que ganham a vida no magistério, no caso, lecionando para crianças e jovens.

É sobre o filme Anjos do arrabalde: as professoras, de Carlos Reichenbach, que trata o presente texto. Considerando aspectos técnicos, estéticos e políticos, observa-se o filme como expressão do inconsciente da experiência histórica do qual emerge, o que significa aqui o final da ditadura civil-militar e seus efeitos na cultura autoritária e violenta que, no entanto, desde sempre compõe a construção da nação brasileira. Ao dedicar-se às professoras, o diretor deu prosseguimento, assim como seguiria com tal abordagem posteriormente, ao olhar sobre as vidas de mulheres em situação de opressão — a regra em um país machista como o Brasil —, com foco frequente no cotidiano do trabalho e do tempo livre. Assim como no filme, a atenção às personagens dá o tom e o enredo deste texto.

A inspiração analítica vem, em parte, de *Tabus sobre a profissão de ensinar*, ensaio de Theodor W. Adorno (1995), publicado pela primeira vez na segunda metade dos anos 1960, sobre algumas das representações a respeito de professores e professoras da escola. Nele o grande dialético especula sobre o esforço que se exige daqueles que se dedicam ao magistério, nos termos da renúncia pulsional, da incorporação de uma imago que estaria desprovida de desejo, como se, simultaneamente, fossem os mestres pessoas frágeis — com poder, no máximo, sobre crianças, exercendo uma atividade não diretamente produtiva —, mas que ao mesmo tempo geram todo tipo de ressentimento.

Certo contraponto e, ao mesmo tempo, complementaridade às professoras pode-se encontrar, na filmografia de Reichenbach, em obras dedicadas às operárias, igualmente mulheres trabalhadoras, mas com registros de sociabilidade distintos dos das que se dedicam à escola. É por isso que, antes de voltar a *Anjos do arrabalde*, este texto faz, a seguir, um comentário sobre dois outros filmes do mesmo diretor, que atualizam e se contrapõem àqueles dos anos 1980. São eles, ambos da primeira década deste século, *Garotas do* ABC e *Falsa loura*.

2. Sobre as operárias: corpos expostos à dor, corpos que forjam desejos

Já com uma carreira consolidada por trabalhos de diferentes tipos — o que inclui filmes publicitários e inserções na pornochanchada — e alcances variados — sucessos de público e outros de crítica, ou ambos, ou nenhum deles —, e sem a narrativa mais lírica que esboçara em *Alma corsária* (1993) e cujo ponto culminante

seria atingido em *Dois Córregos* (1999) e no já mencionado *Bens confiscados*, Reichenbach deu lugar em duas de suas obras tardias, a uma temática que que lhe era cara: a vida cotidiana de trabalhadoras da região central, mas também da periferia da Grande São Paulo. São os filmes *Garotas do* ABC, de 2003, e *Falsa loura*, de 2007.

A abordagem do trabalho de operárias não é comum no cinema brasileiro, sendo relativamente escassa também no âmbito internacional. Um relevante antecedente no país é o documentário de curta-metragem *As metalúrgicas*, com direção de Olga Futemma e Renato Tapajós (realizador notabilizado por documentários sobre homens operários, em especial metalúrgicos), a partir de roteiro escrito pela primeira. O filme é de 1978, com imagens do I Congresso da Mulher Metalúrgica de São Bernardo e Diadema, realizado naquele mesmo ano, e não do cotidiano das fábricas. Observe-se que era o mesmo período das grandes greves de trabalhadores da indústria metalúrgica da região, movimento de enfrentamento não apenas do capital, mas da ditadura que se instalara no país em 1964. Vivia-se ainda sob os efeitos do Ato Institucional número 5, emenda constitucional que, promulgada em 13/12/1968, foi mantida em vigor até 13/10/1978, suspendendo vários direitos individuais e coletivos, inclusive o de greve.

Reichenbach (2008) conta que desde 1989 (logo depois, portanto, da realização de *Anjos do arrabalde*) tinha como interesse a produção de dois filmes sobre a vida das operárias, *Sonhos de vida e Vidas de sonho*, o primeiro sobre a vida nos limites do trabalho, o segundo a respeito do tempo livre, da cultura que se desenvolve para além da fábrica. Na verdade, quase dez anos antes, em 1979 o diretor realizara um breve curta-metragem chamado precisamente, de *Sonhos de vida*, sobre o qual diz, em depoimento para Marcelo Lyra (2007, p. 154) ser «[...] uma irônica reciclagem dos clichês do filme institucional, mostrando com humor o calvário de duas operárias têxteis, entre trens malconservados, ônibus velhos e caminhadas, tentando passar horas agradáveis em uma das mais próximas e pobres estâncias balneárias de São Paulo».

Depois de pensar na realização de seis filmes de gêneros distintos entre si, nos anos 1990 Reichenbach chegou à escrita de quatro roteiros, com as mesmas personagens, mas cada um deles centrado em uma delas, todas operárias tecelãs de uma zona industrial da Grande São Paulo. Financiado por uma bolsa da Fundação VITAE, o cineasta pesquisou a vida cotidiana de trabalhadoras, escutando histórias, observando jeitos e trejeitos no transporte coletivo e no entorno dos locais de trabalho, entre outros lugares do território pelo qual se deslocam diariamente. Ao final, dos roteiros emergiram dois filmes, reescritos, um deles com Fernando Bonassi, chegando-se aos trabalhos antes mencionados.

Nas palavras do próprio cineasta:

Apesar de focar intensamente as relações de trabalho, me interessou flagrar o cotidiano dessas jovens mulheres, frequentemente submetidas à hostilidade de seu meio social. [...] Reiterando, desde o início minha intenção nunca foi realizar um tratado sociológico sobre o assunto, mas trabalhar o meu imaginário a respeito do

universo feminino submetido às perversões do progresso desordenado e caótico que caracterizam regiões situadas à margem da industrialização acelerada. (Reichenbach, 2008, pp. 11-12)

O título Garotas do ABC remete à tradicional área industrial que forma o cinturão operário de São Paulo, composto por dezoito cidades, mas sintetizado na sigla ABC porque destaca os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. É lá que se coloca a indústria automobilística que, a partir dos anos 1950, será a locomotiva — ou melhor, o carro-chefe, visto que o transporte rodoviário vai, exatamente, substituir o ferroviário — do desenvolvimento industrial brasileiro. É também lá que nasce o movimento que, no final dos anos 1970, enfrentou por meio das greves de metalúrgicos a ditadura empresarial-militar que governava o país e lançou ao cenário nacional a figura política de Luís Inácio da Silva, o Lula. Fundado nacionalmente em São Paulo em 1980, como efeito desse e outros movimentos de oposição à ditadura, e aproveitando a nova lei que permitia, ainda dentro do regime de exceção, o pluripartidarismo, o Partido dos Trabalhadores (PT) tinha sua principal base de sustentação no ABC, sendo seu principal líder, Lula, presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema — hoje, em respeito às mulheres que atuam nas fábricas, a organização sindical é d@s Metalúrgic@s de São Bernardo do Campo.

Quanto à expressão que intitula o segundo trabalho, ela diz respeito ao ato de pintar os cabelos de loiro, buscando uma expressão visual tida como de maior valor porque mais branca, europeia e burguesa. O «falsa» se refere ao chiste e à ironia de que, apesar dos esforços com a tintura capilar, não se trata de uma versão «original» dos cabelos mais comuns no Norte da Europa e nos imigrantes de lá oriundos. A referência é a uma das operárias, vaidosa, fã de música romântica e estrela das noites de dança no Clube Democrático, onde trabalhadoras e trabalhadores vão se divertir nos finais de semana. Retratadas no filme em suas dificuldades, que são aquelas da classe trabalhadora em todo o mundo, em especial no Brasil, não se vê, no entanto, qualquer redução maniqueísta que subtraia àquelas mulheres o protagonismo e a agência. É certo que à opressão do capital se alia a de gênero, mas estamos diante de pessoas que, entre resistências e negociações, fazem valer seus desejos, tomam nas mãos, dentro dos muitos limites a que estão submetidas, a história que nelas se inscreve.

Essa experiência é tematizada nas linhas de montagem da fábrica de tecidos, lida dura e, por vezes, perigosa, em que o ritmo do corpo de cada trabalhadora é ditado, no mais das vezes, pela máquina com a qual se enfrenta, se combina, se hibridiza, máquina à qual, desde sempre, se submete. Daí a evidente presença da inspiração de um cineasta que tratou a fábrica como poucos. Quando perguntado sobre suas influências em *Garotas do* ABC, Reichenbach assim responde:

— Sem a menor dúvida, Fritz Lang. O louco é que descobri isso no meio do processo, na primeira semana de filmagem filmando um geral da tecelagem que lembrava Metrópolis. No mesmo dia de tarde, rodando um plano da Ana Cecília

Costa, a chefe de departamento, olhando as meninas trabalhando em baixo, ela refletida no vidro do mezanino, percebi que aquela imagem eu havia extraído de O Segredo Da Porta Fechada. A sequência em que os caras espancam os nordestinos filmada só nas sombras da parede, existe em Samuel Fuller (A Lei Dos Marginais) mas existe sobretudo em Quando Descem As Sombras, de Lang. Daí para frente, conscientemente agora, fui introduzindo mais Lang dentro do filme, até resolver colocar as minhas mãos dentro do filme (pouca gente sabe que Lang tinha por hábito colocar sempre um plano de suas mãos dentro de seus filmes). (Eduardo e Reichenbach, 2016, p. 3)

No capitalismo industrial, hoje não tão presente em sociedades de consumidores antes que de produtores, o tempo e vê escrutinado, medido e determinado para quem opera as máquinas. Não à toa, Benjamin (1989), um pensador e analista como poucos do século dezenove e de suas consequências para o seguinte, evoca Karl Marx para falar do tempo — tema que é nuclear para sua obra — e do sujeito que se des-subjetiva no trabalho maquinal:

Não é em vão que Marx insiste que, no artesanato, a conexão entre as etapas do trabalho é contínua. Já nas atividades do operário de fábrica na linha de montagem, esta conexão aparece como autônoma e coisificada. A peça entra no raio de ação do operário, independentemente da sua vontade. E escapa dele da mesma forma arbitrária. «Todas as formas de produção capitalista... — escreve Marx — têm em comum o fato de que não é o operário quem utiliza os meios de trabalho, mas, ao contrário, são os meios de trabalho que utilizam o operário; contudo, somente com as máquinas é que esta inversão adquire, tecnicamente, uma realidade concreta». No trato com a máquina, os operários aprendem a coordenar seu «próprio movimento ao movimento uniforme, constante, de um autônomo». (p. 125)

Além da automatização do corpo na fábrica, há também acidentes e uma disciplina férrea cujo ritmo é ditado não apenas pela maquinação repetitiva, mas pelo apito que demarca a hora de começar e de terminar cada ciclo no interior dos grandes galpões, e que disciplina, como nas cidades medievais europeias faziam os sinos, a vida do bairro e das adjacências. O complexo fabril é também lugar do assédio moral e sexual, violências que destroem a integridade das trabalhadoras, já bombardeada por tantas dificuldades. O cineasta deixa entrever essa questão:

Por exemplo, a personagem Suzana que é apaixonada pelo patrão. Ela se machuca no trabalho por amor. Na mesma sequência que aparecem as cicatrizes em suas costas sendo tocadas pelo patrão, era mostrada as mãos dele, em detalhe, tocando os seios da personagem. O teor sensual daquela cena ficou concentrado nas cicatrizes, no toque da mão do homem com aliança no dedo anular e, sobretudo, na atmosfera criada pela cenografia, música e iluminação. (Lyra, 2007, pp. 251-252)

Mas há também, nesse mesmo território, os lugares de escape, quando, entre si, as trabalhadoras vão partilhando desejos, impressões, sonhos e frustrações. É no refeitório, com o corpo disciplinado frente à bandeja de comida, lado a

ANJOS COMO DESEJOS E ANGÚSTIAS: PROFESSORAS (E OPERÁRIAS) NO CINEMA DE CARLOS REICHENBACH ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ

lado ou face à face, todas em volta da mesa, mas com a fala livre para tratar dos assuntos que mais lhes apetecem, que os diálogos correm soltos. E há o vestiário — onde, geralmente em pé, entre roupas que vão sendo trocadas pelo uniforme fabril, às vezes de forma apressada porque se está encima da hora, e aquele novamente pelas vestimentas com que deixam a fábrica — que a conversa, com o corpo parcialmente desnudo, toma outros rumos: amores, ciúmes, preconceito, amizade, solidariedade, comentários de umas sobre outras e perspectivas de ocupação do tempo livre, do final de semana que se aproxima.

A vidas das trabalhadoras não se resume à fábrica, e é na sociabilidade, especialmente nos momentos de lazer, assim como na vida em família, que ela igualmente se realiza. No tempo livre, essa lacuna na atividade laboral em que se busca a recuperação para esta, momentos em que a liberdade pode ser exercitada sem que, no entanto, se chegue de fato a ela, como ensina Theodor W. Adorno (1997), a vida ganha novos contornos. Reichenbach não procura retratar a operária alienada ou a que tem na consciência de classe a própria razão de viver.

Fugindo desses estereótipos, no entanto, surgem as personagens que personificam o excesso de zelo que o medo traz, tornando-as preocupadas em nada fugir às regras fabris, assim como lideranças do dia-a-dia, como, em *Garotas do* ABC, Paula Nelson (Nathalia Lorda), não por casualidade chamada por um líder sindical à conversa que, no entanto, não se resume às questões do conflito entre capital e trabalho. Vale lembrar que um filme de poucos anos antes, *Eles não usam Black-tie*, de Leon Hirszman (1981), tematizara a questão, ao retratar o movimento de greve que opõe um jovem operário a sua namorada e a seu pai, este um veterano de outras situações de conflito entre empregados e patrões.

Tanto *Garotas do* ABC, quanto *Falsa loura*, encontram, nas vidas diversas vividas no trabalho e fora dele, a complexidade paradoxalmente simples do cotidiano, feito de luta para sobreviver, mas também para viver melhor e desfrutar. Em meio a tantas agruras laborais e na vida doméstica, todas de difícil superação, não são alheios às trabalhadoras os desejos de consumir roupas bonitas, adereços e cosméticos, tampouco os sonhos da periferia embalados por astros da cultura pop que constantemente resvalam ou reafirmam o universo kitsch.

Não deixa de chamar a atenção, nesse contexto, que nos dois filmes a sequência de abertura (uma das grandes especialidades que marca o trabalho de Carlos Reichenbach) se dê com uma performance de dança. Ao som de Marvin Gaye, Aurélia (Michelle Valle), protagonista do primeiro filme, se deixa ver em um plano-sequência que mostra os contornos de um quarto de uma jovem que há pouco deixou de ser menina, com bichos de pelúcia, CDs e pôsteres, entre eles o do ator Arnold Schwarzenegger. Ela dança ao mesmo tempo em que se veste, admirando a si mesma, contente ao preparar-se, com uma roupa sensual, para ir à fábrica — ela pretende encontrar seu namorado logo depois do trabalho. Silmara, por sua vez, estrela de *Falsa loura*, exercita-se em uma academia de dança, e o plano-sequência mostra-a, depois de um close-up, preparando-se para brilhar no Clube Alvorada, em que nas noites de sábado operárias de diferentes fábricas compartilham o mesmo espaço de lazer.

Quanto à vida em familiar, ela é, nos dois filmes, como com frequência acontece no cotidiano, no contexto da multiplicidade dos arranjos, experiência na qual concorrem amores, mal-entendidos, neuroses, segredos e interditos. Em *Garotas* do ABC temos no centro da trama Aurélia, de uma família negra, cujo namorado é um tão forte quanto confuso e estúpido rapaz branco, que circula com um grupo de arruaceiros neonazistas que costuma se encontrar em um salão de bilhar para, dali, cometer seus crimes. O contraste da jovem operária com a própria família não poderia ser maior, como não raro ocorre com uma jovem mulher: o pai, rígido e contido, já se aposentou e lidera a oração antes das refeições; a mãe é a dona de casa resignada e dedicada a todos; o irmão, possivelmente um pouco mais jovem que a protagonista, é cadete da força aérea; e a tia, que é mãe solo, procura comportar-se como se espera que uma senhora de bem o faça. Resta a pequena prima, para a qual falta a figura paterna. O pai de Aurélia quer que sua irmã se case com alguém do calibre de um oficial da Aeronáutica, mas, como as coisas não são lineares, não será esse seu destino, assim como o contraste com a filha será de alguma forma, senão resolvido, apaziguado. Já sabemos desde Antígona, a tragédia de Sófocles, que a lei da família não é a mesma da cidade, e que bem afortunados são os que não perecem por essa cisão.

Em Falsa loura, Silmara (Rosanne Mulholland), uma moça branca, vive em uma pequena casa com seu pai, um ex-presidiário. A homossexualidade do irmão cabelereiro, que não mora com eles e que aproveita as noites de lazer para travestir-se, é intolerável para o homem com relações obscuras e mistérios diversos. Sem emprego ou renda de qualquer natureza, aparece, repentinamente, com vultuosa quantia financeira. Os diálogos entre pai e filha são pontuados por desconfianças, e amiúde acontecem na penumbra da noite, com a primeira, amorosa, preocupada com o segundo e o sustento dele, e ainda que não volte à vida de crime. Da mãe não sabemos, mas, sim, dos esforços da operária para aproximar pai e filho, todos infrutíferos.

Guiados pelas fantasias e realizações das personagens principais, dispostas a decidir sobre si mesmas e a viver com intensidade o que a contingência lhes oferece, as duas obras terminam como que em aporia, o que os travelings abertos, principalmente em *Garotas do ABC*, acentuam. Sem um final propriamente dito para as protagonistas, mas sim para várias personagens secundárias, menos ainda um final feliz, o desfecho de ambos diz da continuidade da vida, desse cotidiano das operárias que, em sua multiplicidade de desejos e projetos, vai seguir.

Silmara tem uma vizinha, jovem como ela, com quem compartilha o gosto pela música pop e pelos ídolos de ocasião. É ela que lhe pede que grave uma fita cassete a partir do CD de um astro cujo espetáculo ambas gostariam de assistir. A moça não é operária, e sua profissão lhe será handicap em um encontro amoroso no final de semana. Assim como ela, e também na periferia da metrópole, são as protagonistas de *Anjos do arrabalde: as professoras*.

3. As professoras: anjos decaídos, feitos de desejo e angústia

Se as operárias e todo o entorno da cultura relacionada à fábrica e à vida fora dela se impõem nos dois filmes comentados no capítulo anterior, há algo distinto em *Anjos do arrabalde: as professoras*, que é o fato de que as trabalhadoras nele retratadas não estarem diretamente postas nas engrenagens da produção, mas em uma atividade mediadora, o magistério, profissão historicamente ligada ao feminino e a tudo aquilo que ele carrega nos termos de uma sociedade machista e patriarcal como a brasileira. É a um pouco desse universo, o de professoras de uma escola pública nos aforas da cidade de São Paulo, que o filme se dedica.

Estamos diante, portanto, de um filme que traz para o proscênio sujeitos que se ocupam de uma profissão com forte tradição feminina, um destino comum para muitas mulheres que, sem necessariamente chegarem ao ensino superior, se profissionalizaram de forma institucional ao cursarem o *magistério*, formato de ensino médio que as habilitava à docência no que hoje se chama de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental. Sem jamais ter sido a máquina cultural a que se refere Beatriz Sarlo (2019), uma vez que diferentemente da Argentina, a escola pública brasileira nunca fez parte de um projeto de fato republicano de educação, a professora primária tem, no entanto, grande importância em um país em que a desigualdade e a exclusão sociais se apresentam de forma tão radical quanto no Brasil.

Com pretensão realista, *Anjos do arrabalde* não deixa de mostrar a violência simbólica presente na escola (gritos, insultos, rispidez e preconceito se fazem presente), lugar em que ela pode escalar para níveis ainda piores, como nas altercações corporais e até mesmo na presença do tráfico de drogas e de ameaças de morte. No entanto, isso não diminui a importância de um aparato como o escolar, espaço de construção de autonomia, transmissão da cultura elaborada e resistência à barbarização. Com a crônica falta de instituições em que a literatura, ciência, filosofia e arte encontrem lugar nas periferias das grandes cidades, e com as dificuldades familiares de uma sociedade que interpõe barreiras imensas à cidadania, a escola pode, no Brasil, cumprir, além de suas funções clássicas, as da família e de outros dispositivos culturais. Isso não significa que o filme idealize o espaço escolar, mostrado em sua mais ou menos constante tensão, assim como no triste destino de uma de suas funcionárias, assassinada, e de um de seus alunos, que se vê levado, ainda criança, ao crime.

O filme abre com um movimento de câmera bastante próprio, vagando de uma personagem a outra, do espaço mais restrito à amplitude do céu, e mostrando um território ainda comum na periferia das cidades brasileiras, mais presente ainda nos anos 1980. Trata-se do terreno baldio, uma extensão de terra variável que se vê coberta de mato ralo e tida como lugar para o depósito de lixo (não é incomum que se veja neles uma placa dizendo ser proibido depositar entulho) e espaço perigoso, tanto pela eventual presença de serpentes, roedores e outros animais perigosos ou nocivos à saúde, quanto pela ameaça representada pela presença de criminosos. De fato, o filme abre com uma cena de um estupro que acaba

de ser perpetrado, em que a mulher é deixada, sangrando, caída, pelo agressor que lhe grita que se levante. O criminoso — que, saberemos ao longo da narrativa, não é um anônimo, mas uma pessoa conhecida da vítima — procura deixar o local com rapidez, assustado pela chegada de policiais, enquanto tenta, pateticamente, amarrar as calças. A moça agredida se chama Aninha (Vanessa Alves) e é a única protagonista que não é professora, mas manicure, funcionando na trama, então, como uma espécie de espelho invertido em relação a elas.

Enquanto o terreno baldio é o lugar em que a morte violenta espreita (e onde veremos a presença do tráfico e a regressão a que são submetidas as pessoas expostas à drogadição), são outros os territórios em que a narrativa se desenvolve com mais fluidez. Sendo as professoras as principais personagens, é na instituição escolar que compulsoriamente se encontram, e é lá que muitas das ações encontram lugar. Universo feminino por tradição moderna recente, a escola de educação básica contrasta, no filme, com os lugares de encontro dos homens. Eles se dirigem, em regra, à delegacia de polícia, ainda que alguns outros frequentem um parque abandonado para sofrerem, nas mãos de outros homens, violência; ou ainda se dirigem a becos suspeitos para perseguir criminosos, ou à casa de um amigo para um jantar regado a piadas de mau-gosto e comentários machistas.

Diz Reichenbach em seu depoimento a Lyra (2007, p. 210), o seguinte:

Acho que o maior mérito desse filme é a sinceridade com que procura retratar o cotidiano das mulheres da periferia. O que me inspirou foi a admiração que tenho por esse tipo de profissão, essas professoras que vivem na periferia, ensinando, tentando levar alguma coisa a crianças que têm pouca chance na vida. Eu convivi com essa realidade quase toda a minha vida. Minha mulher é dentista do Estado e trabalha na periferia. Ela inclusive atua no filme fazendo justamente o papel de dentista. Minha cunhada foi diretora de três escolas, duas delas em favelas. São mulheres que saem de casa e muitas vezes nem sabem se vão voltar. Precisam ter muita coragem. Enfrentam coisas como meninos armados, traficantes que entram nas escolas, precisar reprovar um aluno que pode ser filho de bandido, com risco de o pai cismar e ir até lá dar um tiro por nada. É um ambiente complicado, tanto socialmente quanto institucionalmente, um universo violento e machista. Sem falar nos salários baixos.

São três as professoras que protagonizam o filme, todas bem-sucedidas profissionalmente, o que não significa que estejam igualmente contentes com a situação que vivem na atualidade: Dália (Betty Faria) é a bem-relacionada docente, tranquila na sala de aula, que não se deixa enervar pelos alunos, colegas ou diretora — ao contrário, a enfrenta com tranquilidade quando é o caso —, enquanto Rosa (Clarice Abujamra) é a jovem vista como boa professora, mas, amarga e rabugenta. Carmo (Irene Stefânia), por sua vez, é a mulher que, uma vez casada, deixou a profissão por exigência do marido, Henrique (Ênio Gonçalves). A posição de cada uma em relação ao universo masculino e à sexualidade é ponto importante da narrativa, já que diz do desejo dessas mulheres. Essas posições podem ser ambíguas, de enfrentamento e submissão, alcançando camadas de complexidade que desafiarão a frágil masculinidade e a heteronormatividade bradadas com mais

medo e angústia do que com orgulho pela maioria das personagens masculinas do filme.

Embora o diretor afirme, no trabalho de Lyra (2007), que Rosa é a única que não tem vocação para o magistério, quando Soares (José de Abreu), o supervisor escolar com o qual mantém um caso, lhe oferece a possibilidade de sair da escola e encaixar-se em uma função em que trabalharia em melhores condições, ela não aceita. Além do mais, é elogiada por uma colega como alguém que «ensina bem», apesar da rigidez excessiva com os alunos. Se entendemos por vocação uma experiência que se constrói no contexto do entrelaçamento, nem sempre simples, entre subjetividade e objetividade social — como o coloca Max Weber (2011), apenas para ficarmos em um exemplo forte —, então não há como negar-lhe a presença nessas professoras que dedicam seu tempo e sua energia a crianças e jovens da escola pública.

Um dos grandes êxitos que Carlos Reichenbach alcança com *Anjos do Arrabalde* é expressar algo do Brasil em seu momento de transição para a democracia, logo depois da saída dos militares do poder. O filme explora com delicadeza a força das professoras, assim como expõe com clareza a grotesca masculinidade hegemônica. Ao mesmo tempo, expressa o espírito de um tempo: *Anjos do Arrabalde* é gerado e expressa esse contexto contraditório, de abertura e de insistência no fechamento da sociedade aos impulsos libertários e democráticos.

Os anos 1980 são constantemente lembrados no Brasil como «a década perdida», especialmente por causa das crises constantes que fizeram com que os sucessivos planos econômicos que visavam barrar a constante e crescente inflação (alguns deles marcados por moedas diferentes que foram se sucedendo no cotidiano brasileiro) fracassassem, levando a ondas de arrocho salarial, desemprego, perda do valor real do salário, aumento brutal da dívida pública e falta de confiança generalizada nos governos. Isso foi marcante nos anos iniciais do que se chama de Nova República, em que o desastre econômico e social herdado da ditadura civil-militar mostrou seus efeitos.

Foi também a década de despedida, por assim dizer, da ditadura empresarial-militar que tivera início em 1964 e que foi aos poucos terminando, tendo sido marcos desse processo as eleições para governadores e prefeitos, em 1982 (com exceção das capitais e cidades em áreas consideradas como de segurança nacional, que só aconteceram em novembro de 1985) e, principalmente, a escolha, ainda que por um colégio eleitoral composto por deputados e senadores, de um presidente civil, em janeiro de 1985. Em 1989 o Brasil viveu suas primeiras eleições diretas para a presidência da República depois de quase trinta anos de interregno, pleito vencido em segundo turno por Fernando Collor de Mello, que renunciaria, em 1992, antes de sofrer o impedimento pelo Congresso Nacional.

Apenas em 1988 foi promulgada uma nova carta constitucional construída por deputados e senadores eleitos em 1986, que constituíram uma assembleia constituinte, chegando a um documento cuja formulação contou com relativa participação da sociedade civil organizada. De caráter bastante progressista e tom parlamentarista, a Constituição contrastava com uma cultura autoritária que

aqueles anos ainda guardavam, fruto não apenas das duas décadas de ditadura, mas de uma tradição pouco democrática entre nós, tradição na qual o mandonismo (Schwarcz e Starling, 2015; Schwarcz, 2019) sempre foi muito forte. Basta lembrar que a República foi proclamada em 1889 por um golpe com forte participação militar, que a escravidão formalmente acabara apenas no ano anterior e que, ao menos em parte, as bases da censura e da polícia política, tão importantes entre 1964 e 1985, foram lançadas durante outro governo ditatorial, o do Estado Novo, implantado e comandado por Getúlio Vargas entre 1937 e 1945. Faz parte de certa mitologia nacionalista afirmar que o Brasil é um país pacífico, mas não é o que mostra sua história, composta por genocídio indígena, escravização de africanos e de seus descendentes, exploração extrema de trabalhadores, banditismos diversos (cangaceiros, jagunços, milicianos etc.), movimentos populares massacrados pelo poder central desde os tempos de colônia de Portugal, além de formas de violência naturalizadas no cotidiano, como racismo, machismo, perseguição a grupos LGBTQ etc.

Toda essa violência constitui, como eixo, o processo de modernização do país, cuja raiz é conservadora. A conciliação entre violência e modernização, a primeira sendo até mesmo motor da segunda é uma marca da República tal como foi implantada e se desenvolveu no país, sendo as ditaduras do Estado Novo e a mais recente, empresarial-militar, exemplos agudos desse processo. Isso não é exclusividade nacional — o Chile sob Augusto Pinochet foi o laboratório de implementação do neoliberalismo sustentado por regime ditatorial —, mas aqui encontra suas particularidades, elucidadas por Roberto Schwarz (2014) por meio do conceito de *ideias fora do lugar*: o século dezenove em sua segunda metade foi marcado pela presença de ideias liberais que pressionavam o Segundo Império, ao mesmo tempo em que conviviam com a escravidão, formalmente abolida apenas em 1888, como dito acima, já nos estertores da monarquia.

Não é surpreendente, portanto, que a violência, em especial aquela que é cristalizada na ditadura empresarial-militar, reapareça e seja até mesmo um motivo para o desenvolvimento de *Anjos do arrabalde*. A violência agora não se dá contra os grupos que se opuseram à ditadura, mas incrustrada no cotidiano, como cultura, situação em que andar armado, disparar, agredir, assediar, zombar do sofrimento e matar são ações comuns. Essa é uma das heranças mais nefastas das ditaduras. De certa forma, o filme reafirma o que João Cézar de Castro Rocha (2004) chamou de dialética da marginalidade, aquela que sucede, sem eliminar sua antecessora, a dialética da malandragem, tal como delimitada, há cinco décadas, por Antonio Cândido (2004). Já não se faz tão presente aquela figura liminar, entre a ordem e a desordem, que caminha nos limites da norma, por fora dela sem corrompe-la, que é o malandro, colocando-se com mais força, entretanto, a do marginal, que perpetra o crime e a crueldade como normas, seja no interior das forças da lei e da ordem, seja naqueles que são imediatamente identificados como criminosos.

Essa violência é masculina. O estuprador do início do filme, que sofrerá duas importantes revanches perpetradas por mulheres, ficamos discretamente sabendo,

é da Força Aérea, em crítica sutil de Reichenbach aos militares; Henrique, o marido de Carmo, é um ex-policial civil que agora, como advogado — rábula de porta de cadeia, seria uma expressão mais adequada —, frequenta a delegacia, mantendo relações e hábitos das forças de repressão, não se vexando de oprimir a esposa, obrigando-a abandonar a profissão, a cuidar da casa e do filho, censurando-a pelas amizades indesejadas; Soares, com quem Rosa mantém um caso, a maltrata; Gaúcho (Carlos Koppa), o delegado, insinua que um estuprador à solta leva prazer às mulheres violentadas, já que não há denúncia por parte delas — ignorando as dificuldades enormes que acometem essas vítimas, com frequência vistas como culpadas pelo crime que sofreram; João (Silas Gregório), companheiro de Aninha é áspero e rude com ela, não deixando de espanca-la ao saber que fora violentada, uma vez mais afirmando a vítima como culpada. O único contraponto é Carmona (Emílio De Biasi), jornalista e escritor, de caráter livre e distante do que hoje chamamos de masculinidade tóxica. Amigo de Dália, com quem mantém uma forte amizade regada a sexo, é sensível e alegre, crítico ao sistema e sem problemas em mostrar hábitos vistos como femininos. Em contrapartida, homens diversos assediam mulheres na rua, no comércio, onde for, tudo visto como traço corriqueiro e não problemático da vida urbana.

Afora Carmona, os homens são problemáticos e ou patéticos. Afonso (Ricardo Blat), irmão de Dália, deixou há pouco um hospital psiquiátrico e vive às voltas com a adição ao que houver para disparar-lhe a compulsão (o que inclui um aparelho de TV, que o retém e hipnotiza); Gaúcho é um caricato homem da lei que apenas quando se encontra com Rosa, por quem é apaixonado, ganha alguma humanidade; Henrique, de terno e pasta de couro, maneja mal um revolver, quando sai em diligência com antigos companheiros de ofício; Soares é inseguro com a esposa e com a amante, perfazendo o duplo da falência que completa a sociedade patriarcal, como Penélope e Circe e Ulisses frente a elas, segundo a genial interpretação de Horkheimer e Adorno (1997).

As personagens mulheres, ao contrário, são sensíveis e caminham, nos limites da experiência histórica que lhes cabe viver, em busca de seus desejos. Se Adorno (1995) tem razão ao dizer que os tabus sobre a profissão de ensinar incluem um corte no que é erótico, é porque o que se espera do professor — e especialmente da professora — é que se apresente como alguém sem desejos, como se sacerdotal fosse a realização do fazer pedagógico que, no entanto, é de ordem da mediação. Uma tarefa que, aliás, nem sempre alcança o reconhecimento entre outras que tampouco estão vinculadas diretamente à produção:

[...] juízes e funcionários de Estado possuem, por delegação, algum poder efetivo, enquanto que a consciência pública não leva a sério o dos professores, exercido sobre aqueles que não são sujeitos de pleno direito, ou seja, as crianças. Se se leva a mal o poder do professor, é porque ele apenas constitui a paródia do poder real, desse poder que produz admiração. Expressões como tirano da escola recordam que o tipo de professor aí fixado é tão irracionalmente despótico que vem a ser a

caricatura do despotismo, já que não é capaz de produzir outro feito que o de encerrar por uma tarde a umas pobres crianças, suas vítimas. (Adorno, 1995, pp. 89-90)

Vista como essencialmente feminina, por cuidar e educar crianças, tal qual uma mãe — na instituição ela seria como uma substituta temporária daquela da família, e com algumas outras atribuições —, e comumente chamada de tia, no Brasil, a professora primária já foi até mesmo proibida de casar-se (Lima, 2021), tal a abnegação que dela se exigia em favor do magistério. Perfazendo uma imagem que procura a pureza da moça exemplar, as *normalistas*, como eram chamadas as professoras quando sua formação não era universitária, também povoaram as fantasias masculinas (e provavelmente femininas) na segunda metade do século vinte. Elas foram personagem do dramaturgo Nelson Rodrigues em suas tragédias cariocas, mas também foram vividas por atrizes diversas no cinema e na teledramaturgia nacional. Nelson, o maior dramaturgo no moderno teatro brasileiro, escreveu em 1957 uma peça intitulada *Perdoa-me por me traíres* (Rodrigues, 2021), cuja realização se passa, em boa parte, em um bordel de normalistas.

4. Final

Essa ambiguidade da figura da professora é vivida pelas três professoras em *Anjos do arrabalde*. Dália exerce sua bissexualidade de forma pública, mantendo-se solteira e acolhedora não só em relação a Aninha e a Carmona, mas a Afonso, seu irmão, e reencontrando uma antiga namorada, pela intermediação de Carmona. Dirige seu próprio carro simples, enfrenta com ironia e altivez as investidas mal-educadas de homens e as queixas moralistas das mulheres, convida as amigas para almoçar e passar uma tarde entre o cinema e a lanchonete.

Presa a uma relação tóxica com Soares, o amante que a humilha e ameaça, Rosa vive a amargura de quem não logra quebrar o círculo infernal da neurose, gozando no sofrimento de ter muito menos do que deseja, mas dizendo, como algumas das informantes da célebre pesquisa de Mirian Goldenberg (1997) sobre relacionamento de mulheres com homens casados, que preserva sua autonomia e liberdade. Reafirma com isso uma das formas contemporâneas de heteronomia, que é o emprego de palavras para afirmar o contrário daquilo a que se referem.

A situação só pode mesmo culminar em desespero, não sem antes podermos ver em um tão belo quanto triste enquadramento que evolui de um plano geral para um primeiro plano, a solidão da noite da professora, que corrige trabalhos dos alunos tendo o fumo como companhia.

Carmo, finalmente, parece cumprir o destino que o imaginário machista planta para as professoras: uma vez casada, a única entre elas nessa condição, a carreira deve ser abandonada, para que se dedique à casa e à família. A tensão é constante e já na segunda sequência do filme, ela vai à feira com a filha e dali passa na escola para rever colegas e alunos, o que lhe traz, sobretudo, o mal-estar de não exercer

sua profissão, mesmo com os apelos para que regresse a ela. Celebrada com vivas que dizem «a tia voltou», é censurada pelo marido assim que chega em casa.

Defenestrada da escola pelo supervisor, seu amante, que coloca em seu lugar a própria esposa, Rosa se vê emocionalmente desestruturada, destino que é o de muitas trabalhadoras, entre elas as do magistério. Uma vez mais, as amigas a acolhem, demarcando uma dimensão fundamental do filme, que é, precisamente, a amizade. Embaladas por esse sentimento que se retroalimenta na prática, o filme mostra que se frequentam e se encontram, transgredindo, às vezes apenas um pouco, o que se espera delas. Com Carmona, vão as três ao cinema depois de um almoço na casa de Dália, e Rosa se espanta com o filme que assistiram, *Balada de Narayama* (1983), de Shohei Imamura. É mais uma, aliás, das homenagens que Reichenbach faz ao cinema, junto com os nomes da escola e do hospital, respectivamente, dos cineastas Luís Sérgio Person e José Carlos Burle.

Como as operárias, as professoras — anjos de carne e sentimento — têm desejos e sonhos, e não são as máquinas, tampouco as salas de aula, que as impedem de busca-los. Como as operárias, as professoras sofrem a violência cotidiana, do assédio sexual à agressão física, passando pelas relações tóxicas de todo tipo: em *Anjos do arrabalde* e em *Garotas do ABC*, são mãos masculinas, com uma aliança no dedo anular esquerdo, que apalpam corpos femininos submetidos, mesmo que de forma contraditória.

Enquanto Garotas do ABC e Falsa loura têm roteiros mais complexos — e no primeiro caso, formado por muitos núcleos narrativos — o de Anjos do Arrabalde é mais linear, destinando profundidade às personagens, principalmente mulheres. As encurtadas esperanças do pós-ditadura contrastam com o otimismo, mesmo que anacrônico, da primeira década do século XXI. Há poucos anos ascendia o que alguns chamaram de nova classe média que, no entanto, era apenas a classe trabalhadora institucionalizada. De lá para cá, o processo de desregulamentação do trabalho, já antes presente, se intensificou, não só para as operárias, uma categoria social em extinção, mas para as professoras, que talvez sejam jogadas ao mesmo destino. A arte é o inconsciente do tempo, como sugere Adorno (1997b), e o cinema é, quem sabe, seu arquivo onírico (Vaz, 2021).

Vale então, celebrar em um e outro filme, a expressão esteticamente mediada do trabalho que, mesmo explorado, se mantém vivo porque eivado de solidariedade de classe e de gênero, mas também porque nele há amizade. Adorno (1971) já disse da importância da amizade entre as crianças, assim como do simulacro que pode ser a relação mais próxima entre alunos e professores (Adorno, 1995). Devemos a Carlos Reichenbach a atenção ao exercício da amizade entre professoras, assim como essas belas obras que nos dizem sobre nós mesmos.

5. Referências

Adorno, T. W.: «Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute», em Kritik: kleine Schriften zur Gesellschaft, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1971, pp. 105-133.

- ADORNO, T. W.: «Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar», em *Palavras e sinais: modelos críticos*, Petrópolis, Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W.: «Freizeit», em Gesammelte Schriften, vol. 10.2, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1997a, pp. 645-55.
- ADORNO, T. W.: «Ästethische Teorie», em Gesammelte Schriften, vol. 7, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1997b.
- BENJAMIN, W.: «Sobre alguns temas em Baudelaire», em *Obras escolhidas* III: *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*, São Paulo, Brasiliense, 1989, pp. 103-149.
- BENJAMIN, W.: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Stuttgart, Reclam, 2013a, 117 pp. (Organização de Burkhardt Lindner).
- Benjamin, W.: *Imagens de pensamento: sobre o haxixe e outras drogas*, Belo Horizonte, Autêntica, 2013b [E-book]. (Organização e tradução de João Barrento).
- Candido, A.: «Dialética da malandragem», em O discurso e a cidade, Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2004.
- EDUARDO, C. E REICHENBACH, C.: «Íntegra da entrevista com o diretor Carlos Reichenbach», Época, Brasil, 25/04/2016, https://ibermediadigital.com/ibermedia-television/entrevistas/integra-da-entrevista-com-o-diretor-carlos-reichenbach/ (acesso em 26/08/2022).
- GOLDENBERG, M.: A outra: estudos sobre a identidade da amante do homem casado, Rio de Janeiro, Record, 1997, 112 pp.
- HORKHEIMER, Max e Adorno, Theodor W.: «Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente», Gesammelte Schriften, Adorno, vol. 3, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1997.
- LIMA, F. S.: «"Não pode casar ainda/só depois que se formar": controle do corpo e formação de professoras normalistas na capital do Brasil (1920-1950)», *Educar em Revista*, Curitiba, 37 (2021), p. e75693.
- Lyra, M.: Carlos Reichenbach: o cinema como razão de viver, 2. ed., São Paulo, Imprensa Oficial, 2007, 304 pp. (Coleção Aplauso Série Cinema Brasil).
- REICHENBACH, C.: ABC Clube democrático: 4 roteiros de Carlos Reichenbach, São Bernardo do Campo, MP Editora, 2008, 328 pp.
- ROCHA, J. C. DE C.: «A guerra de relatos no Brasil contemporâneo. ou: "a dialética da marginalidade"», *Letras*, [s. l.], 32 (2006), pp. 23-70. DOI: 10.5902/2176148511909. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11909. Acesso em: 26 set. 2022
- RODRIGUES, N.: Perdoa-me por me traíres, 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021. 128 p.
- SARLO, B.: La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas, Buenos Aires, Siglo XXI, 2019, 163 pp.
- Schwarcz, L. M. e Starling, H. M.: Brasil: uma biografia, 2. ed., São Paulo, Companhia das Letras, 2015, 288 pp.
- SCHWARCZ, L. M.: Sobre o autoritarismo brasileiro, São Paulo, Companhia das Letras, 2019, 808 pp.
- SCHWARZ, R.: As ideias fora do lugar, São Paulo: Penguin-Companhia, 2014. 152 p.
- SIMMEL, G.: «As grandes cidades e a vida do espírito», *Mana*, Rio de Janeiro, 11(2) (2005), pp. 577-591. (Tradução de Leopoldo Waizbort).
- Weber, M.: Wissenschaft als Beruf, Berlim, Duncker & Humblot, 2011, 36 pp.
- VAZ, A. F.: «Cidades, imagens, olhares da infância: Wim Wenders», *Veritas*, Porto Alegre, 66(1), 27 ago. 2021, p. e40249.

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu2023109125

DEPORTE, EDUCACIÓN Y CINE: PRÁCTICAS CORPORALES Y SABERES TÉCNICOS EN EL PRIMER PERONISMO

Sport, Education and Cinema: Corporal Practices and Technical Knowledge in the first Peronism

Eduardo GALAK *Universidad de La Plata* Correo-e: eduardo.galak@unipe.edu.ar

Iván Pablo Orbuch *Universidad Nacional de Buenos Aires* Correo-e: ivan.orbuch@unahur.edu.ar

Aurelio Arnoux Narvaja Universidad de Buenos Aires abnarvaja@gmail.com

Recibido: 20 de agosto de 2022 Envío a informantes: 6 de septiembre de 2022 Aceptación definitiva: 7 de diciembre de 2022

RESUMEN: Se propone indagar cómo se manifestó en el cine argentino el vínculo entre educación y deporte durante el primer peronismo (1945-1955). Tomando como referencia cinco películas del período, se muestra cómo conviven distintas representaciones sociales. En principio se analizan dos películas (*La serpiente de cascabel* y *El cura Lorenzo*) que interpelan instituciones tradicionalmente disciplinadoras, como la escuela, la policía y la Iglesia, aunque sus agentes adopten roles adaptados a las respectivas situaciones. Luego se trabaja con largometrajes ficcionales sobre automovilismo que exponen nuevos requerimientos del desarrollo industrial y la valoración de los saberes técnicos (*Bólidos de acero*, *Cinco locos en la pista y Fangio*, *el demonio de las pistas*). Se articula una aproximación metodológica hermenéutica de los films con una mirada histórica de diversas fuentes primarias, permitiendo interpelar la atención a las prácticas corporales en la formación de las juventudes y las tensiones entre imaginarios en una etapa de transición.

PALABRAS CLAVE: prácticas corporales; cinematografía; educación; peronismo; Argentina.

ABSTRACT: The aim is to study the link between education and sport in Argentinean cinema during the first Peronism (1945-1955). It is analysed five contemporary films as a reference, that show how different social representations coexist. The first part is based on interpreting the prestige of traditionally disciplinary institutions on education, such as the school, the police and the church, (*La serpiente de cascabel y El cura Lorenzo*). The second part shows the new requirements of industrial automobilistic development and their appreciation of technical knowledge (*Bólidos de acero*, *Cinco locos en la pista* and *Fangio*, *el demonio de las pistas*). This analysis carries out a hermeneutic methodological approach to the films that is articulated with a historical perspective from primary sources, which allows us to conclude about the period's attention to sports youth education and to interpret the tensions between imaginaries of diverse origins typical of a transition stage.

KEYWORDS: Body practices; Cinematography; education; Peronism; Argentina.

1. Introducción

ÓMO PENSAR LA EDUCACIÓN en un contexto en particular? Específicamente, ¿cómo pensar las representaciones sobre la educación durante el peronismo en Argentina? Con este interrogante de fondo, la propuesta es analizar una serie de filmes argentinos realizados entre 1946 y 1955, período en el que Juan Domingo Perón estaba a cargo de la presidencia. En ellos se destaca no solo la enseñanza de técnicas y prácticas corporales, sino también la incidencia de estas producciones en la construcción de imaginarios acerca de la valoración de los conocimientos técnicos, que dan lugar durante en el lapso indagado a la creación y el desarrollo de instituciones educativas destinadas a la formación de los jóvenes.

Se propone pensar los modos en que el cine proyectó imágenes e imaginarios sobre la escuela, el deporte, los distintos circuitos educativos existentes, la danza en relación con el género, la escolarización religiosa y la importancia de los saberes técnicos y de su apropiación formal o informal con sus variadas continuidades. La serpiente de cascabel (1948), El cura Lorenzo (1954) y tres producciones sobre automovilismo del año 1950 — Bólidos de acero, Cinco locos en la pista y Fangio, el demonio de las pistas — son los largometrajes ficcionales que sirven para pensar la educación, las prácticas corporales, el peronismo y la industria nacional. Cabe mencionar que todas estas películas tuvieron una repercusión considerable, tanto en la taquilla como en la crítica cinéfila de la época, en una muestra más del vigor de la cultura de masas en la que el cine funcionaba como aglutinador y democratizador en la Argentina a la salida de la Segunda Guerra Mundial.

El período seleccionado para el análisis dista de ser casual. En efecto, en Argentina a mediados del siglo pasado gobernaba el peronismo, que accedió al poder a través de las elecciones realizadas en el año 1946, las primeras no caracterizadas por el fraude electoral desde 1928. Cabe mencionar que Perón es un emergente del golpe de Estado del 4 de junio de 1943 que buscaba poner fin a la llamada restauración conservadora que había comenzado en 1930. Desde su cargo en la Secretaría de Trabajo y Previsión impulsó un conjunto de medidas renovadoras, como la creación de los Tribunales de Trabajo que ponían fin a los despidos arbitrarios, el Estatuto del Peón que reglamentaba el trabajo en las estancias y la extensión del aguinaldo al conjunto de los trabajadores y las trabajadoras. También en 1943 fue creada la Subsecretaría de Informaciones y Prensa con una moderna visión del rol de los medios de comunicación puesto que estos comenzaron a ser interpretados como artefactos inherentes a la vida cultural¹. La etapa de Perón como presidente constitucional profundizó este tipo de acciones dotando de un importante aspecto social a sus iniciativas. La planificación de las acciones de gobierno, con un claro y profundo intervencionismo estatal, fue la norma². De ese modo, se produjo un proceso de adquisición de nuevas capacidades gubernamentales para regular tanto la economía como la cruda cuestión social.

La estigmatización sufrida por el Gobierno peronista a partir de su destitución por un golpe cívico militar en septiembre de 1955 impregnó el análisis acerca de la implementación de sus políticas públicas, entre las cuales se encuentra aquella realizada en el ámbito de la cinematografía. Para gran parte de los investigadores³, la producción fílmica estuvo solo caracterizada por la propaganda. Por el contrario, esta investigación pretende demostrar que el conjunto de la producción fílmica elaborado en Argentina entre 1946 y 1955 tuvo otros fines y se explayó sobre diversos tópicos que hacían a la sociabilidad.

2. La escuela tradicional y las tradiciones escolares

Las películas *La serpiente de cascabel y El cura Lorenzo* son dos largometrajes que tienen en común que desarrollan sus tramas argumentales en el ámbito escolar. Mientras que en la primera se trata de una institución educativa que alberga únicamente a adolescentes mujeres en una escuela secundaria a mediados del siglo xx, en la segunda asisten a una escuela primaria niños de bajos recursos económicos en los primeros años de dicha centuria. En ambas puede apreciarse la importancia de las técnicas corporales como parte del currículo escolar legitimado a

- ¹ Kriger, Clara: Cine y propaganda. Del orden conservador al peronismo, Buenos Aires, Prometeo, 2021.
- ² BERROTARÁN, Patricia: *Del plan a la planificación. El Estado durante la época peronista*, Buenos Aires, Prometeo, 2003.
- ³ Véase, por ejemplo: SIRVEN, Pablo: Perón y los medios de comunicación. 1943-1955, Buenos Aires, CEAL, 1984, y MERCADO, Silvia: El inventor del peronismo. Raúl Apold, el cerebro oculto que cambió la política argentina, Buenos Aires, Planeta, 2013.

través de la sanción de leyes constitutivas del sistema educativo argentino, como la Ley de Educación Común, conocida por su número 1.420, que data del año 1884. Asimismo, la práctica de diversos deportes y gimnasias contribuyó, desde la perspectiva de estos filmes, a la formación de los ciudadanos y ciudadanas de Argentina, a tono con el discurso del momento en que fueron estrenadas.

2.1. La serpiente de cascabel

A pesar del dicho popular de no mirar la fotografía sino la película, en clara referencia a contextualizar un problema, ¿puede una foto resignificar un film entero? Con esta pregunta de fondo puede observarse *La serpiente de cascabel*, un largometraje de comedia romántica estrenado el 17 de marzo de 1948, dirigido por Carlos Schlieper, contando con la asistencia de dirección de Vlasta Lah, Ángel Acciaresi y Ralph Pappier (también escenógrafo); guion de Eduardo Antín y Ariel Cortazzo, y la actuación de un gran elenco, encabezado por María Duval y Juan Carlos Thorry. Esta ficción narra el romance entre una colegiala *pícara* (Duval) y el inspector Mario Robledo (Thorry), un policía encargado de investigar el asesinato de la celadora, para lo cual se disfraza de nuevo profesor de música de la institución escolar, ya que de ese modo podría convivir con las *sospechosas*.

Filmada en blanco y negro por los Estudios San Miguel, la película narra por 73 minutos una historia a los ojos de hoy políticamente incorrecta, como es un romance entre un adulto y una menor. Inclusive, se trata del enamoramiento de un policía con una potencial sospechosa de haber asesinado a quien debía protegerla y educarla. La ambientación en una escuela no es apenas un recurso escenográfico, sino que es una parte nodal de la trama narrativa. No por acaso, la imagen inicial del celuloide, tapada en parte por el intertítulo inicial que reza «Estudios San Miguel presenta a», es la de una placa que dice «Colegio de Señoritas». De hecho, las tomas de exteriores realmente se desarrollaron en un espacio que sería un establecimiento educativo en pocos años: las escenas exteriores fueron filmadas en la quinta «Los tres Robles», ubicada en la localidad de Hurlingham, en la provincia de Buenos Aires, en donde apenas una década más tarde del estreno de la película se fundó el colegio parroquial San Fernando, que continúa en funcionamiento hasta la actualidad.

La obra fílmica comienza con una leyenda que afirma que «La presente historia es verídica y sucedió en un colegio de señoritas de Buenos Aires. Agradecemos a la Directora del mismo, la autorización concedida y consecuentes con su pedido no revelamos el nombre del establecimiento». No se cuenta con información para desmentir la verdad de este intertítulo, pero por el registro narrativo puede asegurarse la ficcionalidad del relato. La trama argumental se centra en la vida cotidiana en un internado de señoritas, mostrando las clases, la vigilancia de la preceptora, el despacho de la directora, el cuarto común en el que duermen. Allí se destaca la figura de la alumna Olga Arévalo (Duval), su relación con las demás alumnas y especialmente con la directora del establecimiento (Milagros de

la Vega), la vicedirectora (María Santos) y la celadora Graciela (Bertha Moss). El tono picaresco de la comedia, acompañado por una música acorde, se articula con situaciones extremadamente graves: una alumna que se escapa del colegio y se sube al auto de un extraño adulto a quien besa en la boca para disimular su huida o el drama de la sospechosa muerte de una celadora. Nada de todo eso es tomado como un problema en sí mismo, sino como el desencadenante de la continuidad de la trama.

La sospecha de asesinato por envenenamiento de la celadora es el amarre para el nudo del relato fílmico. Allí entra en la historia el comisario Quintana (Jorge Villoldo) y el personaje masculino principal, el inspector Mario Robledo (Thorry). Para saber qué ocurrió, el inspector se hace pasar por profesor de música y así ganarse la confianza del colegio para descubrir quién produjo el envenenamiento (sospechando que fue una serpiente de cascabel) y por qué. La escasa reacción de las alumnas por la muerte en el inmueble donde viven, el comportamiento absurdo del inspector haciendo bromas, su constante coqueteo con menores de edad o el castigo físico de golpes en la cola que le aplica al personaje de Doval cuando se porta mal están amparados en un tono de comedia que maquilla la trascendencia de los hechos.

El supuesto profesor de música es el encargado de tocar en vivo en la clase de danza, o lo que se presupone que es una clase de gimnasia rítmica para señoritas, para luego comenzar a cantarles una canción romántica. Con ello se empieza a ganar la confianza de las estudiantes, y allí empieza otra etapa de la película. El desenlace se produce, justamente, en el acto final (del curso): luego de corridas, música alegre y accidentes con disparos, se llega al cierre de la historia cuando Olga Arévalo descubre que el asesino era el cocinero, el inspector quiere llevarse el crédito por eso, la alumna Arévalo toma el revólver amenazándolo con matarlo, a lo que él responde volviendo a cantarles la misma canción con la que se ganó su confianza, para fundirse en un apasionado beso que antecede el intertítulo «fin».

La película refleja que su producción se desarrolló en un contexto de fuerte cuestionamiento a las clases sociales, narrando una historia de clases altas con un registro popular⁴. A su vez, a mediados del siglo xx se vivenciaba en Argentina una época donde se podía jugar con las historias con menor temor a la censura.

Aĥora bien, vale la pena volver a la pregunta inicial acerca de la relación entre una fotografía y la película. Y esta pregunta se desprende en una de las fotografías con las que se divulgó el film⁵, en la que puede verse al supuesto profesor de música leyendo un libro con las alumnas (Arévalo incluida), con la directora y la vicedirectora detrás (Imagen I). El hecho quizás no tendría mayor relevancia si no se tratase por dos cuestiones. Primero, porque esta no es una imagen de una

- ⁴ GRIMSON, Alejandro: «Raza y clase en los orígenes del peronismo, 1945», *Desacatos, Revista de Ciencias Sociales*, 55 (2017).
- ⁵ Los autores agradecen a Constanza Volpin por esta imagen, del Museo del Cine «Pablo Ducrós Hicken».



escena de la película, sino que es una fotografía tomada en pose para la difusión del film. Segundo y principal, porque en esa instantánea el personaje de Thorry está leyendo un libro que deja leer en su portada todo un mensaje: *Moral y deporte*.

Moral y deporte es un libro de 1937 escrito por Próspero Alemandri, un político argentino que tuvo cargos en todo el organigrama educativo: fue preceptor, docente, vicedirector, director, inspector técnico desde 1909 y diez años después nombrado subinspector general de Escuelas de Territorios y Colonias Nacionales. Desde 1931 trabajó en la Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación, para luego ejercer como vocal del Consejo Nacional de Educación (1938-1942). Ya con Perón como presidente argentino fue un fuerte impulsor del Estatuto Docente, sancionado en septiembre de 1954. Como analizó Orbuch⁶, Alemandri articuló sus actuaciones en la gestión educativa con su vida ligada al ámbito del deporte: fue presidente de la Confederación Argentina de Deportes-Comité Olímpico Argentino (CAD-COA), siendo el encargado de la delegación argentina para los Juegos Olímpicos de Berlín en 1936. Fue además él mismo deportista del club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires, uno de los más importantes de la capital del país sudamericano.

⁶ Orbuch, Iván: La actividad deportiva como dispositivo para el control del cuerpo. Un análisis de los pensamientos de Próspero Alemandri y Manuel Fresco en la década del '30. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2011.

En Moral y deporte Alemandri desarrolla una genealogía de cómo el deporte es una práctica significativa en la sociedad, inclusive desde la Grecia clásica. A partir de considerar el deporte como constitutivo de la civilización, contribuye fuertemente en la conformación de la cultura. Asocia el deporte con la formación de la nacionalidad y con la idea de fortalecer los cuerpos como sinónimo de fortalecimiento de la patria a tono con lo postulado contemporáneamente en diversos países del mundo. Sin embargo, entiende que existe un valor moral en la práctica del deporte, y que la misma solo debe ser realizada por personas que gocen de prestigio moral. Si mediante el deporte se puede desarrollar un espíritu moral, entonces Alemandri propone que el deporte sea política de Estado.

La máquina humana al influjo de la industria moderna se ha transformado haciéndose menos resistente. La fatiga del cuerpo ha castigado el alma y devolver las energías que se agotan rápidamente, constituye una grave preocupación de Estado⁷.

El libro de Alemandri es una de las obras más utilizadas en este período para justificar que el deporte sea interpretado como un dispositivo disciplinario para el control social: el disciplinamiento y el sacrificio en la vida de los deportistas es un faro que debe guiar la vida en general. Su propuesta está amparada en un sentido moral de la salud como responsabilidad colectiva: «Si queremos una raza robusta y sana tenemos que luchar denodadamente por tener niños robustos y sanos». En este sentido, centra la acción del Estado en el desarrollo de una educación física tanto dentro como fuera de las escuelas (en gimnasios o clubes también). Cabe señalar que Alemandri escribía por aquellos años, entre 1935 y 1939, en la revista *El Deporte y la Vida*, una publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, en la cual utiliza su pluma junto con Enrique Romero Brest —la figura más relevante de la educación física argentina en el primer tercio del siglo xx— y a Godofredo Grasso —médico referente en el área de la cultura física por aquellos años—, entre otros.

Párrafo aparte merece la idea de Alemandri sobre el deporte para las mujeres. Según este autor, «necesitan los ejercicios y juegos que contribuyan a desarrollar armoniosamente su cuerpo y fortalecerlo sin violencia». Claramente para las mujeres están destinados en aquellos años otros ejercicios, más plásticos y armoniosos. Esto es reflejado en el film, cuya única referencia a las actividades físicas está dada por la clase de música, que incluye bailes de danza clásica. Alemandri justifica esta distinción sexo-genérica en que «la ley es una cosa y la naturaleza otra»¹⁰, en una clara referencia de que, a pesar de que el Estado busque una educación física universal, lo cierto es que los ejercicios físicos deben tener en cuenta criterios anatomogenitales y una fuerte argumentación moralista sobre los cuerpos de las mujeres.

- ALEMANDRI, Próspero: Moral y deporte, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1937, p. 6.
- 8 *Ibídem*, p. 12.
- ⁹ Ibídem, p. 34.
- 10 *Ibídem*, p. 35.

DEPORTE, EDUCACIÓN Y CINE: PRÁCTICAS CORPORALES Y SABERES TÉCNICOS EN EL PRIMER PERONISMO EDUARDO GALAK, IVÁN PABLO ORBUCH Y AURELIO ARNOUX NARVAJA

Práctica higiénica para conservar su salud, ideal estético para mantener la natural belleza de sus líneas, he ahí, la verdadera función del deporte para todas las jóvenes que al jugar en los campos y competir en los estadios, no deben olvidar que el mundo no necesita una legión de atletas, sino madres sanas y fuertes".

2.2. El cura Lorenzo

¿Por qué es relevante una película sobre un destacado integrante de la Iglesia católica, como era el cura Lorenzo Massa en Argentina en las postrimerías del Gobierno peronista? ¿Qué dice sobre la relación de ambos factores de poder en ese momento? ¿De qué modo el Gobierno utilizó ese ejemplo de la abnegación que fue Massa en pleno enfrentamiento con la Iglesia católica?

La Iglesia católica fue un importante apoyo para la irrupción de Juan Domingo Perón en la arena política. Según lo analizado por diversas autoras¹², la alianza inicial puede explicarse por la creencia de la cúpula eclesiástica en que el peronismo con su idea de articulación de clases pondría un freno al comunismo, dado que este era un movimiento fundamentalmente ateo. Para el naciente peronismo, el sostén aportado por la Iglesia católica era relevante puesto que, utilizando la teoría de Eric Hobsbawm¹³, le permitía inventarse una tradición en la cual inscribirse como la continuidad y el complemento del pensamiento social católico, muy fuerte en las décadas de 1930 y 1940 de la centuria pasada en diversos países del mundo, entre los que se encontraba Argentina. La introducción de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas de todo el país, primero como un decreto el 31 de diciembre de 1943 y luego como una ley en el año 1947, defendida por la mayoría de la coalición oficialista, fue quizás la medida que mejor refleja esta comunión de intereses en los primeros años del Gobierno peronista.

El catolicismo destinó ingentes esfuerzos para ocupar un significativo espacio en la vida cotidiana de sus fieles. Esta cuestión, que tuvo escala planetaria, también se cumplió en el país sudamericano. A su vez, es relevante señalar que en la difusión de su modelo recreativo debió lidiar con la creciente secularización de la sociedad argentina, al calor del surgimiento de la sociedad de masas:

Esta preocupación se refleja en todas las áreas posibles que hacen a la vida cotidiana de amplios sectores sociales, desde los medios de comunicación y la cultura de masas (las campañas católicas por moralizar el cine son un elocuente ejemplo en este sentido) hasta las prácticas deportivas, un área especialmente sensible puesto

п *Ibídem*, р. 36.

¹² CAIMARI, Lila: *Perón y la Iglesia católica*, Buenos Aires, Emecé, 2010. BIANCHI, Susana: «Iglesia católica y peronismo: la cuestión de la enseñanza religiosa (1946-1955)», *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 3 (2015), pp. 56-72.

¹³ Hobsbawm, Eric y Ranger. Terence: La invención de la tradición, Barcelona, Crítica, 1983.

que involucraba el uso del cuerpo, y el contacto con otros cuerpos, algo que el catolicismo no podía sino mirar con suspicacias, al menos en principio¹⁴.

Ya en los años finales del siglo XIX en diversos países occidentales había comenzado un lento y persistente acercamiento por parte de la Iglesia católica a los sectores juveniles con el propósito de atraerlos hacia los postulados eclesiásticos, dejando atrás, de modo pragmático, ciertos preceptos en lo que refiere a las cuestiones en las que estuviera involucrado el cuerpo. Empero, autores como Fresia y Nicoletti¹⁵ sostienen que esta postura no tuvo respaldos unánimes al interior de las cúpulas eclesiásticas y que fue motivo de acaloradas disputas.

Dentro de estas divergentes miradas se destacaron los grupos salesianos, una congregación religiosa que comenzó a extender su influencia en Argentina dado que pudo dar respuestas a demandas sociales a las que el Estado no daba resolución, bien por incapacidad o por desinterés. En el plano de lo que genéricamente se conocía en la época como cultura física, la propuesta salesiana osciló entre el reconocimiento de la pedagogía introducida por Enrique Romero Brest, apuntando a la regeneración física y moral, y una práctica inclinada «por la militarización, tanto desde la informalidad del juego del soldado en los oratorios, como los ejercicios de gimnasia en el currículum escolar y las actividades complementarias y de formación de Batallones de Exploradores de Don Bosco»¹⁶.

Cabe aclarar que los salesianos no fueron las únicas congregaciones católicas en difundir la cultura física en las primeras décadas del siglo XX en Argentina. Algunas de ellas, como los bayoneses y jesuitas, utilizaron la ventaja de contar con una infraestructura adecuada para tales objetivos, expresada en la posibilidad de contar con grandes patios, ideales para las clases de Educación Física. Fue el caso de los padres bayoneses en el colegio San José y los jesuitas en el colegio del Salvador, ambos de la Capital Federal. En Santa Fe el colegio de la Inmaculada Concepción y en Córdoba el colegio San José, pertenecientes las dos instituciones a los jesuitas, también fueron ámbitos escolares donde la Iglesia católica pudo difundir su ideario vinculado a una educación integral que contemple lo corporal como un aspecto destacado de la misma.

El cura Lorenzo es una película de producción nacional dirigida por Augusto César Vatteone y protagonizada por Ángel Magaña, un popular actor de la época. Fue filmada en los Estudios Libertador y estrenada el 28 de julio de 1954 en la capital argentina. La mirada apologética respecto al rol desempeñado por los salesianos en distintos aspectos de la sociabilidad se aprecia ya en los títulos

¹⁴ LIDA, Miranda: «Hacer del deporte una religión. Tiempo de ocio, género y catolicismo en la Buenos Aires de entreguerras», en Scharagrodsky, P.: *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina 1870-1980*, Buenos Aires, Prometeo, 2016.

¹⁵ Fresia, Andrea y Nicoletti, Iván: «Del juego del soldado al oratorio festivo. Sociabilidad juvenil, la cuestión higienista y el cuidado del cuerpo en la educación salesiana a principios del siglo xx», en Scharagrodsky, P.: *Miradas médicas sobre la «cultura física» en Argentina (1880-1970)*, Buenos Aires, Prometeo, 2014.

¹⁶ Ibídem.

iniciales de la película. En efecto, allí se hace referencia a los integrantes de esta congregación como héroes civiles y personas que hicieron grandes contribuciones a la formación de la patria y de la identidad argentina.

Cabe mencionar que el estreno de la película no estuvo exento de polémicas. En efecto, la versión libre presentada de la historia del cura Lorenzo, que incluyó la fundación del Club San Lorenzo de Almagro, fue resistida por numerosos hinchas del conocido equipo de fútbol sudamericano. Uno de ellos fue el expresidente, el primero en desempeñar esa función, Antonio Scaramusso, quien le envió una misiva al entonces mandatario Luis Traverso en la que se quejaba amargamente de la tergiversación de episodios históricos, ya que en el film se hace hincapié en la proliferación de bandas de muchachos de dudosa moral en la zona en la cual el padre Lorenzo iba a instalarse en su parroquia a cargo. Según la interpretación del expresidente de la entidad deportiva, en el guion serían estos jóvenes la base que finalmente crearía el equipo de fútbol. Desde su perspectiva, la fundación de San Lorenzo fue efectuada por personas sumamente honradas y no por el tipo de personas que describe la película. Uno de los fragmentos de la mencionada carta señala: «Señor Presidente, ruégole transmitir a la legión de socios y simpatizantes, mi más absurdo desmentido respecto del origen de nuestra entidad, tal como narra la película». De hecho, esta mirada negativa de la juventud de los arrabales de la Capital Federal influyó para que la película sea estrenada en el año 1961 en España con el nombre de Los descarriados.

El revuelo motivado por las declaraciones de algunos antiguos directivos de la institución futbolística da cuenta de las repercusiones que generó el filme. Es cierto que la película muestra la zona de la capital argentina en la que iba a crearse el equipo de fútbol y la describe como un arrabal alejado del centro urbano y poblado de bandas de jóvenes que pasaban la mayor parte de su tiempo en la vía pública jugando entre ellos e intimidando a los circunstanciales transeúntes que pasaban por ahí. Empero, esa descripción no parece muy alejada de lo que ocurría a principios de siglo xx, cuando ciertos sitios de la Capital Federal estaban hegemonizados por los llamados compadritos. Estos exacerbaban el culto al coraje y al uso de la violencia como vía para dirimir conflictos en forma recurrente¹⁷. En la película se observa cuando el padre Lorenzo se arrima por primera vez a la zona de Almagro a conocer su futuro espacio de trabajo y recibe bromas y agresiones tanto de los niños como de los jóvenes del lugar. Los primeros lo increpan verbalmente y los segundos directamente le tiran un piedrazo que, por fortuna, no llega a impactarlo. El religioso hace caso omiso y se compadece de ellos señalando que sus agresores son más ignorantes que culpables y manifestando su fe respecto a un futuro cambio que llegaría de la mano de la persistente acción de la Iglesia católica tanto en lo referido a sus mentes como a sus corazones.

La violencia sobre su persona se vuelve repetitiva y, pese a que rehúsa sistemáticas invitaciones a pelear por parte del muchacho que parece ser el líder de

¹⁷ ARMUS, Diego: «Milonguitas en Buenos Aires (1910-1940): tango, ascenso social y tuberculosis», *História, Ciências, Saúde Manguinhos*, 9 (suplemento) (2002), pp. 187-207.

la banda, en una oportunidad no le queda otra alternativa que trenzarse en un combate pugilístico callejero. Este es un punto de inflexión en el argumento de la película, puesto que se impone con la fuerza de sus puños ante su contendiente y se gana el respeto de la mayoría de los niños, quienes empiezan a mirarlo con otros ojos. El padre Lorenzo aprovecha esta situación y decide invitar con una taza de chocolate a los niños, quienes aceptan con beneplácito el convite. Otra medida que le sirve para granjearse el mote de ser una persona que ayudaba a los sectores más vulnerados de la sociedad fue cuando decidió bautizar al hijo de una madre soltera que frecuentaba la zona de la parroquia, una práctica muy poco habitual en aquellos años de rigideces dogmáticas.

Otro pasaje del filme muestra cuando el hermano del eclesiástico, Alfredo, lo invita a verlo jugar disputar un partido de fútbol con «los ingleses locos». Así se conocía a aquellas personas que fueron claves para introducir el deporte entre los argentinos¹⁸. El padre Lorenzo asiste a la justa deportiva y queda sorprendido por lo que observa en las tribunas. En efecto, el fervor y la pasión parecen ser las emociones que dominan al grueso de los espectadores presentes. La gente insulta, despotrica y se sale de las casillas ante los errores arbitrales y ante las propias incidencias del cotejo. Ante ese espectáculo el cura se ve apabullado y decide retirarse del estadio. Dispuesto a llegar a la puerta de salida, se encuentra con un conocido suyo, el doctor Aquino, un ciudadano a todas luces respetable, quien está poseído reclamándole al árbitro una mala decisión contraria a los intereses de su equipo. Al ponerse a hablar con Lorenzo, Aquino recupera su compostura y vuelve a comportarse como una persona civilizada. Tras esta escena, en la que conviven dos personalidades en una, la pasión y la moderación, Lorenzo aprecia que existe un componente democratizador en el fútbol puesto que hay una absoluta unidad, tanto entre los jugadores como entre el público asistente, para que su equipo resulte vencedor. Es así como Aquino le cuenta al padre Lorenzo que suele acompañar al equipo de fútbol del colegio que él mismo dirige a las diversas justas deportivas a las que se los invita.

Sorprendido por su descubrimiento, Lorenzo decide ir a un negocio a comprar una pelota y un inflador, y se encuentra con el pesimismo del vendedor. Según este, el fútbol es un deporte en el que solo se interesan los ingleses, en una idea muy extendida en Argentina a principios del siglo xx¹⁹. Empero, la realidad fue que el mencionado deporte comenzó a popularizarse de forma acelerada en las primeras décadas del siglo pasado y los niños que merodeaban por la zona de la parroquia del cura Lorenzo no constituyeron la excepción. Aprovechando esta cuestión, el eclesiástico decide armar un *match* de exhibición con el equipo que dirige el doctor Aquino. Con gran expectativa y en un clima festivo y de camaradería se juntan a cumplir con lo acordado hasta que Aquino se da cuenta de que el equipo auspiciado por el cura no es parte de ninguna institución educativa, por lo que el *match* se suspende y sus jóvenes jugadores se retiran. Los niños que había

Frydenberg, Julio: Historia social del fútbol, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.

¹⁹ Ibídem.

reclutado Lorenzo sugieren la idea de formar una institución educativa, cosa que el religioso lleva a la práctica en los meses sucesivos. Puede apreciarse como el deporte funge como un elemento nodal en la erección de una escuela y el modo en los niños comienzan a asistir de forma cotidiana y con alegría mientras ansían que el partido con el Instituto Politécnico del doctor Aquino pueda disputarse.

3. Saberes técnicos y automovilismo en pantalla

El automovilismo es una de las disciplinas deportivas proclive a ser convertida en film debido a los riesgos que implica y a las emociones asociadas a ello²⁰. Esto facilita la construcción de un héroe capaz de asumir desafíos extremos y soportar en carretera los obstáculos que la naturaleza pudiera presentarle. La puesta en riesgo de la propia vida se articula con la dimensión del sacrificio, eje de todo relato épico. Es un personaje que puede devenir un ídolo popular gracias al impacto mediático de las hazañas y a la conformación de la carrera como espectáculo masivo²¹.

La industria cinematográfica ha explotado comercialmente esto, pero, a la vez, ha sido sensible a un aspecto aparentemente secundario de esta práctica que ha tenido una notable importancia en el peronismo: el apoyo al ídolo de personal especializado y entrenado que domine los saberes técnicos. Precisamente, la alta calificación de estos trabajadores es la que posibilita el desarrollo de una industria nacional automotriz, además de permitir el progreso necesario para mejorar los desempeños en una disciplina deportiva de marca-tiempo que se centra en el manejo de automóviles a gran velocidad. Puede interpretarse que para competir no solo basta con un gran piloto, sino con un equipo de mecánicos e ingenieros que tengan conocimientos exhaustivos sobre la máquina y sus condiciones generales de funcionamiento. El éxito deportivo necesita conjugar habilidades individuales, voluntades colectivas y conocimientos compartidos que deben ser adquiridos en la reflexividad sobre las prácticas, así como en las instituciones educativas que el Gobierno peronista desarrolla a mediados del siglo xx.

Si bien se encuentran algunos fragmentos visuales sobre la actividad automovilística con anterioridad a 1946 en Argentina²², lo cierto es que películas en donde los protagonistas fueran reconocidos corredores de la época o que giraran en torno a esta temática es característica de ese período, en el que el automovilismo

- ²⁰ Barthes, Roland: Del deporte y los hombres, Editorial Paidós, 2008.
- Tal como indagaron Galak, Eduardo y Orbuch, Iván: «La educación de los cuerpos «peronistas». Un estudio a través de la prensa local de la zona metropolitana sur», *Historia de la Educación. Anuario*, 16(2) (2016), pp. 44-60, y Orbuch, Ivan y Arnoux Narvaja, Aurelio: «Gestas deportivas en la Nueva Argentina peronista. Construcción de imaginarios estatales en torno a las representaciones de masculinidad y feminidad», *Revista Ucronías*, 4 (2021).
- ²² Arnoux Narvaja, Aurelio: El sueño de una ciudad deportiva: el espacio libre en la ciudad de Buenos Aires en torno a la década de 1920 y su utilización para la práctica deportiva y de educación física (Tesis de Maestría en Historia, IDAES/UNSAM), 2018.

tuvo tanta popularidad como el boxeo y el fútbol. Después de todo, como señala el ya clásico trabajo de Eduardo Archetti²³ acerca de la relación entre deporte y nacionalismo, la pista, el ring y el potrero fueron los territorios donde se forjó la patria del país sudamericano en el siglo XX.

La asociación del automovilista con el éxito estaba sostenida en el hecho de que tres pilotos de la época, Juan Manuel Fangio, Juan Gálvez y Clemar Bucci, ganaban por aquellos años competencias nacionales e internacionales, pero también en la cantidad de carreras que se desarrollaron, muchas ellas de relevancia, como la que unía Buenos Aires y Caracas²⁴. Mucho se ha escrito respecto de los grandes campeones, sus gestas y desafíos, pero poco se ha indagado sobre el vínculo del desarrollo del deporte motor, la escuela y el cine. Las películas sobre automovilismo producidas en Argentina entre 1946 y 1955 han acompañado una política educativa que atendía no solo al ejercicio del deporte por sectores cada vez más amplios de la población, sino también al estímulo y creación de instituciones de educación técnica. Como señala Sosa,

entre 1945 y 1955 tuvo lugar un proceso de ampliación del sistema de capacitación técnica oficial que incluyó la creación de nuevos establecimientos de nivel secundario, cursos de pre-aprendizaje y misiones monotécnicas en el nivel primario, escuelas fábricas, escuelas industriales de la nación en el nivel secundario y la creación de la Universidad Obrera Nacional con el objetivo de integrar al nivel de educación superior a los estudiantes técnicos y de articular la formación con el proceso productivo que atravesaba el país²5.

Puede señalarse como un antecedente importante la Ley 12.921 de 1944, elaborada por la Secretaría de Trabajo y Previsión, que creaba la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), a la que consideraba «un pilar de la enseñanza técnica y de la industria nacional». Fuertemente influenciada por el cambio económico-político implementado por el Gobierno peronista que hacía eje en la sustitución de importaciones, la industria automotriz se tornó paradigmática. A modo de ejemplo, la creación del Instituto Aeronáutico y Metalúrgico del Estado (IAME), fundado en 1952 y que tuvo como uno de los propósitos la producción local de motores y de automóviles (el Rastrojero fue creado en 1952 y el Justicialista Sport en 1953). En el mismo año se aprobó el Segundo Plan Quinquenal que reunía el programa de gobierno, en el que se incluyó como uno de los

²³ Archetti, Eduardo P.: *El potrero, la pista y el ring, Las patrias del deporte argentino*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

²⁴ Véase REIN, Raanan: «Política, deporte y diplomacia cultural: la Nueva Argentina de Perón y los Juegos Panamericanos de 1951», *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 17(1) (2017), pp. 2-16, y Orbuch, Iván: *Peronismo y cultura física. Democratización, sociabilidad y propaganda*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2020.

²⁵ SOSA, Mariana Lucia: «Desarrollo industrial y Educación Técnica: una estrecha relación. El caso argentino», *Revista Latino-Americana de Historia*, 5(15) (2016).

«objetivos especiales de la educación [...] el impulso de la enseñanza técnica, de acuerdo con las exigencias del país»²⁶.

3.1. Los saberes técnicos en la formación del deportista

Bólidos de acero fue una película dirigida por Carlos Torres, protagonizada por Ricardo Passano y Nelly Daren y estrenada el día 16 de marzo de 1950. A lo largo de la misma puede apreciarse cómo los saberes técnicos pueden presentarse como la base para poder desarrollar una carrera automovilística. Tal es el caso de Martín «Zapatilla» Hernández, uno de los personajes que asombra a todos con el relato de una hazaña que les cuenta a sus compañeros de bar: había unido dos ciudades, Buenos Aires y Mar del Plata, separadas por 400 kilómetros, en dos horas y media, es decir, a un promedio de 170 kilómetros por hora, a lo que agrega que la policía caminera lo siguió con motos y autos pero no pudieron alcanzarlo, según él, por ir «fierro a fondo». Nadie le cree esa travesía, que en realidad ha inventado salvo la etapa en que escapó de la policía. Los oventes dicen «que ni Fangio, ni Gálvez, ni Di Lorenzo, ni Farina, sólo Casulo Moralez hubiera podido realizar tamaña gesta...», desconfiando de la veracidad del relato, hasta que llegan las noticias periodísticas que confirman, a su manera, la historia ya que hablan de un «bólido que no pudo ser arrestado». Se da entonces el reconocimiento de los otros y esto convierte a un muchacho tímido e introvertido en alguien seguro de sí y que muestra una notable firmeza en su discurso. Es eso lo que lo lleva a integrarse a la escudería de un italiano, don Pietro, y triunfar.

Las imágenes iniciales de la película que narra su historia, en la que se ven los caminos de tierra, paisajes rurales y máquinas que pasan a toda velocidad de forma temeraria, se detiene con la llegada de Gálvez y Fangio. Buscando contextualizar el film, generan en los aficionados del automovilismo una forma de rememorar grandes premios, campeones y gestas, vinculándolas con la historia de un héroe ficcional del automovilismo y que a la vez tiene el conocimiento técnico que lo llevó a ese lugar: «Zapatilla» no solo regula los frenos, sino que también cambia los neumáticos y revisa el motor.

Este no es el único caso en el que un film resalta el saber técnico en el automovilismo. La película *Fangio*, *el demonio de las pistas* fue dirigida por Román Viñoly Barreto, protagonizada por Armando Bó y estrenada el 27 de octubre de 1950; se trata de una docuficción biográfica sobre la vida de Juan Manuel Fangio. Partiendo de un personaje ampliamente conocido, las escenas iniciales permiten adentrarse en la infancia de Fangio y en distintos hitos que incidirán en su posterior trayectoria como el instante en el que le dice a su padre que quiere ser mecánico y no trabajar en la construcción. Además de la valoración y novedad de todo lo relacionado con el automóvil, esto anticipa la formación que tuvo en los

²⁶ ARGENTINA: Segundo Plan Quinquenal, Buenos Aires, Presidencia de la Nación, Secretaría de Informaciones, 1953.

talleres mecánicos, a lo que se refirió reiteradamente y que se revela en los aspectos biográficos de la narrativa fílmica. En ellos señala no solo su etapa de aprendizaje, sino cuando con un grupo de amigos instala su propio taller mecánico. La película hace referencia también a otras situaciones de aprendizaje, como cuando consulta a un experto en motores de carrera, que también es piloto, quien le dice que está saturado de trabajo, pero, frente a la insistencia de Fangio, le transmite lo que llama «su secreto», aquello a lo que se debe atender respecto del árbol de levas y las indicaciones que le permitirán hacerlo adecuadamente.

Cabe destacar que el largometraje presenta imágenes del Fangio real en los momentos iniciales y finales del film, siempre vestido con mameluco, lo cual remite a su orgullosa condición de mecánico en momentos históricos en los que se exalta el trabajo manual. A su vez, se lo muestra mirando detenidamente piezas esenciales del motor de autos de carrera, como el señalado árbol de levas, el carburador o la regulación de la luz de válvulas. Por su parte, en el caso del Fangio personaje de la película, interpretado por Bó, se lo presenta habitualmente con el grupo de mecánicos realizando diversas acciones de control y arreglo de piezas, en lo que se conjuga el saber compartido con el placer del trabajo colectivo. Esta imagen se reitera a lo largo de la película, construyendo insistentes representaciones tanto de la importancia del grupo como de la del «piloto mecánico», aquel que tiene que conocer el funcionamiento del vehículo y cuya actividad no se restringe a la conducción del mismo.

La identificación del mecánico con su objeto de trabajo se muestra también, por ejemplo, en *Bólidos de acero* cuando los mecánicos, exponiendo su saber, juegan con los nombres de las piezas en relación con las partes del cuerpo humano aprendidas en la escuela, estableciendo una analogía entre el funcionamiento del motor y el del cuerpo: «Combustible para el motor humano; cabeza, tapa de los cilindros; corazón, distribuidor; nariz, toma de aire; estómago, carburador» a lo que otro responde: «Callate que te voy a dar una patada en el diferencial».

3.2. Creatividad y técnicas

A lo largo de las carreras surgen problemas de diferente tipo respecto del funcionamiento de los vehículos. Estos imponderables deben ser atendidos por los mecánicos que, al conocimiento previo, deben agregar la capacidad de captar velozmente la situación problemática y actuar en consecuencia. Se activa así la productividad del trabajo colectivo a la vez que la creatividad de la respuesta.

La película *Cinco locos en la pista* fue estrenada el 15 de septiembre de 1950, dirigida por Augusto Vatteone e interpretada por un conjunto de actores sumamente populares, conocidos como los cinco grandes del buen humor: Zelmar Gueñol, Juan Carlos Cambón, Guillermo Rico, Rafael Carret y Jorge Luz. En el caso de este film, la creatividad se concentra en uno de los personajes, el mecánico inventor, quien señala irónicamente que «se hizo solo». El inventor se diferencia de los otros mecánicos por su atuendo de traje y corbata, pero también en

que es tímido, delgado y, por momentos, como ausente, siguiendo el estereotipo tradicional de un sujeto alejado de la realidad. Pero comparte las actividades del grupo en el que su posición es resaltada por sus compañeros, aunque tenga un dominio menor de los aspectos prácticos. Por su parte, en *Bólidos de acero* aparece otro inventor que, en cambio, hace alarde de su condición frente a un periodista. Cuando le preguntan si preparó otros coches, dice: «Mostré la máquina a Juan Gálvez y se impresionó y yo le quise decir algunos secretos, cosas del oficio [...] yo inventé las tapas con válvulas a la cabeza, después me las copiaron en Europa y tenemos un tubo de aire comprimido que cuando lo apliquemos en la montaña [...] van a saltar las montañas». En otro momento, mientras espera en el borde del camino la llegada del auto de carrera responde a otro periodista: «La maquinita la preparé bien porque tengo un secreto, pistones de nylon, válvulas de material sintético, la ciencia progresa, hay que estar al día».

El convencimiento en el progreso social, del cual los inventores forman parte, se inscribe en el proyecto peronista de atender a los conocimientos que puedan surgir del pueblo. A fines de 1951, el entonces presidente Perón convocó a la ciudadanía a que le envíen ideas y proyectos de forma postal que, de ser seleccionados por un grupo de especialistas, podrían aparecer en el Segundo Plan Quinquenal. Comastri²⁷ analizó quinientas cartas enviadas por trabajadores y peones rurales. De ese total de cartas, los mecánicos representan una gran proporción y «una clara mayoría si se recorta el grupo de proyectos referentes al automóvil»; «la inventiva popular volcada a la tecnología del automóvil no es el ensayo de la imaginación del espectador de la maravilla técnica, sino un recurso práctico, una adaptación a una coyuntura histórica específica y la apropiación de una tecnología al alcance del taller de barrio»²⁸.

Un tema que aparece en dos de las películas es el del patentamiento como forma de proteger el invento y de poder hacerlo circular en un posible mercado. Esto significa no solo el resguardo de un producto individual, sino de un esfuerzo nacional frente a la amenaza que se avizora por parte del extranjero. El inventor de *Bólidos de acero* dice que las tapas de válvulas a la cabeza se las copiaron en Europa. En *Cinco locos en la pista* el robo del invento y la posterior recuperación es un elemento central de la trama.

Sintetizando, las representaciones que las películas suministran influyen sobre los imaginarios sociales, asignándoles una mayor dignidad a los oficios y profesiones en juego. Esto acompaña el estímulo que el peronismo dio no solo a la producción nacional, sino también a las instituciones educativas destinadas a proveer de una formación especializada, que contemplaba saberes actualizados, a aquellos que iban a trabajar en talleres o fábricas desplegando en los casos en los que se lo requiriera su potencial creativo.

²⁷ COMASTRI, Hernán: «La técnica como lenguaje masculino: la inventiva popular en las cartas a Perón (1946-1955)», en XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Buenos Aires, 2017.

²⁸ Ibídem.

4. Consideraciones finales

La articulación entre deporte y educación a través del cine durante el gobierno peronista puede observarse a partir de dos entradas analíticas diferentes, cuya puesta en relación permite pensar la complejidad de los aspectos ideológicos en un proceso de cambio de la matriz productiva y de las transformaciones sociales que esto trae aparejado. En el primer caso, se observaron las representaciones de los establecimientos educativos existentes o en formación y del lugar de los ejercicios corporales (realizados o valorizados por la presencia de un texto histórico significativo, como *Moral y deporte* de Próspero Alemandri) en relación con los respectivos argumentos de cada film. El análisis de las tramas narradas mostró la incidencia de instituciones tradicionalmente disciplinadoras, como la escuela, la iglesia y la policía en el tratamiento de lo corporal, asociado con las formas de control y regulación de las prácticas sociales. En el segundo, a partir de la trama, de los personajes y de las acciones que ellos realizan en tres producciones del mismo año sobre automovilismo, se destaca la importancia de los saberes mecánicos y su incidencia en los imaginarios de época, que sostuvieron tanto el desarrollo de las escuelas técnicas como el de una industria nacional. Los abordajes diferenciados muestran, en su interacción, los variados modos cómo el peronismo, a través de expresiones de la cultura de masas, actuó sobre las subjetividades. Todo ello en medio de las tensiones propias de una sociedad en transformación en la que viejas representaciones persistían confrontando con las nuevas que se iban afirmando, en las cuales el mundo del trabajo tenía un peso significativo. Se considera que este tipo de estudios aporta a una reflexión sobre la dimensión social del deporte que, más allá del análisis de los marcos históricos contextuales, se interrogue sobre la dinámica de las representaciones sociales y de sus vínculos con distintos campos, como el educativo. De allí el interés de enfocar las diferentes temporalidades en juego cuyo contraste evidencia tanto la permanencia como la sensibilidad a los procesos en marcha.

5. Fuentes utilizadas

Ley 12.921 de 1944. Secretaría de Trabajo y Previsión. Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.

Película *El cura Lorenzo*, dirigida por Augusto César Vatteone (1954).

Película La serpiente de cascabel, dirigida por Carlos Schlieper (1948).

Película Bólidos de acero, dirigida por Carlos López Ríos (1950).

Película Cinco locos en la pista, dirigida por Augusto César Vatteone (1950).

Película Fangio, el demonio de las pistas, dirigida por Román Viñoly Barreto (1950).

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu2023127149

MUJERES VISTAS POR MUJERES. EL COMPROMISO EDUCATIVO POR LA EMANCIPACIÓN FEMENINA DE LAS DIRECTORAS DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA¹

Women Regarded by Women. The Educational Commitment for the Female Emancipation of the Female Directors during the Spanish Transition to Democracy

Virginia GUICHOT-REINA Universidad de Sevilla Correo-e: guichot@us.es

Recibido: 2 de julio de 2022 Envío a informantes: 23 de julio de 2022 Aceptación definitiva: 7 de diciembre de 2022

RESUMEN: La transición a la democracia en España exigió que una sociedad educada bajo un régimen autoritario incorporase nuevos estilos de vida. Especial

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto «El reto de la inclusión laboral femenina: Imaginarios sociales en torno a la identidad profesional de las mujeres en la España democrática desde la manualística escolar» (referencia P20_00670), subvencionado en la convocatoria de ayudas a Proyectos I+D+i de entidades públicas, convocatoria 2020, Agencia Andaluza del Conocimiento, Junta de Andalucía; así como del proyecto PID2020-115282GA-loo: «Individuo, Naturaleza y Sociedad: Estudio de sus relaciones y representaciones en la manualística escolar de España y Portugal en el último tercio del siglo xx» (Programa Estatal de I+D+i orientado a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación). Este artículo se incluye dentro del PID2023-149084OB-Ioo: «Inclusión laboral femenina en las profesiones STEAM: análisis de los discursos sobre las mujeres en el ámbito STEAM en la manualística escolar de la España democrática», Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica de Innovación 2021-2023. Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia. Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento, impulsado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

MUJERES VISTAS POR MUJERES. EL COMPROMISO EDUCATIVO POR LA EMANCIPACIÓN FEMENINA DE LAS DIRECTORAS DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA VIRGINIA GUICHOT-REINA

relevancia cobraba esta misión para las mujeres, quienes arrastraban una onerosa herencia de discriminación, difícil de ser eliminada al estar arraigada en el terreno de las mentalidades y actitudes. El cine fue uno de los agentes que ayudaron en esta tarea. Nuestro objetivo es mostrar el compromiso educativo por la emancipación femenina de las tres únicas directoras de este periodo, Cecilia Bartolomé, Pilar Miró y Josefina Molina, mediante el análisis de algunas de sus películas más representativas: ¡Vámonos, Bárbara! (1978), Gary Cooper que estás en los cielos (1980) y Función de noche (1981). En sus filmes, exhibieron nuevos referentes femeninos, mujeres que quebrantaban los arquetipos de género tradicionales, y con las que las espectadoras podían sentirse identificadas, transmitiéndoles un mensaje de esperanza, de posibilidad de cambio, sin ocultar los obstáculos del logro de la ansiada libertad.

Palabras clave: Transición democrática española; estudios de mujeres; historia de la educación de las mujeres; cine y educación; directoras españolas.

ABSTRACT: The transition to democracy in Spain required a society educated under an authoritarian regime to incorporate new lifestyles. This mission was especially relevant for women burdened with an onerous legacy of discrimination that was difficult to eliminate as it was rooted in mentalities and attitudes. Cinema was one of the agents that helped in this task. Our goal is to show the educational commitment to female emancipation of the only three female directors of this period, Cecilia Bartolomé, Pilar Miró, and Josefina Molina, by the analysis of some of their most representative films: ¡Vámonos, Bárbara! (1978), Gary Cooper que estás en los cielos (1980) and Función de noche (1981). In their movies, they exhibited new female role models. These women broke the traditional gender archetypes and with whom female viewers could identify, conveying a message of hope and the possibility of change without hiding the obstacles to achieving the longed-for freedom.

KEYWORDS: Spanish democratic transition; Women's Studies; History of women's education; Cinema and education; Spanish female directors.

1. Introducción

Los mejores argumentos del mundo no van a cambiar la mente de una persona. Lo único que puede hacerlo es una buena historia. Richard Powers

A TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA, tras la muerte de Francisco Franco el 20 de noviembre de 1975, es uno de los periodos más apasionantes de la historia reciente de nuestro país, y se extiende hasta 1982, con la victoria electoral por mayoría absoluta del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) el

28 de octubre². Una gran parte de la ciudadanía liberal y progresista tuvo la sensación de estar siempre al borde del abismo; percibía que, en cualquier momento, retornaría a un régimen demasiado similar a la dictadura nacionalcatolicista que había empapado la vida hispana en los últimos cuarenta años, quedando casi en un sueño la libertad recién estrenada. Y no andaba muy equivocada, puesto que todavía se encuentra bien asentada en la memoria de quienes pasamos del medio siglo el que ha sido conocido como «el Golpe de Tejero», por aparecer como la cara más visible de la sublevación de una parte de los militares el 23 de febrero de 1981. Era el día de la votación en el Congreso de los Diputados para la investidura del candidato a la Presidencia del Gobierno Leopoldo Calvo-Sotelo, hasta entonces vicepresidente segundo del Gobierno y diputado de la Unión de Centro Democrático (UCD), tras la renuncia de Adolfo Suárez.

Fueron momentos especialmente arduos y problemáticos, en los que hubo que abandonar los que hasta entonces habían sido las normas y los principios de un Estado autoritario, definitorios de un determinado modelo de socialización política, económica y cultural, para incorporar nuevas leyes y, sobre todo, estilos de vida de una auténtica democracia, regida por pilares como el pluralismo político, el respeto activo, la igualdad de derechos para todas las personas y la justicia social. Frecuentemente, se trataba de un laborioso aprendizaje para la población española puesto que no se partía de cero, sino que suponía efectuar una especie de reseteo o desmontaje reflexivo de lo que, al fin y al cabo, era la propia identidad; exigía una verdadera deconstrucción personal. Especial relevancia cobraba esta misión para las mujeres, quienes arrastraban una onerosa herencia de discriminación, difícil de ser eliminada al estar arraigada en el terreno de las mentalidades y actitudes favorecidas durante muchas décadas por el franquismo.

El nacionalcatolicismo había establecido la desigualdad de género desde el ámbito legislativo y desde un sistema discursivo represor divulgado desde diferentes instancias, como la educación escolar o los medios de comunicación (Nash, 2012). Esta intervención intensiva del Estado respecto a las mujeres fue debida a que dicho régimen no había aspirado únicamente a implantar ciertas condiciones socioeconómicas. Quiso también instaurar una determinada organización social en la que la función de los sujetos debía adecuarse a unas pautas sociales y culturales claramente definidas. El modelo de mujer promovido por la dictadura franquista

No hay consenso entre los estudiosos de este periodo acerca de sus límites temporales y nosotros hemos adoptado la periodización más aceptada. Hay quienes sitúan el inicio de la Transición en diciembre de 1973, a raíz del asesinato del entonces presidente del Gobierno, el almirante Carrero Blanco, por la banda terrorista eta — Euskadi Ta Askasatuna—. A este respecto véase Prego, V.: Así se hizo la Transición, Barcelona, Plaza & Janés, 1995, y Julia, S.; Pradera, J. y Prieto, J. (coords.): Memoria de la Transición, Madrid, Taurus, 1996. Otros ponen el punto de partida en la dimisión de Arias Navarro como presidente del primer Gobierno de la Monarquía el 1 de julio de 1976, como el caso del jurista y político Raúl Morodo en su libro La Transición Política (Madrid, Tecnos, 1999). Tampoco hay consenso en la fecha final. Por ejemplo, Manuel De Puelles Benítez opta por el año 1986, con la terminación del primer periodo de gobierno socialista en su libro Educación e ideología en la España contemporánea (Barcelona, Labor, 1986).

poseía fuertes similitudes con el ideal burgués-católico, que recluía a las féminas al espacio doméstico y enfatizaba sus papeles de esposa y madre. A pesar de que, durante el desarrollismo tecnocrático de los sesenta y principios de los setenta del siglo pasado, se habían percibido ciertas rupturas con el patrón tradicional, gracias a factores como la fuerte incorporación de las mujeres al trabajo remunerado, fundamentalmente en el sector servicios (Capel, 2002; Flecha, 1989); el aumento de la escolarización de las chicas (Grana y Ortiz, 2016), o la lectura y asimilación de los nuevos planteamientos feministas provenientes de la «segunda ola», que retaban las explicaciones basadas en una naturaleza inmutable de unas y de otros, por parte de las mujeres más progresistas (Moreno, 2012), todavía era patente la desigualdad de género, el papel subalterno de las féminas respecto a los varones, en cualquier análisis sociológico sobre la realidad española a la muerte del dictador.

Un fuerte sistema patriarcal de la sociedad, impulsado por un régimen autoritario y conservador como el franquista, no podía ser desmontado solo a base de leyes, decretos y declaraciones institucionales emanados del recién estrenado gobierno democrático. Exigía un férreo compromiso por parte de los primordiales agentes educativos/socializadores. En el ámbito de la educación formal, se pusieron en marcha procesos, cambios y reformas con el objeto de modernizar el sistema educativo y acomodar sus estructuras a las nuevas directrices sociopolíticas³. Culminarán con la promulgación de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, conocida por sus siglas, LOGSE, que enfatizaba la importancia de la coeducación y de la igualdad real entre los sexos como uno de sus principios básicos. Y en el terreno de la cultura, entendida ésta en un sentido amplio, se constató el empeño, protagonizado por artistas de las más diversas ramas, en romper con los estereotipos de género tradicionales, tan limitadores para cualquier persona, y aportar nuevos referentes.

Fornieles Alcaraz (2007, p. 421) apunta que, en los años anteriores al fallecimiento del dictador, la cultura tuvo un papel muy destacado en el impulso a la transición democrática. Contribuyó decisivamente a establecer lo que denomina la «falta de respetabilidad intelectual» del franquismo y a difundir la consideración de que el sistema político y el sistema de valores propios de un régimen autoritario constituían una anomalía condenada a desaparecer. Esta función práctica de la cultura se incrementó y se materializó, a su entender, en tres tareas básicas:

³ Ramón López (2002) considera que en esta transición educativa se perfilan tres momentos centrales: la reforma global del sistema educativo y las Orientaciones Pedagógicas de 1970, que sientan las bases de los códigos del trabajo escolar desarrollados en el periodo de la transición; la promulgación de la Constitución de 1978 y las primeras transformaciones destinadas a modular las prácticas con base en los nuevos referentes sociopolíticos; y, finalmente, la reforma global de los contenidos que promueven los Programas Renovados de 1981. Para López, la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985 pondrá fin a la *transición democrática* e iniciará una etapa de consolidación definitiva de un modelo educativo más participativo y democrático. A nuestro entender, tal afianzamiento se da con la LOGSE, primera ley general de educación en democracia que afecta a todo el sistema educativo.

cambiar las formas de pensar dominantes, valorar de otro modo la historia reciente y proponer a la ciudadanía una nueva forma de comprender las relaciones sociales y personales. El cine, sin dudas, no se quedó atrás, más teniendo en cuenta su fuerte potencial socializador (Guichot-Reina, 2017). Muchas películas se implicaban, más o menos abiertamente, en el gran debate nacional sobre el destino que se deseaba para España, de tal modo que, como enfatiza Jaime (2000, p. 131), el cine de este periodo aparece hoy «como uno de los símbolos más representativos de sus preocupaciones renovadoras, de sus luchas por asentar definitivamente la democracia, de su obstinada y perseverante voluntad de imponerse luego en el mejor ámbito internacional». Paralelamente a filmes con un objetivo de mero entretenimiento, surgió una nueva cinematografía crítica, comprometida con los valores democráticos y, poco a poco, con unos niveles de calidad comparables a la que se realizaba en países como Italia, Francia o Estados Unidos; un cine que intentaba juzgar el pasado más próximo para construir un presente ausente de tabúes y represiones y encaminado a asegurar la libertad de la ciudadanía (Loma, 2013, p. 43). Cineastas españoles exhibieron en pantalla temas hasta entonces prohibidos y fueron aproximándose a las pautas creativas del resto del mundo, provocando profundos avances formales y materiales. Podríamos afirmar, como Elvira Loma (2013), que la Transición inicia de manera imparable la cimentación de un cine políticamente más libre, culturalmente más rico y técnicamente más desarrollado en nuestro país. Al respecto, indica Rafael Ruzafa:

Lo hizo en cuanto a lenguajes, valores, dimensiones y temas. Fenómenos como la emancipación de la mujer, la revisión de la guerra civil 1936-1939 y el franquismo, el regreso de los exiliados, el acceso a las libertades fundamentales, el terrorismo, el temor a la involución política y la crisis económica se asomaron lo mismo a las tribunas que a las pantallas. (Ruzafa, 2004, pp. 11-12)

Las pocas mujeres directoras no se quedaron atrás y manifestaron, mediante sus obras, su innegable compromiso con la creación de una España más libre, humana y justa. Advirtieron la necesidad de liberar a las mujeres de la situación de represión y desigualdad que sufrían debido a la socialización recibida durante la etapa franquista, ofreciéndoles nuevos referentes femeninos y mostrando en pantalla las discriminaciones de género y las realidades injustas a que se veían abocadas por su sexo. Ansiaban arrancar ese corsé que las empujaba a un destino prefijado desde el nacimiento, ser esposa y madre, apartadas de los puestos de decisión en el ámbito laboral y político, y dependientes y subordinadas a los varones. Sus propuestas procuraban una ruptura de estereotipos de género que, sin bien pasaba por la transformación de los individuos, no obviaba la absoluta necesidad de un cambio estructural de la sociedad, una reforma de la legislación, de las instituciones, de las políticas en sus más diversos órdenes. Comenta Virginia Guarinos:

El cine de las mujeres directoras en la Transición, en líneas generales, es un cine que prefiere el drama, con ideas originales, no basadas en obras literarias, protagonizadas por mujeres en la época actual a la producción y bajo el tema de la transformación personal como camino hacia la libertad. Se trata, por tanto, de un tipo de relatos comprometidos con su tiempo y con su género, como mujeres en una España también en transición hacia la libertad democrática, asumiéndola y enraizándola. (Guarinos, 2015a, p. 93)

Tres mujeres fueron clave en esta misión: Cecilia Bartolomé, Pilar Miró y Josefina Molina, a las que podemos unir, respectivamente, con tres filmes auténticamente revolucionarios: ¡Vámonos, Bárbara! (1978), Gary Cooper que estás en los cielos (1980) y Función de noche (1981). A ellas dedicamos este trabajo, cuyo principal objetivo es mostrar cómo estas tres directoras, a través de las películas citadas, denuncian la socialización diferencial de género recibida durante el franquismo y plantean referentes alternativos para las mujeres. En definitiva, tal como señala el título de este artículo, la finalidad que nos planteamos es mostrar el compromiso educativo por la emancipación de las mujeres de las tres únicas directoras de la transición española; personas valientes, rompedoras, que pusieron su talento en la dirección al servicio de la causa feminista, en definitiva, de la construcción de un mundo más justo.

Queremos hacer hincapié en el valor que posee la mirada femenina sobre las mujeres, como es la de estas directoras⁴. Sin duda, las mujeres han estado presentes en el cine desde sus comienzos, pero se las representaba a través de la imagen, del concepto, que poseían de ellas los hombres, guionistas y/o directores en la casi totalidad de los casos. En el franquismo, solían aparecer como las depositarias de virtudes conservadoras tales como la obediencia a la autoridad masculina y divina, la fidelidad o el sacrificio; y durante el tardofranquismo y la transición, como objeto de deseo masculino en las comedias de destape o del conocido como «landismo», por ser protagonizadas por el actor Alfredo Landa, como representante del «macho ibérico» (Castejón, 2004)⁵. Incluso en directores como José Luis

- ⁴ El valor de esta mirada femenina sobre la mujer de las directoras españolas ha sido destacado por varias autoras como Pilar AGUILAR CARRASCO, en su capítulo «La representación de las mujeres en las películas españolas: un análisis de contenido», incluido en el libro coordinado por Fátima ARRANZ *Cine y género en España. Una investigación empírica* (Madrid, Cátedra, 2010); Virginia GUARINOS, en su trabajo «Nosotras dirigimos. Nosotros decidimos. Mujeres cineastas para una Transición» (2015a), o María CASTEJÓN quien, en su artículo «Mujer y cine. Las fuentes cinematográficas para el avance de la historia de las mujeres» (2004), comenta que esta mirada es esencial para abordar el estudio de dicha historia tantas veces invisibilizada.
- ⁵ Al respecto comentan Malheiro y García (2019, p. 41): «La imagen femenina [en el cine de la Transición], que a menudo desempeña una función de servicio al lucimiento de actor, enfrenta dos estereotipos principales: las "decentes" en el papel de esposas o novias, sometidas a las costumbres tradicionales de recato y moralidad; o las "libertinas", normalmente en el papel de prostitutas y casquivanas nacionales, o de turistas extranjeras». Estos autores destacan cómo la masculinidad se asocia al llamado «machismo ibérico» de tal modo que el rol del hombre se liga generalmente a la esfera sexual, con una actitud de macho permanentemente en alerta ante cualquier «oportunidad» sea dentro o fuera del matrimonio. Por su parte, Virginia Guarinos (2008), seleccionando una amplia

Garci, integrante de la conocida como «tercera vía», existían muchos clichés hacia el mundo femenino en películas de tremendo éxito de taquilla como *Asignatura pendiente* (1977) y *Solos en la madrugada* (1978), bastante alejadas de una ruptura real de los estereotipos clásicos de mujer (Guichot-Reina, 2019)⁶.

Frente a esta visión masculina del mundo femenino, Cecilia Bartolomé, Pilar Miró y Josefina Molina mostraron al público mujeres que quebrantaban los arquetipos de género: personas reflexivas que se cuestionaban las normas impuestas, la socialización recibida, la realidad circundante y con las que, además, las mujeres de su generación podían sentirse identificadas (Castejón, 2004). Y les transmitieron un mensaje de esperanza, de posibilidad de cambio, de ser dueñas de sus propias vidas, sin ocultar los obstáculos, la dureza, los sinsabores que podía traer consigo.

2. Tres filmes revolucionarios dirigidos por revolucionarias mujeres

Cecilia Bartolomé, Pilar Miró y Josefina Molina. Tres nombres propios que revolucionaron las pantallas mediante obras que rompieron los cánones tradicionales femeninos del patriarcado. No son pocas las semejanzas biográficas entre las tres directoras, particularmente centradas en los obstáculos y dificultades que tuvieron que vencer en una profesión, y dentro de un mundo, en manos de los hombres. Cintas censuradas, procesos judiciales, acoso sexual en el trabajo... son algunas de las «perlas» que encontramos en el relato de sus vidas. Sin embargo, en este artículo nos vamos a centrar en tres de sus películas que creemos que marcaron un antes y un después en el cine de la transición, en la manera de representar

muestra de películas españolas estrenadas en 1978, presenta cuatro arquetipos femeninos a los que denomina: «la folklórica», «la destapada», «la moderna» y «la liberada».

En cuanto a la representación de los varones, varios especialistas en cinematografía española insisten en que la nómina de títulos de este periodo histórico presenta filmes con roles patriarcales tradicionales en los personajes masculinos, y ello en muy diversos géneros, como la comedia, el cine de acción, el de destape o el pujante cine sobre delincuentes callejeros (CASTRO GARCÍA, 2009; GUARI-NOS, 2015b; SANCHEZ NORIEGA, 2014). Ahora bien, conviene destacar que también algunos directores y guionistas optaron por mostrar en sus filmes masculinidades distintas a la tradicional hegemónica. GUARINOS (2015b) comenta que estos construyeron unos personajes varones en crisis, en transición personal, hacia sus nuevas masculinidades. Les suponía un camino traumático en el que se apreciaba una evolución psicológica donde al menos se tomaba conciencia de que existían otras formas de relacionarse con las personas de su entorno, diferentes a las hasta entonces dominantes. Esos personajes confluyen en la existencia de varios rasgos: a) Nueva heterogeneidad de formas de vivir y entender la masculinidad; b) Quiebra del modelo patriarcal, insuficiente para las nuevas realidades; c) Desorientación de comportamientos ante situaciones planteadas por mujeres evolucionadas; d) Insatisfacción personal; e) Desencanto por la educación recibida; f) Conciencia de fracaso; g) Incapacidad de resolución del conflicto interior; h) Cuestionamiento de la masculinidad patriarcal establecida, y h) Homosexualidad como conflicto interior y social. A estas conclusiones llega Virginia Guarinos examinando la filmografía en la transición de directores como José Luis Borau, José Luis Garci, Juan Antonio Bardem, Gillo Pontecorvo, Imanol Uribe, Mario Camus, entre otros.

a las mujeres y el universo femenino en pantalla: ¡Vámonos, Bárbara! (1978), Gary Cooper que estás en los cielos (1980) y Función de noche (1981).

2.1. *¡Vámonos, Bárbara!* (1978)

Más de cuarenta años después del estreno de ¡Vámonos, Bárbara!, en 1978, asombra la valentía y el arrojo que demostró Cecilia Bartolomé al llevar a escena un filme que se puede considerar el primer largometraje feminista de la historia del cine español. Se trata de una especie de road movie, en la que la protagonista, Ana (Amparo Soler Leal) emprende un viaje en coche con su única hija, Bárbara (Cristina Álvarez), y, poco a poco, se va desprendiendo de toda una socialización castradora, represora, que, como mujer de clase media alta, había recibido durante el franquismo. En el filme, se abordan sin tapujos diversos temas clasificados como «tabúes» por el régimen anterior: la terrible resignación ante las continuas infidelidades y desprecios de sus maridos por parte de mujeres casadas; la violencia de género no penalizada y casi naturalizada por gran parte de la población; las necesidades sexuales de las mujeres; el desprecio y la marginación sufridos por los homosexuales; el dominio y el poder ejercidos por los varones ante sus esposas basados en el control del dinero, etc. Un auténtico «cóctel molotov» que pretendía ser un revulsivo para la población española y concienciar a las mujeres de la situación de opresión en que todavía vivían, no ya solo por un sistema político que aún estaba en sus comienzos y que tenía mucho que avanzar, sino por la dificultad de desprenderse de un patriarcado interiorizado desde los primeros años de vida a través de la educación recibida.

Ana es una mujer de unos cuarenta y pocos años que, a comienzos del filme, señala su intención de separarse (no estaba permitido el divorcio en España, ya que se legaliza en 1981) y no conformarse con una vida de casada repleta de infidelidades y humillaciones por parte de su esposo. Lo hace en una conversación telefónica con su marido, quien, a pesar de no aparecer ni su imagen ni su voz en el filme, se convierte en el protagonista masculino en la sombra, el villano, que lucha enconadamente por controlar la vida de Ana y lograr que su plan emancipador fracase. Las palabras de Ana al teléfono son altamente reveladoras de la educación castrante que habían recibido muchas mujeres, sobre todo de clase media y alta, durante el nacionalcatolicismo. Con serenidad, le comunica que ya se había resignado a vivir como una *mujer acabada*, como una *señora*, pero que se ha dado cuenta de que no quiere ese tipo de existencia. Obsérvese, de ahí nuestra cursiva, la identificación de los términos: el ejercer de «señora», símbolo de la clase que ostenta Ana —con una casa lujosa, con sirvientas, con varios automóviles, con piso en la playa... muestra de estatus—, parece conllevar ser una «mujer acabada», algo que se desarrolla en la cinta como un «aguantar», un «soportar» pacientemente que su marido mantenga relaciones sexuales con otras mujeres, que no se ocupe ni preocupe ni por ella ni por su hija Bárbara —pues con asegurarles la subsistencia económica cree haber cumplido con sus deberes—, o abandonar cualquier idea de desarrollo personal que pudiera hacer tambalear el ideal de «ángel del hogar» patriarcal. Unas fotografías que expone la cámara revelan en segundos su vida de «chica bien» desde su niñez hasta su matrimonio, cómo siguió al pie de la letra los mandatos tradicionales de género que le llevaban inexorablemente al destino de insatisfacción en el que ahora se encuentra. Démonos cuenta del espléndido montaje que hace Cecilia Bartolomé para hacer ver a las espectadoras lo que les espera si no se rebelan contra las reglas y preceptos interiorizados sobre el buen hacer femenino: la angustia, el vacío, la depresión. Un poco más adelante en el filme, varias mujeres de su clase social, personas de buena posición, amigas y compañeras de veraneo, confirman ese deber no escrito del «soportar» con varios comentarios que, en una charla informal entre ellas, tomando un aperitivo en la playa, hacen de sus cónyuges:

Son unos cerdos. / Sí, hija sí, yo no sé lo que pasa. Cuanto más viejos, más viciosos. Y una, a aguantar. / Mi Juan, ya lo conocéis, es buenísimo, pero en eso, tampoco tiene consideración. / Yo le dije, te buscas una puta, pero yo no quiero más barrigas. / No puedes imaginarte qué dolores, con la matriz descolgada, y él dale que te pego. / Siempre con excusas para no venir a vernos los fines de semana, que si está cansado, que si el negocio... / Unos cerdos en todo, si no se lavan ni los pies. Y luego en los anuncios de televisión, somos nosotras las que olemos mal. No te fastidia.../7.

Frases sueltas que remiten al público espectador a la promiscuidad de sus respectivos esposos, a la ¿casi? violación conyugal —por supuesto, inimaginable en la mentalidad patriarcal— y, en definitiva, a la falta absoluta de respeto hacia las personas con las que conviven. Unas declaraciones que, sin embargo, no traen como consecuencia una acción emancipadora para quienes las pronuncian, puesto que para muchas mujeres era difícil abandonar los mandatos de género interiorizados, que se convierten casi en una segunda piel, o renunciar, para aquellas de las clases altas, a determinado estatus, aunque toda la cinta se encamina a exponer la posibilidad, necesidad y ventaja de hacerlo. Ana les reprocha su incoherencia, así como que continúen llamándose entre ellas en diminutivo, como si fueran unas eternas niñas, unas sempiternas menores de edad:

- -Y, ¿por qué demonios no les mandáis a todos a tomar por el culo?
- -Mujer, tampoco hay que exagerar. Es que tú eres muy lanzada.

La película incide en la relación que Ana mantiene con otras mujeres a partir de su decisión de separación matrimonial y podemos dividirlas en dos bandos. Por una parte, el formado por aquellas que aparecen como sostenedoras del patriarcado, y que reprochan a la protagonista su determinación (madre, hermana, tía, algunas amigas); por otro, quienes no solo la apoyan, sino que la animan en su

⁷ Cada proposición encerrada entre barras es pronunciada por una mujer distinta.

emancipación (su hija y su amiga Paula). Respecto a las primeras, que exhiben los cánones tradicionales, aprendidos en la etapa franquista, encontramos ejemplos en la desaprobación de la madre y la hermana de su propósito: «Hija mía, tú eres tonta de remate. Desde pequeñita eras una pava»; o «Mamá tiene razón, Ana. Tú o no llegas o te pasas. Tantos años de decir sí a todo y al final llega la espantada» — obsérvese, aquí, cómo se descubre el deseo constante de agradar al esposo del que había hecho gala la protagonista durante toda su vida, la más poderosa «ley» femenina, como bien enfatiza Amelia Valcárcel (2008)—, o la respuesta ya mencionada de sus amigas en la playa. Asimismo, cabe incluir a la tía Remedios, a cuya casa acude Ana a comienzos de su partida del hogar familiar, quien justifica el comportamiento rastrero de su marido al impedirle sacar dinero de la cuenta bancaria, presentándolo como la estrategia «desesperada y comprensible», o sea «natural», de éste para que ella vuelva a casa, sin que le merezca una dura reprobación; e incluso Remedios aporta al esposo la información solicitada sobre las idas y venidas de Ana que le pueden posibilitar futuras victorias judiciales sobre la custodia de su hija. Merece la pena mencionar que, aunque la madre de Ana le suelte algunos improperios, sí posee la lucidez de advertirle sobre las maniobras en el terreno económico y legal que emprenderá su hasta ahora marido, obteniendo una respuesta ingenua por parte de la protagonista, que la cree demasiado alarmista⁹. Es decir, la madre es mucho más consciente que Ana de los poderosos brazos del patriarcado, es fiel sabedora de los castigos que esperan a las mujeres que se salen del redil, y, en efecto, acierta al cien por cien en sus predicciones.

Será crucial el apoyo de las mujeres que aprueban la decisión de la ruptura matrimonial y proporcionan a la protagonista herramientas para que su objetivo emancipador llegue a buen puerto. Ese «segundo equipo» está formado por su hija Bárbara y por Paula, una antigua amiga. Bárbara se muestra como una adolescente rebelde, contestona, mostrando una relación madre-hija en las antípodas de la tradicional, de respeto y acatamiento a la autoridad maternal. Desempeña un papel muy importante en la película ya que, sin censuras, expresa nítidamente sus quejas ante comportamientos discriminatorios, controladores e injustos de ciertos hombres hacia las mujeres, en concreto hacia ella misma o su madre. Hay varios ejemplos en la cinta. Bárbara anima a su progenitora a que, en vez del viejo utilitario, coja el espléndido Mercedes en su escapada a la masía de la tía Remedios, vehículo que normalmente se reservaba su padre exclusivamente para él, cuestionando un hecho muy extendido en la España de entonces acerca del disfrute de determinados bienes. Asimismo, cuando observa que el recién

⁸ Hablamos de «leyes» en sentido figurado, refiriéndonos a mandatos explícitos y/o implícitos, enseñados y aprendidos por imitación y repetición, que recaen sobre las mujeres en su conjunto dentro de las sociedades patriarcales (SIMÓN, 2011).

⁹ La madre le advierte de que el marido la va a dejar sin dinero y que, además, se va a quedar con un apartamento en la playa que fue comprado con la herencia que Ana había recibido de su abuelo. Ana le confirma que el tema de las escrituras del apartamento lo dejó en manos de su esposo, pero que le parece de mal gusto desconfiar de él. El desarrollo de la película demostrará que, en efecto, el marido había puesto el piso a su nombre, por lo que la protagonista lo pierde.

estrenado novio de su madre, Iván, guía turístico, riñe tanto a su madre como a ella misma por la mala organización del equipaje en el maletero del coche, tratándolas como incapaces («Uy, qué desastre, habéis org... mejor que no metáis vuestras manos pecadoras. No sé ni cómo podéis andar solas por ahí»), le replica con seguridad v sin achantarse: «Ay, rico, ni que fuéramos retrasadas mentales». De este modo, Cecilia Bartolomé pone de manifiesto la reivindicación feminista de no ser presentadas como menores de edad, necesitadas, por tanto, de la dirección y liderazgo del varón¹⁰. Un último ejemplo muy significativo lo hallamos al revelar Bárbara el vergonzoso comportamiento que se oculta tras la fingida intención de Iván de dar una sorpresa a las dos féminas al esconderse en la casa que les había prestado para alojarse: la necesidad de comprobar si seguían las instrucciones que él les había dado previamente sobre cómo debían entrar y habilitar la luz y el agua en el recinto. Exterioriza un afán de dominio, de control, sobre la conducta de las mujeres, propia de la socialización clásica de los varones (Simón, 2011), del que, gracias en buena parte a Bárbara, Ana escapa, dando lugar a un giro inesperado y tremendamente rompedor a la película. En efecto, el filme termina con la escena en que Ana deja plantado a Iván en una gasolinera con una nota que dice: «Perdona, Iván, pero no, no quiero volver a lo mismo, tengo que irme sola», y se va con su hija en coche en busca de nuevas aventuras, con ese «agárrate, que la que empieza ahora promete ser cosa fina» que dirige, a modo de guiño cómplice, a Bárbara".

Sin embargo, la mujer que más aporta en esa deconstrucción personal que realiza Ana y le proporciona el andamiaje para una nueva identidad es Paula. Es una antigua amiga, ya separada desde hace tiempo, que se presenta ante el público espectador como un ser libre, que ha sido capaz de romper con los prejuicios y los corsés que le fueron inculcados en su niñez y juventud. Transmite positividad, confianza en sí misma, independencia, y satisfacción con la vida que ha decidido llevar. Dispone de autonomía económica, conseguida gracias a la tienda de souvenirs que dirige junto a su socio, un hombre homosexual, Andreu (José Ruiz

- "«El Estado franquista mantuvo un discurso "naturalizado" de su modelo de mujer caracterizado por cualidades como el cariño, la ternura, la emotividad, el recato, la discreción, la humildad, el cuidado, o la alegría. Apelar a estas virtudes propias de la feminidad era un recurso muy útil para la asignación de funcionalidades que dieran sentido al universo patriarcal. Los valores propios de la masculinidad (fortaleza, valentía, racionalidad...), aparentemente, complementaban a los femeninos, pero en realidad se enfrentaban a ellos haciendo necesario, en último término, la presencia de una autoridad, la del hombre» (Guichot-Reina, 2022, p. 295).
- " Cuando murió Franco, Bartolomé recibió el encargo de realizar una adaptación española de una película con la que Martin Scorsese había triunfado el año anterior, *Alicia ya no vive aquí*. El resultado fue ¡Vámonos, Bárbara! pero le cambió completamente el desenlace. En una entrevista, Bartolomé explica su decisión con estas palabras: «Yo no estaba de acuerdo con el final de la película de Scorsese porque la solución para la mujer no es encontrar al príncipe azul cuando lo que ella quiere es encontrarse a sí misma y no repetir la historia que había tenido con su marido. Y lo cambié. No quise hacer una película feminista, sino contar lo que yo veía del mundo y de la vida. Claro que soy feminista, pero del feminismo en el que creo. No me he identificado nunca con el feminismo del antihombre; no hay que matar al otro, sino luchar por tener los mismos derechos» (Galán, 2016).

MUJERES VISTAS POR MUJERES. EL COMPROMISO EDUCATIVO POR LA EMANCIPACIÓN FEMENINA DE LAS DIRECTORAS DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA VIRGINIA GUICHOT-REINA

Lifante), que también cobra un papel relevante en el filme, tanto por la ruptura de estereotipos respecto a este colectivo —representa un ser sensible, culto, elegante e inteligente— como por la denuncia de la homofobia instalada bajo el dominio patriarcal. Paula ayuda a Ana a ir soltando lastre, empezando por la propia ropa y peinado, símbolos de mandatos opresores, y acabando por lo realmente importante: un cambio de mentalidad, de forma de afrontar la existencia.

En definitiva, ¡Vámonos, Bárbara! se erige como una producción interesantísima como muestra de la agenda feminista de la transición gracias al compromiso hacia la emancipación de las mujeres adquirido por Cecilia Bartolomé. A modo de viaje iniciático hacia la libertad, la directora presenta al público espectador, y especialmente a las mujeres, los muchos obstáculos a los que se van a enfrentar si deciden el maravilloso camino de la libertad, mas enfatiza que todos los esfuerzos merecen la pena porque la recompensa final es la recuperación de la propia dignidad como personas.

2.2. Gary Cooper que estás en los cielos (1980)

No hay ninguna dificultad en apreciar que Gary Cooper que estás en los cielos (1980), escrita¹² y dirigida por Pilar Miró, es un filme intimista y con claras referencias autobiográficas, protagonizado por Mercedes Sampietro en el papel de Andrea. Dicha actriz, además, ejerció de álter ego de la directora en otras dos películas, Hablamos esta noche (1982) y El pájaro de la felicidad (1993), que también desvelan el lado más personal y privado de Miró. El filme que nos ocupa, Gary Cooper que estás en los cielos, se centra en reflejar los sentimientos, actitudes v conductas de una realizadora de televisión reputada, en la treintena, tras conocer la noticia de que tiene que ser operada de urgencia debido a un embarazo degenerado capaz de producir tumores malignos; y finaliza con su entrada en quirófano. En el transcurso de estos pocos días, advertimos la personalidad de la protagonista, sus virtudes y defectos, sus afectos y sus temores, las difíciles relaciones con su madre y con su pareja y cuáles son sus pensamientos más privados. Es un filme muy interesante para nuestro objeto de estudio porque revela un tipo de mujer, por un lado, muy diferente del modelo tradicional —asociado a cualidades como la dulzura, el recato, la humildad, la obediencia o la subordinación al varón— y, por otro, incapaz de soltar del todo lo que ella considera un lastre causado por su educación, de abandonar «la niñapequeñoburguesa que le enseñaron a ser», como Andrea comenta en una ocasión, deseosa de formalizar legalmente su relación con su pareja y ser madre, algo que se suponía el mayor logro, el símbolo de éxito en la mujer dentro de los parámetros patriarcales. La película presenta una persona compleja, cargada de contradicciones, con luces y sombras como cualquiera de nosotros, y saca a la luz algunos temas tabúes en la dictadura franquista, como el del aborto.

¹² El guion está escrito por Pilar Miró y Antonio Larreta.

La cinta transcurre en varios escenarios que se corresponden con los lugares por los que discurre la vida de Andrea/Pilar Miró, a modo de una cámara que la fuera persiguiendo sin tregua. Comienza el filme presentándonos a la protagonista conduciendo su propio coche hacia el edificio de Televisión Española donde trabaja, lo que ya nos ofrece una primera muestra de autonomía. Desde el momento en que entra, descubrimos un mundo laboral absolutamente masculino, en el que la única mujer aparte de ella misma es una entrevistadora¹³; una realidad que nos habla, por tanto, de un espacio profesional que prácticamente era inaccesible para las féminas — salvo actrices o presentadoras—, «no era propio de señoritas», y en el que, por lo tanto, Andrea constituye un caso excepcional. Ahora bien, esta singularidad es mayor cuando le añadimos el cargo que ostenta: realizadora de TV. Nada más llegar al plató, no cesa de dar órdenes, de controlar hasta el mínimo detalle, en un tono autoritario y seco a sus subordinados, todos varones. Todas estas actitudes sabemos que eran propias de la directora del filme, Pilar Miró, quien en una entrevista a RTVE varios años después decía de sí misma: «Era muy dura porque sabía que era la manera de hacerme notar y de poder defenderme en un lugar en el que todos los días me ponían a prueba» (Palacio, 2012). Es decir, como hicieron no pocas mujeres, la forma de resistir en un mundo masculino, de ser tomadas «en serio», como verdaderas profesionales, de ser respetadas, era adoptar actitudes «varoniles», de frialdad y sequedad a veces llevadas a extremo.

Y es que Andrea/Pilar no se corta a la hora de denunciar las trabas que encuentra para desarrollar lo que es su auténtica pasión, la dirección. Aprovechando una entrevista que le hacen por haber recibido un galardón internacional por una obra suya televisiva, de la que sorpresivamente declara que no le parece tan buena, y ante una pregunta sobre sus planes de futuro a raíz del premio, responde:

Mis planes de futuro no los cambia nada. Hace diez años que tengo los mismos: dirigir una película, *cuando me dejen*, cuando encuentre un productor que se deje convencer, a quien pueda engatusar con mi *tremendo talento*. Una película, dos películas, veinte películas. John Ford dirigió setenta películas; Howard Hugues, cincuenta y ocho; Hitchcock cincuenta. Yo no quiero ser menos. Esos son mis planes de futuro.

Este discurso se hace en un primerísimo plano, mirando Andrea fijamente a la cámara, lo que provoca el efecto de interpelar directamente al público espectador diciéndole cara a cara con quién trata, con una persona tenaz, fuerte, ambiciosa, que no se va a doblegar ante los obstáculos a pesar de que los sufre en el día a día («cuando me dejen»), y con un alto concepto de sí misma como directora, que no duda en proclamar («mi tremendo talento»). Difícil reproducir aquí el tono de

¹³ A pesar de la importante integración de la mujer en el mercado de trabajo durante la transición democrática, existía una clara desigualdad entre las tasas de actividad de hombres (77.8 % en 1976 y 72.94 % en 1982), frente a las de mujeres (28.67 % en 1976 y 27.89 % en 1982) (INE, 2019). Al respecto, BAUTISTA (1996) señala la persistencia de posturas tradicionales hacia el empleo femenino que ocasionaban un desequilibrio entre los avances formales producidos y los reales.

voz y esa intensa mirada que transmite tanto o más que las palabras, y que da una inmensa fuerza al mensaje. A ello se une una apariencia física que se aleja del canon entonces hegemónico impuesto a las mujeres sobre la belleza — el maquillaje, los tacones, la ropa ceñida— destinado a agradar a los hombres. Andrea viste ropa cómoda, unos pantalones vaqueros y camisa ancha; lleva zapatos planos; y su peinado es informal, recogiéndose la melena en una coleta.

Decíamos al principio que la trama se desarrolla a partir de un acontecimiento que golpea fuertemente a la protagonista, la urgencia de una operación para evitar el desarrollo de un tumor maligno. En efecto, casi al inicio del filme, Andrea va al ginecólogo porque se encuentra embarazada. Será entonces cuando entre en escena uno de los contenidos tabúes durante todo el periodo histórico anterior: el aborto. Tras el análisis de unas pruebas médicas, el doctor pregunta a la protagonista si antes había estado encinta, y ella, sin ningún tipo de tapujo, le responde que sí, pero que había abortado, y no de forma natural, hacía más de diez años. He aquí una trasgresión llevada a extremo, no solo por el hecho de la temática en sí, sino por el reconocimiento de una violación de la ley ante la pantalla, sin ningún tipo de remordimiento, puesto que, tanto en el momento en que Andrea declara haber abortado como en el presente de la acción, la legislación española lo prohibía. ¿Qué hacían entonces las mujeres con cierto nivel económico? Abortar en clínicas extranjeras, normalmente de Londres, para interrumpir una preñez no deseada. Un ejemplo más de discriminaciones de clase, pues no todas las féminas se lo podían permitir. Probablemente, es lo que hizo la protagonista, hija de una familia adinerada, como veremos más adelante. El filme normaliza una situación que teóricamente era ilegal e inaceptable; lo que constituye, a nuestro entender, todo un atrevimiento por parte de Miró. Incluso puede suponérsele la intencionalidad de remover la conciencia de los gobiernos para que regularizasen una realidad que de hecho se daba, en beneficio de proporcionar mejores condiciones y medios para quienes quisieran interrumpir su embarazo, algo que ocurrió a los pocos años con el primer gobierno socialista. Retomando la escena, hemos de decir que el ginecólogo, sin hacerle ningún comentario sobre ese previo aborto, le transmite de manera muy clara la urgencia de una operación donde le vacíen la matriz para evitar males mayores por culpa de lo que denomina un embarazo degenerado. Solo tiene dos días antes de ingresar en quirófano.

Esta noticia, que deja a Andrea impactada, nos abre las puertas de, a nuestro parecer, un tema central en la obra, la falta de comunicación real de la protagonista con las personas que debían ser las más cercanas (junto con la escasez de amor y empatía que le demuestran quienes mejor debían conocerla) y que se muestra ante el público espectador como una crítica de la propia directora a sí misma, a su incapacidad de reconocer su debilidad, sus miedos, sus problemas, sobre todo ante quienes, siendo muy importantes para ella, la han defraudado; y como una denuncia de la enorme falta de empatía hacia su persona de quienes mejor debían conocerla. Nos referimos, en concreto, al hombre al que quiere, Mario Pérez, y a su propia madre. Mario, director de un periódico de éxito, se muestra como un hombre absorbido por su trabajo, incapaz de advertir y de profundizar en la

trágica situación que se esconde tras la noticia que le da Andrea de que no va a tener el hijo que esperaban. No indaga en los motivos, no sabe leer la angustia en el rostro de una Andrea devastada. Y la ausencia de una comunicación fluida. empática, es visible también en el encuentro con su madre. La protagonista se presenta en el hogar familiar sin previo aviso tras conocer la noticia de su operación, y podemos suponer que con la intención de comunicársela. Sin embargo, su encuentro expone una carencia de cercanía y comprensión entre ambas, dos visiones de un estar en el mundo absolutamente distantes. Su madre se está arreglando para ir a un concierto y casi toda su intervención está dedicada a hacerle a su hija sucesivos reproches: no avisarle de cuándo va a venir, su empeño por vivir sola, su delgadez, sus pocas horas de sueño, su falta de cuidado con el pelo... En definitiva, le está echando en cara el no ser «femenina», el no cumplir ciertos mandatos tradicionales hacia las mujeres, mucho más en la clase acomodada a la que pertenecen, como eran el estar siempre bellas para la mirada masculina, vivir en compañía, no dedicarse en exceso al trabajo profesional —a ser posible, no realizar ninguno—, etc. Andrea escucha en silencio en la sombra, quizá dándose cuenta de que tiene poco sentido hablarle de su operación a alguien que no la comprende, que es incapaz de penetrar en su mundo. Únicamente, una frase revela, para un público espectador cómplice, su desazón; se trata de la pregunta que le hace a su progenitora, mientras ella le está contando que días atrás no se encontraba demasiado bien: «Si de verdad creyeras que te vas a morir mañana, ¿qué me dirías?». Solo obtiene, tal como por desgracia parece que pronosticase, un terrible silencio por parte de su madre, roto, unos segundos eternos después, para recordarle, con tono nervioso, que se le está haciendo tarde para salir al concierto.

En su antigua habitación, Andrea abre una caja donde se encuentran las cartas de su primer amor, Bernardo. Será a él a quien recurra para sentirse acompañada en el momento de inevitable angustia asociado al ingreso en la clínica para su operación; y él sí le responde con compasión, afectuosamente, no la deja en la estacada; está allí proporcionándole la paz y comprensión que ella busca. Frente al modelo viril clásico, Bernardo rompe estereotipos, aporta una nueva idea de la masculinidad mucho más interesante —y necesaria—. Bondad, dulzura, sencillez, comprensión son cualidades de su carácter. Una personalidad casi antagónica a la de Mario, que, además, podemos juzgar como mucho más positiva, posibilitadora de relaciones humanas afectuosas, cálidas y solidarias. Pero curiosamente, y aquí la evidencia de la paradoja, fue la propia Andrea la que lo alejó de ella años atrás y ahora se halla enganchada emocionalmente a un hombre como Mario, que la hace sufrir.

En conclusión, Andrea como álter ego de Pilar Miró nos presenta un ser complejo, con una personalidad fuerte e introvertida, que, huyendo del modelo clásico de feminidad, cae a veces en el error de apoderarse de rasgos muy negativos del modelo tradicional de masculinidad como estrategia para resistir en un mundo profesional dominado por hombres. Temáticas como la del aborto; la denuncia de los obstáculos que sufren las féminas por alcanzar reconocimiento en los trabajos tradicionalmente acaparados por los hombres; o las preocupaciones e intereses

de muchas mujeres que se afanaban, con esfuerzo, en romper la prisión del canon opresor impuesto por la socialización nacionalcatolicista, aliada del patriarcado, son representadas en esta magnífica cinta de Miró.

2.3. *Función de noche* (1981)

Sería imposible la realización del filme *Función de noche* (1981), si Josefina Molina no hubiera sido la directora teatral de la adaptación de la novela de Miguel Delibes Cinco horas con Mario (1966) y si la actriz protagonista no hubiese sido Lola Herrera. Dicha obra teatral se estrenó en 1976 y fue un absoluto éxito teatral, fruto del cual permaneció varios años seguidos en cartel y luego contó con varias reposiciones. El montaje y la interpretación de Herrera lograban que el público espectador empatizara con una mujer en la que se veía reflejada toda una educación castradora y represiva realizada por el franquismo. El monólogo de Carmen Sotillos, protagonista de la novela y obra de teatro, se alzaba como un grito desgarrador de alguien que necesitaba expresar todo lo que pasaba en su interior y que siempre había callado a lo largo de su noviazgo y posterior matrimonio con Mario; una voz ahora (no) oída por su esposo muerto, a quien está velando. La propia Lola Herrera se vio afectada por la identificación que vivió con el personaje que a diario interpretaba, al advertir semejanzas con situaciones reales que ella misma había experimentado con su exmarido, y sufrió una profunda crisis personal. Comentados estos hechos con Josefina Molina, y con el apoyo del productor José Sámano, deciden rodar *Función de noche*, con el objetivo principal de

hablar de una generación de mujeres con la pretensión de la utilidad, que pudiese servir a esa generación de mujeres a que reflexionasen sobre su propia vida y ser un testimonio sobre una época, sobre una forma de educar a las mujeres, de la vivencia de las relaciones entre mujeres y hombres en aquella época de la dictadura y [...] lo importante es que de alguna manera nos sea útil, yo creo que eso es lo que nos movió, que fuese útil y en aquel momento era necesario. (Molina Reig, 2011)

La película transcurre en el camerino del teatro donde Lola Herrera representaba Cinco horas con Mario y se centra en una larga conversación que ella mantiene con su exmarido, el también actor Daniel Dicenta, cuando llevan ya quince años separados. Por primera vez, van a hablar de múltiples aspectos de sus vidas, sobre todo de lo que fue su noviazgo, su matrimonio y las causas de su fracaso como pareja, de los que nunca habían conversado; y lo hacen aparentemente con una sinceridad tan sobrecogedora que el público espectador no sabe si asiste a un documental o a una ficción¹⁴. Este diálogo, núcleo principal del filme, se ve interrumpido, en ocasiones, a través de saltos en el tiempo que nos dan a conocer

¹⁴ El filme es una especie de «documental de ficción», algo que parece contradictorio en sus propios términos. Virginia Guarinos lo describe moviéndose entre el cine de ensayo, a medio camino entre el documental y la ficción, con profunda raíz docudrámática (Guarinos, 2015a, p. 95).

momentos significativos de la vida actual de Lola: su visita al tribunal eclesiástico para solicitar la nulidad matrimonial —todavía no se había aprobado el divorcio en España—; la consulta a un cirujano plástico sobre una operación de reducción de pecho; la salida con una amiga, Juana Ginzo, etc.

El filme empieza con la voz en off de Lola Herrera que nos informa de la reciente visita a su camerino de Daniel Dicenta, su exmarido, y nos adelanta un tema nuclear de la película: la falta de comunicación entre una pareja, ambos víctimas de la socialización franquista, y las terribles consecuencias que trae consigo. En tono suave, dulce, comenta: «He sido capaz de decirle lo que tanto tiempo he tardado en confesarme a mí misma. Y me he sentido vacía, rara, después de esta larga conversación». Un silencio que había durado más de dos décadas, desde sus años de noviazgo, directamente vinculado a la autocensura de la propia protagonista a desvelar sus sentimientos y preocupaciones más íntimas, sobre todo ante los hombres («Cuando estoy con un hombre nunca soy como soy. Me callo cosas. No me atrevo a decirlo todo. Siempre pienso que me compara»). Un mutismo también vinculado a la dificultad que le ha supuesto ir deconstruyendo la configuración de su propia identidad personal, más aún cuando se ha encontrado con aspectos que le disgustan —su extremo recato, su baja autoestima en el terreno cultural, sus complejos físicos— y que le cuesta tanto apartar de su personalidad.

Un tema básico en el filme es el de la maternidad. Ya comentamos que bajo el ideal franquista la función central de la mujer era ser buena esposa y madre (Flecha, 1989). La generación de las mujeres de la edad de Lola, con los cuarenta cumplidos, habían estudiado bajo la Ley de Educación Primaria de 1945, que consagraba la separación de sexos en la enseñanza, y en la que queda patente la función social que se reservaba a las mujeres: «La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas» (art. 11). No es de extrañar que Lola confiese que, cuando se separó, «lo único que pensaba es que en la vida no tenía más que un futuro que era criar a mis hijos y trabajar para criarlos» y le angustiaba que ellos se pudieran sentir defraudados. Ahora bien, y aquí observamos una revolucionaria novedad, Lola exterioriza unos sentimientos que, aunque experimentados por muchas mujeres, eran frecuentemente ocultados por éstas para no ser calificadas como «madres desnaturalizadas» o directamente «malas madres». Afirma que sus hijos han llegado a ser una carga para ella, «maravillosa, pero carga»; un desvelamiento que Guarinos (2015a, p. 96) califica de «moderno y feminista». Lola, tras la separación, tuvo que soportar la desatención absoluta de la crianza y el mantenimiento económico de sus hijos por parte de Daniel. Ello provocó, según afirma en la película, que se dejara la piel con su trabajo para conseguir el dinero necesario para el sustento de su progenie, algo que no solo la ha dejado exhausta, sino que lo ha vivido como un impedimento para poder rehacer su vida con otra persona. Existe, pues, la reivindicación de un derecho que parecía olvidado en aquella sociedad androcéntrica: la aspiración por parte de una mujer separada de construir un nuevo hogar con otra pareja y de compartir responsabilidades de la crianza con el varón. Lanza a Daniel una pregunta terrible, mucho más por la vaticinada respuesta: ¿se planteó

alguna vez si sus hijos comían o no? El actor reconoce que su único deseo era huir tras el fracaso matrimonial y su descuido de sus deberes paternales; algo que cuando menos nos habla de la absoluta falta de responsabilidad de él como progenitor, y de la ausencia de medidas jurídicas contundentes para evitar ese «lavado de manos» del padre respecto a sus hijos en un caso de ruptura de convivencia de la pareja como el que se presenta. Nos remite a una desastrosa socialización masculina en la que el valor del cuidado tiene poca cabida; a la idea arraigada en el imaginario tradicional de que «los hijos — e hijas — son para las madres»; en definitiva, nos traslada a una sociedad terriblemente patriarcal, dañina para mujeres, pero también para varones.

Otro tema tabú al que se enfrenta el filme es el de la sexualidad femenina. Lola hace a Daniel una afirmación que deja al protagonista —y a su hombría totalmente descolocado; le reconoce que no ha tenido un orgasmo en su vida y de haberlo fingido infinidad de veces con la finalidad de que él se quedara contento, de que no sintiera su ego mancillado al averiguar que no lograba satisfacer a su esposa. Es un momento en que Daniel se muestra muy nervioso, casi en un shock, porque parece cuestionarse un elemento que, en el modelo clásico de masculinidad, personificado por el «macho ibérico», cobra una importancia de primer orden, su capacidad de proporcionar un enorme placer sexual a las mujeres. Moore y Gillette (1993) denominan a este rol clásico masculino *rol de aman*te. Caracterizado como un deseo sexual exigente y exhibicionista, junto con un ansia de control corporal de las féminas, sin esa esencia de «macho» los hombres se creerían despojados de su identidad viril. Algo así parece notarse en Daniel, por la reacción que exhibe ante la confesión de su exmujer. Un rol en su aspecto negativo que se enfatiza cuando, más adelante, la propia Lola revela que su expareja le estuvo «poniendo los cuernos» [sic] desde el principio de su matrimonio, y además con diferentes mujeres, sin que además se preocupase de esconderse, más aún, con afán de lucirse ante sus iguales por sus «trofeos» («esa necesidad de enseñar a las señoras»).

Profundicemos un poco más en la respuesta de Daniel. El protagonista replica que ese interés exhibicionista de sus conquistas femeninas se debía probablemente a sus complejos. Durante su matrimonio, ella había conseguido un éxito que él nunca disfrutó y ello le producía frustración y envidia. Se buscó un terreno en el que salir victorioso antes sus iguales masculinos: se convirtió en un auténtico latin lover. A modo del legendario Don Juan, encandilaba a una y a otra y no dudaba en presumir de ello. Resulta aún más chocante —y triste— esta situación porque, en el filme, él comenta que Lola le parecía fantástica en la cama, que ninguna la igualó, algo que corroboraría que esa casi obsesión por seducir a cuántas más chicas mejor no tenía nada que ver con una posible insatisfacción en las relaciones sexuales con la que entonces era su esposa.

La cinta cinematográfica advierte al público de las fatales consecuencias de la ausencia de una adecuada educación afectivo-sexual en la población, así como del tabú sobre estos temas, que impedía que se hablasen con naturalidad, durante el franquismo. Uno de esos resultados es la pobreza en el terreno sexual que ha

soportado Lola, fácilmente resuelta si hubiera existido una buena formación y comunicación. Frente al mito de la maravillosa noche de bodas, la protagonista declara que tal noche fue un auténtico fracaso y que el matrimonio tardó en consumarse. La insatisfacción en este terreno la llevó a sentirse disminuida como mujer; a culpabilizarse por no atraer sexualmente lo suficiente a Daniel, y, en definitiva, a crearse unos enormes complejos físicos que se unían a los culturales, puesto que ella poseía menor nivel de instrucción que él, hecho que había acarreado ciertas burlas y desprecios por parte de éste en su tiempo de noviazgo y matrimonio.

La conversación entre Lola y Daniel termina con una declaración conjunta de reprobación a la educación/socialización que ambos interiorizaron en el régimen nacionalcatolicista y que tanto ha afectado a sus vidas: «A nuestra generación nos ha hecho mierda». Lola, además, lanza su mirada al futuro y, aunque se ve sola—algo que ella admite que no era lo que hubiera deseado—, sí se sueña con paz, con honestidad con ella misma, dejando atrás los fingimientos, y pareciéndose, aunque fuese solo un poco, a su buena amiga Juana Ginzo.

Juana se presenta como un modelo positivo de mujer, como un buen referente para las féminas de la transición. Aun siendo coetánea de Lola Herrera, ha sabido desprenderse de esa educación castrante del franquismo. Su apariencia física nos transmite la impresión de alguien que prioriza la comodidad y el sentirse bien con ella misma, no el agrado de los otros. Va vestida de manera informal, con pantalones anchos, zapatos planos y lleva el pelo corto y sin teñir. Su pareja es un hombre mucho más joven que ella, algo muy inusual en aquella época —y aún en la nuestra—. Se muestra como una mujer libre, vitalista, con ideas muy claras, y aconseja a Lola que «lo primero que hay que hacer es perder la reputación» si se quiere de verás vivir, porque aclara que ese maldito término de «reputación» no ha servido más que para crear esclavitud y opresión en las mujeres. Ella aporta a Lola, y a las mujeres espectadoras, un mensaje de esperanza, de posibilidad de cambio, de una existencia feliz al despojarse de las cadenas que una mala educación cargó sobre sus hombros.

En resumen, Función de noche aparece como el ejemplo cinematográfico por excelencia de deconstrucción de la identidad femenina arquetípica promovida por el franquismo, revelando sus fatales consecuencias; testimonio de denuncia de una socialización diferencial entre los géneros que ha traído miserias tanto a mujeres como a hombres. Lanza una nueva mirada sobre temas como la maternidad, exhibiendo el «lado oscuro» de la misma, y pone sobre la mesa contenidos tabúes como la sexualidad femenina, a veces insatisfecha por una mala (nula) educación afectivo-sexual.

3. Reflexiones finales

El paso de un régimen dictatorial a uno democrático exigía el compromiso de diversas agencias socializadoras para que la ciudadanía fuera adquiriendo los valores, actitudes y comportamientos propios del nuevo sistema. Si en el caso de la infancia y adolescencia se confiaba preferentemente en la acción de la escuela para el logro de dicho objetivo, entre la población adulta había que utilizar otras instancias. Sin duda, la televisión fue clave en ese periodo, un medio que llegaba al 93 % de los hogares. Tal como ha puesto de manifiesto Virginia Martín Jiménez (2013), la televisión española se convirtió en un novedoso espacio público que, de la mano de sus directores generales, aspiró a ser un instrumento de socialización política. Para ello, se dispusieron los temas que debían despertar interés en la ciudadanía, se educó en los principios de la cultura democrática y se buscó reforzar la adhesión hacia el recién estrenado régimen. Sin embargo, no fue el único. Junto a diferentes publicaciones periódicas, hay que mencionar el importante papel que jugó el cine realizado por un grupo selecto de directores y directoras firmemente comprometidos con la democracia. Sus películas contenían temas hasta entonces prohibidos, como el terrorismo, la crisis económica o el regreso de las personas exiliadas, y cuestionaban la visión del pasado reciente que había sido ofrecida por el franquismo.

Las tres únicas mujeres directoras de la etapa de la transición, Cecilia Bartolomé, Pilar Miró y Josefina Molina, se tomaron muy en serio la tarea de presentar nuevos referentes femeninos y de exponer los efectos terribles que la socialización recibida en el nacionalcatolicismo había provocado en las mujeres. Un régimen político como el franquismo sostenido en la ideología de la doble esfera (lo público para los varones, lo doméstico para las mujeres), enraizada a su vez en la teoría de las distintas capacidades y funciones de los sexos, había provocado fuertes discriminaciones de las mujeres con respecto a los hombres en muy distintos planos como el legal o el laboral, y había provocado que muchas de ellas se percibieran como unas eternas menores de edad, necesitadas de ir siempre de la mano de una figura masculina. Era necesario y urgente mostrar, por un lado, la sinrazón de esta ideología y sus funestos resultados, y, por otro, proporcionar la esperanza en la posibilidad de cambio incluso para mujeres ya en la edad adulta. Películas como ¡Vámonos, Bárbara! (1978) de Bartolomé, Gary Cooper que estás en los cielos (1980) de Miró y Función de noche (1981) de Molina funcionan muy bien para la consecución de ambos objetivos, puesto que las mujeres espectadoras podían verse fácilmente reflejadas en sus protagonistas.

Gracias a estas directoras asistimos a un universo femenino frecuentemente ignorado en la cinematografía española, que incluía temas como el aborto —prohibido de forma tajante en esta época, pero no por ello experimentado por muchas mujeres, con mayores o menores garantías según la posibilidad económica de acudir o no a clínicas en el extranjero donde era legal—; la maternidad, expuesta no solo con sus luces —visión hegemónica en el franquismo—, sino también con sus sombras, como limitadora de libertad; la sexualidad más allá de la función meramente reproductora —mujeres que exponen sus deseos, la frustración por no disfrutar del sexo con algunas de sus parejas masculinas—; la lucha en el terreno profesional por ser respetadas y admitidas por sus iguales varones; el duro esfuerzo de deconstruir una identidad de género limitadora y crear una nueva

que permita un auténtico desarrollo personal, entre otros. Tal como resalta María Castejón, las tres cintas muestran la intención de las directoras

de utilizar sus películas como vehículo de denuncia ante una educación que les había marcado y una realidad que no les gustaba ni les satisfacía, lo cual convierte a estas tres películas en indispensables fuentes tanto para analizar las claves de un momento histórico en general como para abordar el estudio de la Historia de las Mujeres en particular. (Castejón, 2004, p. 315)

Los personajes femeninos protagonistas de los tres filmes analizados aparecen como mujeres fuertes, valientes, que, a pesar de sus debilidades, de sus inseguridades, de sus flaquezas, de sus contradicciones, y de los obstáculos que constantemente les pone la sociedad patriarcal en que están inmersas a sus deseos de autorrealización, consiguen con éxito sus propósitos. Proporcionan a las espectadoras referentes positivos y las animan a que cuestionen sus propias vidas, sus comportamientos y actitudes personales. Cierto es que detectamos en esta tarea un compromiso mayor en Josefina Molina y en Cecilia Bartolomé, confirmado por ellas mismas en diferentes entrevistas, pero Pilar Miró, aun sin esa intencionalidad explícita, logra también esa concienciación tan necesaria. No podemos, por supuesto, saber el impacto real que tuvieron estas películas en las espectadoras, mas, sin duda, podemos apreciar el valor de estas cintas para incidir en una población adulta que arrastraba una herencia tan perniciosa para el pleno desenvolvimiento de la persona como la proporcionada por el franquismo, una socialización castrante tanto para mujeres como para hombres que, como afirma Daniel Vicenta en Función de noche, a la generación educada bajo el nacionalcatolicismo «nos ha hecho mierda».

4. Bibliografía

- AGUILAR CARRASCO, P.: «La representación de las mujeres en las películas españolas: un análisis de contenido», en ARRANZ LOZANO, F. (coord.): Cine y género en España. Una investigación empírica, Madrid, Cátedra, 2010, pp. 211-274.
- BAUTISTA, E.: «Mujer y democracia en España: evolución jurídica y realidad social», *Documentación Social*, 105 (1996), pp. 49-73.
- Capel, R.: «Mujer y mundo laboral en el siglo XX: perspectiva europea», en Marín Eded, T. y Del Pozo Andrés, M.ª M. (coords.): *Las mujeres en la construcción del mundo contempo-ráneo*, Cuenca, Diputación Provincial de Cuenca, 2002, pp. 103-116.
- Castejón, M.: «Mujeres y cine. Las fuentes cinematográficas para el avance de la historia de las mujeres», *Revista Berceo*, 147 (2004), pp. 303-327.
- Castro García, A.: La representación de la mujer en el cine español de la Transición, Oviedo, KRK Ediciones, 2009.
- FLECHA, C.: «Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco», *Historia de la Educación*, 8 (1989), pp. 77-98.

POR LA EMANCIPACIÓN FEMENINA DE LAS DIRECTORAS DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA VIRGINIA GUICHOT-REINA

- FORNIELES ALCARAZ, J.: «Historia y novela en los primeros años de la transición», en QUIRO-SA-CHEYROUZE MUÑOZ, R. (coord.): *Historia de la transición en España. Los inicios del* proceso democratizador, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, pp. 421-431.
- GALÁN, D.: «Cecilia Bartolomé, cineasta con coraje», *El País*, 17 de enero de 2016. Consultado en https://elpais.com/cultura/2016/01/17/actualidad/1453048289_887821.html
- Grana, I. y Ortiz, F.: «Las profesoras durante el franquismo: freno a la vanguardia intelectual de las mujeres», *Bordón*, 68(3) (2016), pp. 59-71.
- GUARINOS, V.: «Mujer en Constitución. La mujer española en el cine de la Transición», *Quadernos de Cine*, 2 (2008), pp. 51-62.
- Guarinos, V.: «Nosotras dirigimos, nosotras decidimos. Mujeres cineastas para una Transición», en Guarinos, V. (coord.): *Apuntes de cine. Homenaje a Rafael Utrera*, Madrid, Delta Publicaciones, 2015a, pp. 87-102.
- GUARINOS, V.: «El país de los hombres perdidos. Personajes masculinos en el abismo en el cine de la Transición», Área Abierta, 5(1) (2015b), pp. 3-14.
- GUICHOT-REINA, V.: «Socialización política, afectividad y ciudadanía: la cultura política democrática en el cine de la Transición española», *Historia y Memoria de la educación*, nº 5 (2017), pp. 283-322. https://doi.org/10.5944/hme.5.2017.16704
- GUICHOT-REINA, V.: «Mujeres en Transición. Referentes femeninos en el cine de José Luis Garci», *Making Of*, nº 147-148 (2019), pp. 48-60.
- GUICHOT-REINA, V. «La "mujer" del tardofranquismo (1960-1975): el NO-DO como instrumento de control de la emancipación femenina», *Historia y Memoria de la Educación*, 16 (2022), pp. 267-301. https://doi.org/10.5944/hme.16.2022.31837
- Instituto Nacional de Estadística: *Encuesta de población activa*, 2019. Consultado en www. ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadística_C&cid=1254736176918&menu=resultados&idp=1254735976595
- JAIME, A.: Literatura y cine en España (1975-1995), Madrid, Cátedra, 2000.
- LOMA, E. I.: Las imágenes de Josefina Molina: de la escritura literaria a la audiovisual, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2013.
- LÓPEZ MARTÍN, R.: «Una escuela de todos y para todos. Las prácticas escolares en la transición democrática», *Historia de la Educación*, 21 (2002), pp. 67-80.
- MALHEIRO GUTIÉRREZ, X. M. y GARCÍA LEGARRA, S.: «Entre patriarcado y feminismo: ruptura y continuidades en el discurso social sobre género», *Making Of*, 147-148 (2019), pp. 36-47.
- MARTÍN JIMÉNEZ, V.: Televisión española y la transición democrática. La comunicación política del Cambio (1976-1979), Valladolid, Ediciones Universidad de Valladolid, 2013.
- MOLINA REIG, J.: «Función de noche», en 25 Muestra Internacional de Cine y Mujeres de Pamplona. Presenta y modera María Castejón Leorza con la asistencia en la mesa de Josefina Molina y Lola Herrera (IPES Elkartea), 9 junio de 2011. Consultado en: https://www.youtube.com/watch?v=rSfv3kNVa70
- MOORE, R. y GILLETTE, D.: La nueva masculinidad: Rey, Guerrero, Mago y Amante, Barcelona, Paidós, 1993.
- MORENO, A.: «Mujeres en el franquismo», en Rubio, O. y Tejeda, I. (eds.): 100 años en femenino. Una historia de las mujeres en España, Madrid, Acción Cultural Española, 2012, pp. 79-98.
- NASH, M.: «Las mujeres en el último siglo», en RUBIO, O. y TEJEDA, I. (dirs.): 100 años en femenino. Una historia de las mujeres en España, Madrid, Acción Cultural Española, 2012, pp. 25-51.
- PALACIO, M.: La televisión durante la transición española, Madrid, Cátedra, 2012.
- RUZAFA ORTEGA, R.: La historia a través del cine. Transición y consolidación democrática en España, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2004.

- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (ED.): Filmando el cambio social. Las películas de la transición, Madrid, Laertes, 2014.
- Simón, E.: La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación, Madrid, Narcea, 2011.
- VALCÁRCEL, A.: Feminismo para un mundo global, Madrid, Cátedra, 2008.
- ZURIAN, F.: Construyendo una mirada propia. Mujeres directoras en el cine español: de los orígenes al año 2000, Madrid, Síntesis, 2015.

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu2023151173

LOS PROTAGONISTAS DEL NO-DO EN LA EDUCACIÓN FORMAL (1943-1981)

The Protagonists of the NO-DO in Formal Education (1943-1981)

María Dolores MOLINA POVEDA *Universidad Isabel I / Universidad de Málaga*Correo-e: mariadolores.molina.poveda@uii.es

Recibido: 16 de octubre de 2022 Envío a informantes: 20 de octubre de 2022 Aceptación definitiva: 7 de diciembre de 2022

RESUMEN: El 4 de enero de 1943 se estrenaba en los cines españoles un noticiario elaborado por NO-DO. Esta entidad también produjo otros productos en los que trataban diferentes temas, siendo uno de ellos la educación. El objetivo de este estudio es conocer qué se mostró de la educación formal no universitaria en el NO-DO y para ello se ha utilizado el método histórico-educativo. NO-DO mostró noticias, reportajes y documentales sobre todos los niveles educativos, la educación físico-deportiva y la promulgación de la Ley General de Educación en 1970, aunque unos niveles tuvieron un mayor protagonismo que otros como, por ejemplo, la Formación Profesional, que destacó sobre el resto de niveles; o la Educación Preescolar, que fue la menos mostrada. Esta entidad transmitió una imagen cíclica de los acontecimientos, aunque no pudo escapar a los cambios educativos que se estaban produciendo, a pesar de que la educación tradicional continuó siendo la protagonista.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación; NO-DO; franquismo; cine; educación formal no universitaria.

ABSTRACT: On 4 January 1943, a newsreel produced by NO-DO was released in Spanish cinemas. NO-DO also produced other products dealing with different topics, one of them being education. The aim of this study is to find out what was shown about non-university formal education in NO-DO, using the historical-educational method. NO-DO showed news, reports and documentaries on all educational levels, physical and sports education and the enactment of the «Ley General de Educación» in 1970, although some levels were more prominent than others, such

as Vocational Training, which stood out from the rest of the levels; or Pre-school Education, which was the least shown. This entity conveyed a cyclical image of events, although it could not escape the educational changes that were taking place, despite the fact that traditional education continued to be the protagonist.

KEYWORDS: History of Education; NO-DO; Francoism; Cinema; Formal non-university education.

1. Introducción

L OBJETIVO DE ESTE ESTUDIO es conocer qué transmitió NO-DO, siglas de «NOticiarios y DOcumentales Cinematográficos», desde 1943 hasta 1981, sobre la educación formal no universitaria, incluyendo la educación física, pilar fundamental para el franquismo, pues permitía que los futuros hombres y mujeres creciesen sanos y pudiesen desarrollar sus funciones naturales (según el nuevo régimen) de manera correcta y así servir a la patria, y aquellas donde se informaba sobre el Libro Blanco y la Ley General de Educación (en adelante, LGE) promulgada en 1970.

NO-DO fue una entidad productora, editora y distribuidora cinematográfica creada por el régimen franquista a finales de 1942 debido a una acumulación de circunstancias externas e internas como, por ejemplo, la necesidad de contar con un noticiario propio y dejar de depender de los noticiarios extranjeros (UFA, FOX y LUCE), así como de sus peticiones/exigencias, para poder informar a los españoles (Rodríguez Martínez, 1999). En el preámbulo del reglamento publicado el 29 de septiembre de 1942, por la Vicesecretaría de Educación Popular, para la organización y funcionamiento de NO-DO se establecía que el régimen tenía la necesidad, desde que finalizó la guerra civil, de editar un «Noticiario cinematográfico Nacional de información española y extranjera que con carácter exclusivo sirva a los fines de propaganda de la política del Nuevo Estado». Además, en dicho preámbulo también se establecía que NO-DO nacía con el objetivo de producir documentales que reflejasen,

de un modo exacto, artístico y con una técnica perfecta, los diferentes aspectos de la vida de nuestra patria y que, del modo más ameno y eficaz posible, eduquen e instruyan a nuestro pueblo, convenzan de su error a los aun posiblemente equivocados y muestre al extranjero las maravillas de España, el progreso de nuestra industria, nuestras riquezas naturales, los descubrimientos de nuestra ciencia, y en fin, el resurgir de nuestra Patria en todos sus aspectos impulsado por el nuevo Estado. (Reglamento para la organización y funcionamiento de la entidad productora, editora y distribuidora cinematográfica de carácter oficial «NO-DO». 29 de septiembre de 1942)

En definitiva, NO-DO nacía como el medio audiovisual propagandístico más importante del franquismo, pues, además de pretender informar y mostrar

determinadas noticias sobre las «maravillas» de España y del resurgir de la Patria, también buscaba educar e instruir a los españoles y que estos cambiasen aquellas ideas «perniciosas» promulgadas por la Segunda República por aquellas ideas «verdaderas» del franquismo, de ahí que hasta 1945 NO-DO dependiese de la Vicesecretaría de Educación Popular para luego pasar a depender de la Subsecretaría de Educación Popular (Decreto-Ley de 27 de julio de 1945), es decir, la responsabilidad en la educación popular pasó de manos falangistas a los representantes del nacionalcatolicismo. Sin embargo, la entidad NO-DO no se mantuvo en dicha subsecretaría durante mucho tiempo, ya que los diversos cambios de organismos y competencias en el gobierno hicieron que en 1951 se crease el Ministerio de Información y Turismo y que el 15 de febrero de 1952 se promulgase un decreto en el que se exponían las actividades que tenía que regular, quedando NO-DO adscrito a la también recién creada Dirección General de Cinematografía y Teatro. De esta forma, NO-DO se «desprendió» en lo administrativo de su misión educativa para adaptarse y adoptar una nueva filosofía, ya que a partir de este momento no volvió a estar adscrita a ningún organismo dependiente del Ministerio de Educación, aunque en el preámbulo de dicho decreto se puede comprobar cómo el régimen seguía otorgando a la acción de informar la de formar e instruir, pues los ciudadanos tenían que consumir noticias adaptadas a unos criterios «sanos de opinión», es decir, acordes con la doctrina, ideología y valores del régimen franquista.

Rafael Tranche y Vicente Sánchez-Biosca establecen que la atribución de las competencias y organismos de Prensa y Propaganda al Ministerio de Educación Nacional y, más concretamente, a la Vicesecretaría primero y luego a la Subsecretaria de Educación Popular, dio un nuevo significado al concepto de propaganda, ya que pasó de ser concebida como «una "variante persuasiva" de la información» a «una fórmula híbrida para construir el "imperio de la verdad"» y, como consecuencia, «pasaba a ser "materia formativa" para ocultarse, discreta pero efectivamente, en el ámbito educativo» (Tranche y Sánchez-Biosca, 2018, p. 56). Esto nos lleva al concepto establecido por Michael Baxandall (Dotta Ambrosini, 2015) para referirse a las imágenes de una cultura en concreto en un momento determinado: cultura visual. Las imágenes son entendidas como una «consecuencia de una intención naturalmente social», por lo que los autores encuadrados dentro de «la cultura visual han puesto de manifiesto la importancia de las imágenes como herramientas de decodificación de la experiencia social, la conformación de identidades y las relaciones colectivas» (Dotta Ambrosini, 2015, p. 40). Por tanto, NO-DO está encuadrado dentro de esa cultura visual del franquismo que buscaba, a través de las imágenes, formar e instruir a los espectadores. Las noticias que presentaba esta entidad estaban centradas en «las curiosidades, las atracciones, los sucesos, la moda, la naturaleza, los deportes, las catástrofes» y eran «más importantes que la información política» (Sánchez-Biosca, 2009, párr. 6), es decir, eran noticias, generalmente, laxas y banales donde predominaban las «omisiones, ausencias, ligereza» (Sánchez-Biosca, 2009, párr. 5). Dentro de esos temas encontramos algunos centrados en la educación, siendo este el foco de interés de nuestro estudio.

Las imágenes, tanto visuales como audiovisuales, como fuente de estudio en la historia de la educación son una realidad y han ido cobrando fuerza con el tiempo. Esto se ha debido a que «las nuevas tecnologías las han convertido en asequibles», pues se puede «acceder a miles de imágenes muy fácilmente», además de facilitar «su utilización (buscar, acceder, copiar, pegar, reproducir, insertar, cambiar el tamaño, recortar...)» (Sanchidrián Blanco, 2011, p. 299). En este estudio nos vamos a centrar en las imágenes audiovisuales y, más concretamente, en las imágenes cinematográficas. En 2019, Making of: Cuadernos de Cine y Educación dedicó un monográfico a la Historia de la Educación; y Educació i història: Revista d'història de l'educació publicó un monográfico (La història de l'educació a través dels films) sobre el estudio de algún periodo de la historia de la educación a través del cine. En 2022, la revista *Historia y Memoria de la Educación* dedicó un monográfico a La representación de la educación en los documentales producidos en los totalitarismos europeos. También ha habido proyectos para conocer la historia de uno o varios temas educativos a través de las imágenes audiovisuales como el proyecto RADAE. Revisión y análisis de documentales propagandísticos y anuncios audiovisuales educativos producidos entre 1914 y 1940 y el proyecto ARAEF. Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo, ambos desarrollados en la Universidad de Vic. También podemos encontrar diversos estudios que utilizaron diversas películas (Guichot Reina[,] 2016; Molina Poveda y Sanchidrián Blanco, 2017; Durán Manso y Álvarez Domínguez, 2018) o el NO-DO (Paz Rebollo y Coronado Ruiz, 2005; Gil Gascón y Cabeza San Deogracias, 2012; Casanovas i Prat y Padrós Tuneu, 2018; Molina Poveda, 2020; Collelldemont Pujadas y Vilanou Torrano, 2020) para analizar la educación de un periodo del franquismo. Todas estas investigaciones son una muestra de la importancia que el cine está cobrando en la historia de la educación y con este estudio se pretende incrementar el conocimiento de la educación a través de este medio.

2. Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos se ha utilizado NO-DO como fuente primaria principal, aunque también se han utilizado otras fuentes complementarias primarias y secundarias.

NO-DO elaboró diversas colecciones tanto para España como para el extranjero (Tranche y Sánchez-Biosca, 2018), siendo el más importante el Noticiario, ya que gozaba, según el reglamento de 1942, de exclusividad en su producción y exhibición, siendo esta última de carácter obligatoria, es decir, los cines tenían que proyectar el Noticiario antes de la película. En este estudio nos vamos a centrar en el Noticiario, en los Documentales en Blanco y Negro, Documentales en Color, Revista Imágenes e Imágenes del Deporte. Estas secciones se pueden consultar en internet gracias a que en 2011 se firmó una adenda que autorizaba a publicar y comercializar los fondos del NO-DO en la Intranet, creándose la página web de Filmoteca Española dentro de la web de RTVE.

Una vez establecido el tema de estudio y el objetivo principal se establecieron una serie de preguntas sobre si un tema educativo ha sido más mostrado en NO-DO que otro, si ha habido algún tema que no haya sido tratado, si se han mostrado solo las aulas y a los alumnos o también se pueden ver representadas diversas metodologías... Estas preguntas han dado lugar a una serie de objetivos específicos como conocer qué nivel educativo ha sido más mostrado en el NO-DO y cuál menos; analizar los posibles motivos por los que unos temas han sido más representados que otros; exponer algunos de los aspectos educativos más representativos mostrados a través del NO-DO.

Se han visualizado los 6029 números de NO-DO que se pueden consultar en la web de Filmoteca Española: del Noticiario Español NO-DO se produjeron 4016 ediciones, aunque solo se conservan 4011, ya que cinco se perdieron¹; de Documentales en Blanco y Negro hay 216 números; de Documentales en Color 495 números propios; de Revista Imágenes 1219 números; y de Imágenes del Deporte se produjeron 88 números. En total hemos hallado 729 noticias, documentales y reportajes que mostraron algún ámbito relacionado con la educación.

Los números fueron localizados tras el visionado de la totalidad de los emitidos y tras realizar diversas búsquedas en la web de Filmoteca Española con diferentes palabras clave como «Educación», «Escuela», «Enseñanza», «Alumno/a/s», «Maestro/a/s», «Profesor/a/es», «Colegio», «Estudiante/s», «Formación profesional», «Escolar/es», «Infantil», «Primaria», «Infancia», «Instituto», «Magisterio», «Pedagogía», «Pedagógico», «Educativo», «Enseñanza media», «Guardería», «Familia», «Campamento», «Albergue», «Juvenil», «Juventud», «Frente de juventudes», «Sección femenina», «Cátedra/s», «Niño/a/s», «Instrucción», «Aula», «Joven/es», «Militar», «Coro/s», «Danza/s», «Docente», «Academia», «Feria (internacional) del juguete», «Auxilio social», «Obra social», «Maternal», «Granja-escuela»... Las noticias encontradas han sido divididas en cuatro categorías y, a su vez, estas han sido divididas en diversas subcategorías para facilitar el conocimiento de los temas que se presentaron. Las cuatro categorías son «Educación formal no universitaria», «Frente de Juventudes», «Sección Femenina» y «Centros benéficos-asistenciales» (Tabla I), aunque en este estudio nos centraremos en la «Educación formal no universitaria» y en algunos datos de la categoría «Centros benéficos-asistenciales». Una vez extraídos los números de la web, la información, tanto visual como sonora, de cada número ha sido recogida en una ficha de observación (Tabla II) que ha permitido su posterior análisis.

Los números que se perdieron del Noticiario NO-DO fueron el 100B, 185B, 187B, 190A y 366A.

TABLA I. Categorías y subcategorías sobre educación.

	8 7	0	
EDUCACIÓN FORMAL NO UNIVERSITARIA	FRENTE DE JUVENTUDES	SECCIÓN FEMENINA	CENTROS BENÉFICOS- ASISTENCIALES
Educación Preescolar	Campamentos, peregrinaciones, alber- gues	Albergues	Auxilio Social
Educación Primaria/EGB	Cursos, exhibiciones, campeonatos deportivos	Cursos, exhibiciones, campeonatos deportivos	Cajas de ahorros
Bachillerato	Colegios menores	Cátedras ambulantes	Protección de me- nores
Formación Profesional	Escuela de flechas navales	Coros y danzas	Diputación provincial
Enseñanzas artísticas	Academias de mandos	Cursos y colegios	Aldeas infantiles sos
Libro blanco y LGE	Consejos/ concentracio- nes nacionales	Consejos/ concentra- ciones nacionales	Ciudad de los mu- chachos
Cursos, exhibiciones, campeonatos deportivos	Otras actividades	Otras actividades	Centros tuberculosis y lepra
			Otros centros benéfi- co-asistenciales

Fuente: Elaboración propia.

TABLA II. Ficha de observación.

FICHA DE OBSERVACIÓN

SECCIÓN DEL NO-DO

Noticiarios (N)	Documental B/N (DBN)	Documental Color (DC)	Archivo Histórico (AH)	Imágenes del Deporte (ID)	Revista Imágenes (RI)
CATEGORÍA		NÚMERO Y FECHA DEL VIDEO		MINUTO ESCENA	

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN Y UBICACIÓN

DESCRIPCIÓN DE LA ESCENA

VOZ EN OFF

Fuente: Elaboración propia.

3. La educación representada a través del NO-DO

Las escenas que NO-DO transmitió presentaban una pequeña parte de la realidad educativa de la época, seleccionando solo aquellos acontecimientos que favoreciesen al régimen. Molina Poveda y Sanchidrián Blanco destacan que las escenas transmitidas por el NO-DO «deben hacernos pensar en todas aquellas que no han sido grabadas o mostradas, que eran ocultadas porque no interesaba que formasen parte del imaginario colectivo, dado que, probablemente, las que no formaban parte de ese imaginario eran las que ahí aparecían» (Molina Poveda y Sanchidrián Blanco, 2020, pp. 151-152). NO-DO, por lo tanto, transmitía la cara más amable que podía ofrecer del sistema educativo, lo que nos ha llevado a observar cada noticia, documental y reportaje como un producto de su contexto cultural e ideológico, al ser un medio utilizado con objetivos propagandísticos.

Había ocasiones en que estas imágenes eran utilizadas en más de un número. Los documentales o revistas de imágenes recurrían a imágenes de archivo o a las ya presentadas en el noticiario para contar la misma noticia o una similar. NO-DO también solía mostrar imágenes muy similares entre diferentes noticias, y esto se debía a que tendían a narrar temáticas similares, como si los mismos hechos se sucediesen año tras año, de forma cíclica, lo que también llevaba a ese escaso interés de la noticia al presentar lo mismo o aspectos similares. NO-DO tenía preferencia por los acontecimientos cíclicos y repetitivos que pausaban el tiempo al mostrar noticias similares año tras año (Sánchez-Biosca, 2005; Tranche y Sánchez-Biosca, 2018).

Cuando analizamos una película, un noticiario, un documental o un reportaje, es importante centrarnos en lo general y en lo particular. NO-DO emitió, como se ha indicado, 729 noticias, documentales y reportajes sobre temas educativos. Si nos centramos en las cuatro categorías establecidas, la más representada fue la «Educación formal no universitaria» con un total de 381 noticias (52 %), seguida de la categoría de «Sección Femenina» con 144 noticias (20 %), «Frente de Juventudes» con 112 noticias (15 %) y «Centros benéficos-asistenciales» con 92 noticias (13 %) (Gráfico I). Estos datos denotan una fuerte presencia de la educación formal no universitaria, por lo que será el tema central de este artículo. Si vemos todas las noticias encontramos situaciones similares entre las diferentes categorías como las visitas que Franco, su esposa u otras autoridades realizaban, ya fuese para inaugurar los centros, clausurar o iniciar algún curso o por otros motivos como la celebración de un aniversario o de una competición deportiva, etc.

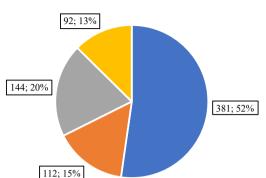


GRÁFICO I. Noticias, documentales y reportajes de NO-DO sobre educación divididos en categorías.

■ Educación formal (no universitaria) ■ Frente de Juventudes ■ Sección Femenina ■ Centros benéficos asistenciales

Fuente: Elaboración propia.

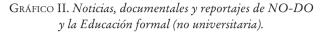
La narración tendía a explicar lo que las imágenes mostraban, aportando, además, una serie de datos que a veces las complementaban. No obstante, hay noticiarios y documentales sin locución², lo que supone una dificultad, pues, aunque la imagen supliese la voz en off, en ocasiones era necesaria, pues tendía a explicar algún aspecto o a introducir un dato que no aparecía en las imágenes. Esta falta de información era solventada por las imágenes, aunque en ocasiones hayamos tenido que recurrir a otras fuentes primarias, como los periódicos de la época, y secundarias para completar datos que faltaban. Que los noticiarios, documentales y reportajes tuviesen locución tampoco garantizaba una información más completa por parte del narrador de lo que mostraban las imágenes, pues solían limitarse a describir lo que se veía. Un ejemplo sería que, cuando se filmaba algún colegio, el investigador podría esperar más datos de tipo pedagógico o que explicasen cómo era la vida en las escuelas (metodologías utilizadas, número de alumnos por aula, material escolar empleado, etc.). Sin embargo, esto no era lo normal e incluso en las exposiciones sobre material o construcciones escolares no se mencionaba qué se exponía, aunque sí podían verse algunos de los objetos a pesar de los planos ge-

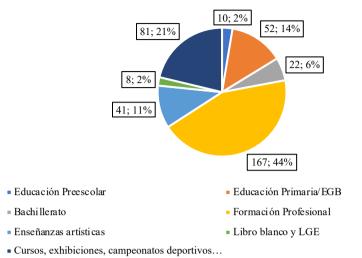
Los números que iban del 1 al 652B (04/07/1955) estaban montados en película de nitrato de celulosa que era altamente inflamable. En las décadas de los cincuenta y de los sesenta se realizó una copia de seguridad de todos estos materiales, aunque de algunos de ellos no se conservaron la banda de sonido ni otros materiales originales. Dichos números fueron: 24A, 43A, 44A, 46A, 51B, 63B, 73B, 74A, 78A, 92B, 93A, 93B, 98B, 99A,103A,103B, 104A, 104B, 105A, 106A, 107B, 110A, 112B, 115B, 117A, 128A, aunque hay pocas ediciones que conservan la cabecera y otras a las que les faltan algunas noticias, y los números que van desde el 138A hasta el 540B, aunque sí se consiguió recuperar la banda de sonido de los números 205B, 209A, 209B, 294B, 313A, 313B, 396B, 398A, 401A, 408A, 410A, 514A, 514B, 515B, 516A, 516B, 517A, 517B, 518A, 518B, 528B, 529A, 529B (Tranche y Sánchez-Biosca, 2018).

nerales y de la corta duración de las escenas. Por ejemplo, el Noticiario n.º 1414A (09/02/1970) emitió la visita de Franco, acompañado por el príncipe Juan Carlos, el ministro de Educación y Ciencia y otros ministros del Gobierno y autoridades, al palacio de Velázquez, situado en el parque del Retiro (Madrid), para inaugurar una exposición de construcciones y realizaciones escolares del Ministerio de Educación. La exposición, según el narrador, constaba de «treinta salas en las que pueden contemplarse maquetas, estadísticas, mapas, material docente y publicaciones que muestran la labor realizada o en vías de realización dentro del campo educativo», sin especificar datos más concretos, simplemente describiendo lo que las imágenes transmitían.

3.1. La representación de la educación formal no universitaria en el NO-DO

La educación formal no universitaria es la categoría más representada en el NO-DO. Dentro de esta categoría encontramos diversas subcategorías (Gráfico II) de las que destaca la Formación Profesional, el nivel educativo más mostrado (167 noticias, reportajes y documentales). En contraposición encontramos la Educación Preescolar como el nivel educativo menos representado (10 noticias, reportajes y documentales). El franquismo tuvo un escaso interés hacia este nivel, ya que la educación de los niños en estas edades estaba ligada a la madre, al papel de la mujer en la sociedad. La concepción que el nuevo régimen tenía de la familia invisibilizó a la mujer trabajadora, impulsando la figura del ama de casa que tenía como misión cuidar de los hijos hasta que alcanzaban la edad obligatoria para ir al colegio. Aunque el trabajo femenino fue una realidad durante todo el franquismo, la cifra de mujeres trabajadoras fue menor durante las décadas de los cuarenta y los cincuenta, aumentando a partir de los años sesenta y setenta (Millán Vázquez de la Torre, Santos Pita y Pérez Naranjo, 2015). No obstante, la mayoría de las mujeres trabajadoras pertenecían a una clase socioeconómica baja (Sanchidrián Blanco, 2008). Esta situación fue una de las causas por las que el régimen no se ocupó de este nivel y la creación de escuelas de párvulos quedó relegada a la iniciativa privada. No fue hasta el curso 1977-1978 cuando esta tendencia se invirtió al estar más alumnos de dos a cinco años matriculados en centros públicos (Sanchidrián Blanco, 1985).





Fuente: Elaboración propia.

La Educación Preescolar fue impulsada en algunas zonas rurales y urbanas por diversas instituciones como Auxilio Social, las cajas de ahorros, el Ministerio de la Vivienda, las obras sindicales, los sindicatos nacionales, entre otras organizaciones, es decir, donde había un porcentaje más elevado de mujeres trabajadoras. Las noticias sobre estos centros no están incluidas en la categoría de «Educación formal no universitaria», sino en la de «Centros benéficos-asistenciales», por lo que a las 10 noticias, reportajes y documentales de la primera categoría se han sumado 15 noticias de la segunda que tratan sobre la Educación Preescolar. Así, algunos noticiarios y documentales del NO-DO alegaban que estos centros habían sido construidos para albergar a los niños de las madres que trabajaban en las fábricas o en los talleres, aunque las políticas sociales fueron insuficientes, de forma que el trabajo femenino pudo mantenerse gracias al apoyo familiar que fue el que compensó la escasez de centros de atención a los menores. Los números cinematográficos del NO-DO que mostraron las guarderías, jardines maternales y hogares infantiles fueron emitidos, la mayoría de ellos, a partir de 1956, pues en los cuarenta y hasta mediados de los cincuenta se insiste en transmitir una imagen de la mujer hogareña, madre, que tenía como misión criar y educar a sus hijos en los valores patrios y religiosos hasta que tuviesen la edad obligatoria para ir a la escuela. No fue hasta la década de los sesenta cuando el trabajo femenino comenzó a aumentar en España y, como consecuencia, a aumentar este número de centros y su presentación en el NO-DO. Estas escuelas solían ser filmadas y presentadas junto a otros centros educativos o incluidas dentro de las escuelas de educación primaria, por lo que eran mostradas de forma breve y, en ocasiones, muy concisa. Recordemos que hasta 1970 la educación preescolar forma parte de la primaria.

Las guarderías, jardines maternales y hogares infantiles mostrados en el NODO estaban situados en Ronda, Bermejo, Jaén, Málaga, Benaoján, Tarrasa, Madrid, Castellón de la Plana, Barcelona, Carcagente, Corella, etc., es decir, en zonas rurales, pesqueras e industriales, siendo el número de centros mostrados por el NODO insuficiente para estas ubicaciones. No obstante, NODO destacó en algunos de sus números que las obras de Auxilio Social y de las cajas de ahorros tenían una amplia red de centros (*Revista Imágenes* n.º 611, 01/01/1956; *Revista Imágenes* n.º 889, 01/01/1962), por lo que el número de guarderías pudo ser mayor al mostrado, o lo decían en un afán por enaltecer la labor del régimen, aunque luego esos datos no fuesen ciertos.

Las noticias que NO-DO emitió sobre la educación primaria y el bachillerato³ fueron mayores que las que trataron sobre la educación preescolar; de educación primaria se emitieron 52 y sobre el bachillerato, 22, aunque este nivel fue el primero que reguló el régimen a nivel legislativo en plena guerra civil con la Lev de Reforma de la Enseñanza Media (1938)4. El nivel educativo que ostentó el grueso de las noticias de la educación formal no universitaria fue la Formación Profesional, que apareció en 167 ocasiones. Esta etapa, también encuadrada dentro de las enseñanzas medias, estaba más enfocada a las clases populares por ser la que proporcionaba conocimientos técnicos a los futuros trabajadores de las fábricas, los talleres, el campo, el mar, etc. Según Rodríguez Martínez, NO-DO permitió «la educación popular de una ciudadanía con una formación que no sobrepasaba la del nivel escolar», ya que el «cine copaba la atención de los españoles de aquellos difíciles años» (Rodríguez Martínez, 1999, p. 10). Este hecho nos podría indicar que NO-DO estaba dirigido a la clase popular, trabajadora, pues su formato -imagen y palabra hablada - facilitaba la comprensión de la noticia por todos los ciudadanos, independientemente de si sabían leer y escribir, y, además, permitía llegar a más gente, por lo que podría ser visto por el franquismo como un medio idóneo para publicitar la formación profesional y que los padres matriculasen a sus hijos en estas enseñanzas. Además, el bachillerato quedaba lejos de poder ser cursado por estos ciudadanos, sobre todo por los que vivían lejos de las zonas donde había un instituto, al no disponer de los medios económicos para enviar a sus hijos hasta allí y mantenerlos (Ley de 16 de diciembre de 1942, preámbulo). Sin embargo, desde la promulgación de la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media (1953) hasta 1969, año en que se publicó el Libro Blanco de la Educación, se produjeron ciertas transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales,

³ La Enseñanza Media abarca el Bachillerato orientado a los estudios universitarios, el Bachillerato Laboral creado en 1949 y la Formación Profesional. En este estudio hemos dividido el Bachillerato del Bachillerato Laboral y la Formación Profesional (Bachillerato Laboral, Universidades Laborales, Escuelas de Comercio, de Textil, Artes y Oficios, etc.).

⁴ Se puede profundizar la Enseñanza Media durante el franquismo desde 1938 hasta 1953 a nivel legislativo en LORENZO VICENTE (1998).

etc., que obligaron al régimen a redefinir la educación, sufriendo el bachillerato una democratización «en el sentido de una ruptura definitiva de su carácter minoritario tradicional y la unificación de los estudios de ese ciclo, entre los diez y los catorce años de edad» (Utande Igualada, 1975, p. 82), lo que facilitó, junto con la promulgación de la LGE, que más alumnos accediesen a este nivel educativo (Fernández Enguita, 1992).

La educación primaria y el bachillerato tuvieron un número de noticias en NO-DO constante en las diferentes décadas del franquismo, mientras que la educación preescolar comenzó a ser más representada a partir de la década de los sesenta. Algo similar sucedió con la formación profesional, que a partir de los años cincuenta tuvo mayor presencia, llegando a emitir una noticia todos los años, aunque algunas veces llegaron a proyectar entre dos y cinco noticias al año. Junto con la formación profesional también se han de destacar las enseñanzas artísticas. Aunque aparecieron menos (41 noticias, documentales y reportajes), su contenido resultó de interés por mostrar a mujeres y a hombres, juntos, cursándolas, y por ser las que continuaron siendo noticia en el NO-DO hasta casi su extinción, mientras que el resto de niveles, organizaciones y organismos dedicados a la educación e instrucción de la infancia y de la juventud dejaron de ser presentados con el final del franquismo o con la promulgación de la Constitución de 1978.

3.2. Las construcciones y el material escolar en el NO-DO

La mayoría de las noticias que se mostraron de la educación primaria, bachillerato y formación profesional se caracterizaron por tratar sobre nuevas construcciones e inauguraciones escolares, ya que 28 de los 52 números sobre la educación primaria, 11 de los 22 números sobre bachillerato y 47 de los 167 números sobre formación profesional trataron sobre este tema. Esto es una muestra más de que NO-DO era un medio propagandístico utilizado por el régimen para difundir su gran labor en la construcción de nuevos edificios escolares, aunque estos fuesen insuficientes y muchos de ellos no estuviesen bien dotados, y para promocionar a Franco, ministros y otras autoridades que asistían a las inauguraciones. Esto supuso que las aulas de educación primaria y de bachillerato se mostrasen a través de planos generales y «desnudas», ya que no solía haber alumnos ni materiales por corresponderse la mayoría de ellas con inauguraciones. Los pupitres tendían a ser para dos niños, aunque también había individuales; aparecían organizados en filas, dejando poco espacio entre unos y otros para poder pasar, lo que transmitía la sensación de hacinamiento y de la cantidad en favor de la calidad. También solía filmarse la zona del maestro, situada, en algunas clases, sobre una tarima, donde se encontraba la mesa y la silla del profesor; la o las pizarras, pues había aulas con más de una; el crucifijo; los retratos de Francisco Franco o de José Antonio Primo de Rivera, aunque éstos no solían estar presentes en todas las clases, y, en algunas ocasiones, un mueble estantería con puertas donde había diferentes materiales. Estos muebles también solían estar ubicados en otras zonas de la clase.

Por otro lado, los centros de educación preescolar se caracterizaban por disponer de mesas unidas para formar grupos o de mesas redondas que también favorecían el agrupamiento de los niños. Esta distribución daba una sensación de dinamismo, mientras que las otras aulas producían una sensación de pasividad. Sin embargo, las imágenes del NO-DO mostraron aulas con la misma distribución que las de primaria, lo que nos lleva a que estas clases estaban destinadas a niños mayores de cinco años con el fin de prepararlos para dicha etapa, mientras que los menores de cinco años sí estaban en aulas con pupitres que formasen grupos. Esta afirmación no puede ser atribuible a todos los centros de párvulos, pero sí fue una realidad mostrada por el NO-DO o «vendida» por este medio propagandístico, pues el locutor podía decir que el aula era de preescolar y luego corresponderse con una clase de primaria, y viceversa. Otro aspecto que destacar es que NO-DO tendía a filmar algunas aulas, los comedores, instalaciones deportivas interiores v exteriores y, en ocasiones, la capilla o el salón de actos. La biblioteca fue uno de los espacios más olvidados por el NO-DO en el ámbito de la enseñanza primaria y media, aunque sí la podemos ver en centros como el Instituto Nacional de Educación Física (en adelante, INEF) o en las escuelas de mandos e instructoras de la Sección Femenina. NO-DO tuvo preferencia por los laboratorios de los institutos, filmando el material que había en ellos (probetas, tubos de ensayo, microscopios...), así como otras aulas donde había diferentes maquetas del cuerpo humano o de algunos animales, insectos disecados, esqueletos...

El material escolar fue otro de los grandes ausentes en el NO-DO. Ya en 1962, el Ministerio de Educación Nacional explicó que aún eran muchos los colegios y, sobre todo, las aulas que debían ser renovadas y que carecían del material didáctico más elemental como mapas, pesas, etc. (Navarro Sandalinas, 1990) La narración de los noticiarios tendía a destacar, en algunas ocasiones, que los centros escolares estaban dotados del material didáctico adecuado, aunque este solía reducirse a libros, figuras geométricas, mapas, globos terráqueos y material para trabajar la geometría en la pizarra (compás, transportador, cartabón, escuadra y regla de madera). Estos materiales no aparecían todos juntos en todas las aulas, sino que estaban repartidos en las aulas pudiéndose encontrar todos en algunas. No podemos afirmar que esta situación fuese real en todos los centros y aulas durante todo el franquismo, pues en el tercer periodo de la enseñanza primaria, denominado «escuela y desarrollo (1962-1975)» por Navarro Sandalinas, con la llegada al Ministerio de Educación de José Luis Villar Palasí (1968), se establecieron una serie de medidas para terminar con la no escolarización que había en España y se construyeron edificios amplios, con gimnasio, biblioteca, espacios de recreo, etc., y se dotó a los centros con mayor material escolar. Sin embargo, esta compra y distribución se realizó «un poco "al viento"» (Navarro Sandalinas, 1990, p. 280).

En los centros de formación profesional sí hubo una mayor presencia de los materiales debido a que NO-DO filmó la parte más práctica de estas enseñanzas,

por lo que las máquinas, herramientas, etc., necesarias para que aprendiesen a crear, ensamblar, fundir piezas de madera, metal, electricidad, cerámica, etc., se convirtieron en personajes protagonistas para promocionar una instrucción que, a partir de las décadas de los cincuenta y de los sesenta, fue necesaria para encontrar un trabajo. España comenzó a abrirse al extranjero y a mejorar su industria en la década de los cincuenta hasta el punto de producirse una gran migración de las zonas rurales a las industriales en los años sesenta (Carreño Rivero, 2016), por lo que las cámaras del NO-DO se centraron en grabar los diferentes centros de formación profesional y los talleres, ya que eran estos últimos donde se demostraba la correcta preparación de los futuros obreros. En ocasiones también se mostraban las aulas donde se impartían las clases teóricas, siendo muy similares a las de la enseñanza primaria y media. Conforme fue avanzando y evolucionando la industria, el número de noticias sobre la formación profesional fue aumentando. La necesidad de mano de obra formada llevó al NO-DO a demostrar su poder de propaganda cuando en varios números animaba a los padres a matricular a sus hijos (Revista Imágenes n.º 712, 01/01/1958; Revista Imágenes n.º 708, 01/01/1958), o «escenificaba» como le cambiaba la vida a un joven desde que recibía una carta comunicándole que había sido aceptado en el centro hasta que finalizaba sus estudios, destacando todas las posibilidades que se abrían ante él y que antes no «existían» por no disponer de esa titulación (Revista Imágenes n.º 717, 01/01/1958).

El desarrollo de estas enseñanzas también fue notorio en las noticias que informaban sobre las diferentes modalidades (Formación Profesional Acelerada, Bachillerato Laboral, Promoción Profesional Obrera, Universidades Laborales...) y especialidades que podían cursar los alumnos. NO-DO pasó de presentar las especialidades agrícola-ganadera, torno y fresadora, madera y metal, a mostrar a los alumnos en las especialidades de peluquería, azafata, electricidad, radiotecnia, relojería, hostelería, entre otras. El primer grupo de especialidades destacaba por ser masculinas, aunque a finales de los sesenta y, sobre todo, durante los años setenta, comienzan a aparecer en las imágenes mujeres cursando dichas materias. Sin embargo, en el segundo grupo de especialidades sí hay una mayor presencia de mujeres, sobre todo en las enseñanzas artísticas, peluquería, azafata..., aunque los hombres también estaban presentes. Tal fue el avance en este ámbito educativo que en 1956 el ministro de Trabajo, José Antonio Girón, fundó las primeras Universidades Laborales para impulsar estos centros como el nivel superior de la Formación Profesional (Delgado Granados, 2012), ya que el Bachillerato Laboral, creado en 1949 (Ley de 16 de julio de 1949), estaba encuadrado en la enseñanza media. En el NO-DO no encontramos referencias explícitas al poco éxito que tuvo el Bachillerato Laboral, aunque la escasez de noticias sobre este nivel coincide con los resultados de otras investigaciones sobre el tema (Rangel Preciado y Fernández Martín^{, 2016}. Las Universidades Laborales, por el contrario, sí tuvieron una mayor presencia en el NO-DO, que las definió como «auténticas obras de paz y de justicia» (Documental en Blanco y Negro Veinte años de paz, 01/01/1959) y como «un arma de vida y de libertad» (Documental en Blanco y Negro Resumen de la Actualidad Española en 1956, 01/01/1957). Esta obra tan propia del régimen, que quería dar una enseñanza técnica, religiosa, cultural y humana a los alumnos, era lógico que ocupara un lugar importante en el NO-DO que publicitaba esta obra del franquismo a través del medio audiovisual destinado a educar a las masas (Sanchidrián Blanco y Molina Poveda, 2020).

3.3. El NO-DO y la representación de cómo se enseñaba en los colegios del franquismo

NO-DO mostró en las noticias, documentales y reportajes sobre la enseñanza primaria y media una instrucción más individualizada, donde los niños permanecían sentados por parejas o solos en sus pupitres mirando hacia la pizarra y la mesa del profesor. El maestro era la figura más importante, por ser el poseedor de los conocimientos, valores e ideales que los alumnos debían adquirir para convertirse en buenos ciudadanos afines al régimen. Y así lo transmitió NO-DO al mostrar diversas imágenes de las aulas donde presentaba la zona que los alumnos veían y denotaba mayor importancia: la del profesor. NO-DO reconoció la labor realizada por los maestros del franquismo en uno de los números de *Revista Imá*genes en el que alababa el buen hacer de los docentes, denominándolos «beneméritos y esforzados maestros nacionales» (Revista Imágenes n.º 1204, 01/01/1968). Además, NO-DO transmitió las diferencias que había en la educación femenina y masculina, pues, como se puede ver en algunas noticias (*Revista Imágenes* n.º 1204, 01/01/1968), las niñas aprendían costura, economía doméstica, beneficios y propiedades de los alimentos, entre otras materias que les permitirían ser futuras amas de casa y madres. No obstante, La LGE instauró el acceso de las mujeres, «en igualdad», al sistema de enseñanza obligatoria, aunque la realidad en muchos centros continuó inmóvil.

Pozo Andrés y Braster (2013) destacan que el régimen franquista consideró, en un primer momento, las ideas de la Escuela Nueva como de anarquistas, indisciplinadas y deseducadoras, pues la pedagogía franquista no concebía el concepto de actividad, el paidocentrismo, es decir, que todo el proceso y el sistema educativo estuviesen centrados en el niño y que se le diese la misma o más importancia que al docente, etc., como parte del nuevo Estado y de la educación que estaban forjando. Sin embargo, la década de los cincuenta supuso una tímida introducción de los métodos englobados dentro de la Escuela Nueva, aunque los «vientos de cambio en la educación española, impulsados por el desarrollo económico y las recomendaciones de los organismos internacionales» (Pozo Andrés y Braster, 2013, p. 33) no se dieron hasta la década de los sesenta. La escuela primaria pretendía ser renovada, ya que aún permanecía anclada en pedagogías arcaicas y en un entorno inmovilista. NO-DO no transmitió esos cambios hasta finales de la década de los sesenta y, sobre todo, tras la promulgación de la Ley General de Educación en 1970.

El ejemplo más claro lo encontramos en el *Noticiario* n.º 1558A (13/11/1972), que informó sobre la Escuela del Mar de Barcelona. En este centro se pudo apreciar

con claridad el «retorno» de las ideas pedagógicas impulsadas por los pedagogos de la Escuela Nueva. Las imágenes mostraron a niños y niñas realizando las mismas tareas, asistiendo juntos a las mismas clases y recibiendo los mismos aprendizajes: clases al aire libre, observando las plantas y realizando anotaciones, jugando y realizando actividades físico-deportivas, consultando libros en la biblioteca, exponiendo en la zona del profesor sobre un tema del que, podríamos decir, eran «especialistas» por haberlo trabajado, etc. Sin embargo, había una especialidad, la cestería, que solo era cursada por las niñas, lo que dejaba un hilo de continuidad con esos valores y principios de que la mujer tenía unas funciones que solo podía realizar por ser mujer y viceversa. La presentación de esta escuela en el NO-DO mostró que se había pasado de una imagen pasiva de los alumnos a una imagen activa, dinámica, donde el niño comenzaba a tener un papel principal; dialogaba con sus compañeros; tenía un aspecto más relajado, en contraposición con la mayoría de noticias del NO-DO donde presentaban a niños rígidos que parecían estatuas sentados en sus pupitres; y volvía a la naturaleza, aspecto criticado al principio del franquismo por considerar que la educación naturalista no permitía alcanzar la plena perfección del hombre. Este fue el ejemplo más claro transmitido por el NO-DO de esa intención de renovar la educación, aunque también hubo más como el colegio Siglo XXI, y otras noticias que destacaban la educación artística de los alumnos de primaria dentro de las innovaciones acaecidas a partir de los años setenta. No obstante, NO-DO continuó filmando aulas «tradicionales».

Por otro lado, a partir de la década de los sesenta y de los setenta, las locuciones de los números del NO-DO sobre centros de preescolar comenzaron a destacar el juego como un elemento educativo, didáctico, de expresión y pedagógico que permitía el desarrollo y el aprendizaje del niño. A priori, las imágenes que se transmitieron sobre estos centros solo mostraron a los niños jugando en el patio o en las clases. En algunas escenas los niños jugaban solos y en otras se podía ver a la maestra como una observadora o realizando otras tareas. Esto podría indicar que podían estar implantando algunos principios del método montessoriano de observar y dejar al niño «hacer» con los objetos que en ese momento fuesen de su interés. Esto sería una hipótesis, pues muchas noticias, independientemente de la temática educativa, parecían más teatralizadas, guionizadas, que naturales, lo que podría indicar que en esos momentos de juego libre los cámaras solo buscasen filmar a los niños. Si nos guiamos por las narraciones y algunas imágenes llegaríamos a otra conclusión y es que NO-DO no dejó constancia de que fuera cierta la implantación de esas normas pedagógicas más avanzadas; o de la utilización del juego como lo plasmaron los pedagogos que, según Sánchez Blanco, eran seguidos por los centros de Auxilio Social (Sánchez Blanco, 2008).

Por otro lado, la pedagogía española franquista recurrió al juego como un elemento esencial en la formación e instrucción de los menores de ocho años (Payà Rico, 2013). Aunque en un principio este método estuviese ligado a lo corporal, al servicio de la educación física, posteriormente fue visto como una metodología esencial para la etapa de párvulos o preescolar, llegando a aparecer recogido en la Ley General de Educación. Además, estos juguetes no solo tenían una intención

lúdica, sino también de aprendizaje como, por ejemplo, las muñecas que servían para enseñar a las niñas el rol principal asignado por el franquismo: ser madres (Payà Rico, 2013). Aun así, no podemos descartar que NO-DO filmase centros que implantaban esas normas pedagógicas más avanzadas, aunque este aspecto no fuese destacado en la locución. Estas hipótesis sobre metodologías modernas están sustentadas en autores como Sureda (2010), Pozo Andrés y Braster (2013) y Sanchidrián Blanco (2015), que afirman que la etapa de preescolar no estaba sometida a la férrea vigilancia que sí se realizaba sobre otros niveles, y que a partir de la década de los sesenta y de los setenta se volvieron a implantar metodologías y pedagogías de diversos pedagogos de la Escuela Nueva como Montessori, Freinet o Decroly.

Además del juego, también el dibujo merecía ser presentado; era considerado como una técnica, un método, que propiciaba el desarrollo de los niños. Estas «pedagogías avanzadas», tan alabadas por los locutores, no hicieron que estos centros dejasen de ser presentados como establecimientos dirigidos a acoger y guardar a los hijos de madres trabajadoras, y no como edificios con una función educativa y pedagógica. Es por ello que las muestras de cariño que las maestras y cuidadoras daban a los pequeños fuesen destacadas constantemente, ya fuese a través de la narración o de la imagen. Con estas actitudes y acciones se pretendía recrear el clima de hogar y cariño maternal que el niño tendría que recibir en su casa y del que carecía al estar su madre trabajando. Este hecho lo podemos considerar como una muestra del carácter propagandístico del NO-DO al utilizar estas situaciones como un contraejemplo de cómo debería actuar y comportarse la mujer, pues su deber era cuidar a sus hijos, su casa y atender a su marido, y no trabajar fuera del hogar con todas las consecuencias que esto conllevaba como, por ejemplo, que el amor, los mimos y la educación que tenía que impartir la madre tuviese que hacerlo un «extraño».

3.4. La educación física y la Ley General de Educación en el NO-DO

La educación física, el deporte y la gimnasia fueron algunas de las asignaturas más importantes de la dictadura franquista, ya que, «por su poder extraordinariamente educativo, se han convertido en la actualidad en arma de gobierno que todos los pueblos esgrimen cuando piensan en la formación de sus juventudes [...]» (Moscardó, 1941, p. 21; citado en Pérez-Samaniego y Santamaría-García, 2008, p. 4). NO-DO presentó tanto la instrucción de los profesores de educación física como los campeonatos, exhibiciones, festivales y juegos escolares gimnásticos y deportivos. En total se emitieron 81 noticias, reportajes y documentales, correspondiendo 2 de ellos a noticias sobre el Instituto Nacional de Educación Física. Es importante destacar que la formación e instrucción de los profesores de educación física correspondieron a las delegaciones del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina y para ello se crearon la Academia Nacional de Mandos José Antonio (masculina), la Escuela Nacional de Instructoras Isabel la Católica

(femenina), y, en 1956, la Escuela de Magisterio Miguel Blasco Vilatela, como una sección de la Academia de Mandos José Antonio y adscrita a la Escuela Normal Pablo Montesino, donde se formó a los maestros instructores que obtenían el título de maestro de primera enseñanza y de educación física. Estas instituciones están encuadradas en las categorías de «Sección Femenina» y «Frente de Juventudes», por lo que en este estudio solo se han contado las dos noticias sobre el INEF al ser reconocido por el Ministerio de Educación como centro oficial y al considerar que puede estar desligado de la Sección Femenina y del Frente de Juventudes.

En el NO-DO podemos ver una mayor cantidad de noticias sobre la educación física masculina, ya que la femenina, de acuerdo con la moral católica, estaba enfocada a determinados deportes y contaba con limitaciones en la vestimenta⁵. El ejemplo más llamativo fue la natación. Las niñas y jóvenes que lo practicaban tenían que llevar un bañador con una faldita o con un poco de pierna, y no eran filmadas durante mucho tiempo por las cámaras del NO-DO, predominando los planos generales y las escenas de las jóvenes en el agua.

Las competiciones deportivas y gimnásticas masculinas tuvieron una gran repercusión en el NO-DO ya que los hombres sí tenían la posibilidad de ver en el deporte una profesión, mientras que para las mujeres no se planteaba esta opción. El deporte y la gimnasia fueron utilizados por el franquismo como un arma para ideologizar a toda la juventud, controlar el ocio de los jóvenes y así evitar que dedicaran su tiempo libre en actividades que no eran bien vistas por el régimen, y construir un prototipo de hombre y de mujer ejemplar, modélico y sano. El nuevo régimen utilizó el cuerpo como un símbolo político, al igual que hicieron otros regímenes totalitarios. La educación física escolar fue legitimada gracias a un discurso médico que surgió y que le otorgó cierto «rigor científico» (Mauri Medrano, 2019), aunque este discurso estuvo centrado en analizar los cuerpos de los jóvenes para comprobar si estaban sanos o no. De esta forma se instauró una normalización de los cuerpos, siendo catalogados como cuerpos sanos y normales los que cumplían con unos estándares de belleza y de normalidad. NO-DO se hizo eco de este discurso al presentar constantemente grandes exhibiciones gimnásticas y deportivas donde los escolares demostraban vigor, fortaleza y encontrarse en un estado de salud óptimo. Dichas exhibiciones no solo eran realizadas en grandes espacios donde competían diferentes colegios entre sí o porque un centro decidía celebrar una debido a un aniversario o final de curso, sino también durante las visitas de Franco u otras autoridades a los colegios, siendo estas demostraciones en el propio centro. La promulgación de la LGE trajo consigo una serie de cambios de entre los que destacaron que las competiciones escolares co-

⁵ Los deportes seleccionados para la mujer desde la óptica de la moral y desde la perspectiva técnica fueron la natación, el hockey, el esquí, el baloncesto y el balonmano, sumándose a esta lista el voleibol en 1952 y el atletismo en 1961. Los cuentos gimnásticos, la gimnasia rítmica y educativa, los juegos libres y dirigidos, la danza clásica y popular y los paseos y las excursiones completaban la formación física de las niñas y las mujeres (ZAGALAZ SÁNCHEZ y CACHÓN ZAGALAZ, 2012).

menzasen a ser mixtas y así fue reflejado en el NO-DO (Imágenes del Deporte XXV juegos escolares nacionales, 01/01/1973).

Tal fue la importancia de esta ley que fue la única de la que se informó sobre su entrada en vigor y se analizó en el NO-DO. Además, se presentó de manera detallada cómo quedaba dividido y ligado el nuevo sistema educativo, haciendo hincapié en cómo estaba conectada la formación profesional con el resto de los niveles. Para explicar este proceso realizaron varios esquemas muy ilustrativos que facilitaban la comprensión de los espectadores, incluso hoy día se podrían utilizar para explicar cómo quedó establecido este nuevo sistema educativo. NO-DO, al final, se quedó en la teoría y en cómo se irían implementando los nuevos cambios de la LGE, aunque no indagó un poco más ni explicó si se llegaron a efectuar de la manera establecida, si hubo modificaciones, qué etapas tuvieron mayor aceptación que otras, etc. Es más, hubo números un poco ambiguos que exponían la misma información atribuyéndola a causas distintas, es decir, en un número (Documental en Color *Comienza una reforma*, 01/01/1971) se explicaba cuáles eran las iniciativas impulsadas por esta nueva ley y que se habían llevado a cabo, y en otro número (*Noticiario* n.º 1543B, 31/07/1972) se exponía cuáles eran las realizaciones que estaban previstas en el III Plan de Desarrollo, coincidiendo ambas, lo que no aclara la pregunta de si ya habían sido realizadas o fue un mero maquillaje para luego decir que se alcanzarían con las medidas impuestas en el Plan de Desarrollo. Lo que sí destacaba NO-DO en esta etapa era el descenso del analfabetismo, el aumento de escolarizados y la expansión de la enseñanza.

4. Conclusiones

NO-DO fue una de las ventanas más importantes del franquismo para transmitir su doctrina y por la que los españoles debían mirar y nutrirse de ella. Sus imágenes supusieron la creación de una cultura visual que tenía como objetivo poner «El mundo entero al alcance de todos los españoles», tal y como rezaba su eslogan, aunque dicho mundo estuviese supeditado a la doctrina del régimen. NO-DO mostró diversos temas, aunque estos destacaron por ser laxos y banales. De entre dichos temas destaca la educación, motivo por el que hemos utilizado NO-DO con el objetivo de conocer qué transmitió NO-DO, desde 1943 hasta 1981, sobre la educación formal no universitaria, sin olvidar la educación física, así como aquellas noticias vinculadas con el Libro Blanco y la Ley General de Educación.

La educación que el NO-DO mostró estuvo supeditada a un carácter cíclico, al mostrar noticias de temática similar a lo largo de los años. Las competiciones deportivas, las inauguraciones de centros educativos y las exhibiciones gimnásticas y de danzas que se realizaban, las aulas de los centros de Formación Profesional, entre otras imágenes que, mostrando centros y acontecimientos diferentes, podían pasar por los mismos una y otra vez. De esta forma se demostraba el poder del régimen en el ámbito educativo y el «interés» que tenía hacia la educación, aunque este se centrase más en unos niveles que en otros. Además, NO-DO,

como buen medio propagandístico, se encargó de que dicho interés se centrase en la Formación Profesional, pues el cine era un medio ideal para acercarse a las clases populares donde este nivel podía suscitar mayor interés al permitir acceder a mejores puestos de trabajo.

El franquismo ha sido dividido en una serie de etapas⁶ donde se refleja la evolución que el régimen experimentó a lo largo del tiempo. Aunque «[...] a lo largo de sus cuarenta años de existencia fue evolucionando y cambiando algunos aspectos importantes de sus formas, [...] no modificó en absoluto su primitiva esencia» (Riquer, 2010, pp. 14-16). Hemos dicho que NO-DO mostraba noticias muy similares entre ellas, aunque también mostró sucesos que permitieron apreciar los cambios que se fueron produciendo como, por ejemplo, el aumento de las noticias de educación preescolar a partir de 1956 cuando el trabajo femenino también comenzó a aumentar. Ligado a este hecho encontramos el aumento de las noticias que trataban sobre el acceso de la mujer a la formación profesional. Aunque NO-DO divulgase noticias sobre la formación profesional femenina, el discurso del locutor tendía a menospreciar este hecho, pues lo que se buscaba era reafirmar que el papel de la mujer pertenecía a la esfera privada, es decir, al hogar; mientras que al hombre correspondía la esfera pública: formarse, trabajar... Esto mismo sucede con aquellas noticias sobre la educación primaria y el bachillerato, donde la mayoría de las noticias son sobre colegios masculinos.

El hecho de querer perpetuar las funciones propias de las mujeres y de los hombres también fue reflejado en las enseñanzas que se mostraban a través de NO-DO, pues las niñas estudiaban economía doméstica, labores, etc., mientras que los niños recibían conocimientos en otras materias. La metodología seguida en las aulas también fue transmitida a través de NO-DO, caracterizándose por ser de corte tradicional, donde los alumnos permanecían sentados en sus pupitres, escuchando al profesor, respondiendo a sus preguntas o leyendo los libros. Sin embargo, NO-DO también mostró ese cambio educativo que comenzó a producirse con la promulgación de la Ley General de Educación en 1970 y que pasaba a mostrar una enseñanza más centrada en las artes y en el niño, presentando algunas imágenes aulas donde los pupitres, en vez de estar colocados en filas, estaban situados formando grupos o en forma de «U». NO-DO quiso mostrar una enseñanza tradicional, pero los cambios producidos en la sociedad y en la educación no pudieron quedar al margen de este medio educativo, aunque fuese con ciertas reticencias y discursos donde se pretendía defender que lo correcto era lo contrario.

NO-DO fue un medio que transmitió diversos temas educativos que aún no han sido analizados en profundidad y que darían una imagen más completa de la educación que el régimen quería mostrar a través de este medio. Un ejemplo sería la enseñanza universitaria, tema sobre el que aún quedan diferentes aspectos que analizar y sobre los que profundizar, aunque este nivel ya haya sido analizado en

⁶ Diversos autores han establecido diferentes periodos dentro del régimen franquista para tratar la educación, aunque estos dependen del tema a estudiar o analizar (PUELLES, 2002; PUELLES, 2009; VIÑAO, 2004).

otros estudios (Molina Poveda, 2018; García Farrero y Gómez-Mundó, 2020). Un posible tema de interés sería qué mostró NO-DO sobre la mujer en la Universidad. No podemos olvidar que la educación no solo se reduce a los diferentes niveles del sistema educativo, sino que engloba otras muchas facetas como, por ejemplo, la identidad que el régimen quería que los hombres y mujeres, niños y niñas viesen y adquiriesen. La identidad femenina también ha sido tratada en diversos estudios (Molina Poveda, 2020; Guichot Reina, 2022), aunque la masculina ha quedado más olvidada. NO-DO es un medio audiovisual que tiene que continuar siendo fuente de estudio en la historia de la educación.

5. Bibliografía

- Carreño Rivero, M.: «La España del "Nuevo Estado": Economía, política, sociedad y cultura», en Ramos Zamora, S. (ed.): Entre lo domestico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977), Madrid, Biblioteca Nueva, 2016, pp. 21-44.
- Casanovas i Prat, J. y Padrós Tuneu, N.: «Pizarra y pupitre. La representación de la práctica escolar a través del no-do en las inauguraciones de escuelas durante franquismo», en González, S.; Meda, J.; Motilla Salas, X. y Pomante, L. (eds.): *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 697-708.
- Collelldemont Pujadas, E. y Vilanou Torrano, C. (coords.): Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DO, Gijón, Trea, 2020.
- Decreto de 15 de febrero de 1952, orgánico del Ministerio de Información y Turismo, Boletín Oficial del Estado, 24 de febrero de 1952, n.º 55, pp. 851-853.
- Decreto-Ley de 27 de julio de 1945 por el que se organiza la Subsecretaria de Educación Popular en el Ministerio de Educación Nacional, *Boletín Oficial del Estado*, 28 de julio de 1945, n.º 209, p. 686.
- Delgado Granados, P.: Formación profesional, educación y trabajo: retrospectiva de las Universidades Laborales, Madrid, Biblioteca Nueva, 2012.
- DOTTA AMBROSINI, J.: «La visualidad como objeto: El giro pictórico y los estudios de la cultura visual», *Dixit*, 22 (2015), pp. 38-49.
- DURÁN MANSO, V. y ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P.: «La imagen de la escuela en la primera etapa del cine español del franquismo: autarquía, patriotismo y nacionalcatolicismo (1939-1950)», Educació i història: Revista d'història de l'educació, 31 (2018), pp. 59-88.
- Fernández Enguita, M.: «Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación», *Revista de Educación*, n.º extraordinario (1992), pp. 73-87.
- GARCÍA FARRERO, J. y GÓMEZ-MUNDÓ, A.: «La Universidad de Barcelona en el NO-DO (1943-1975): análisis de la educación superior a través de la verdad oficial del régimen franquista», Revista História da Educação, 24 (2020), pp. 1-34.
- GIL GASCÓN, F. y CABEZA SAN DEOGRACIAS, J.: «Pololos y medallas: la representación del deporte femenino en NO-DO (1943-1975)», *Historia y Comunicación Social*, 17 (2012), pp. 195-216.
- GUICHOT REINA, V.: «El cine como reflejo del imaginario social: una aproximación al estudio de la representación de la educación escolar en la historia de la educación en España desde la II República hasta el final del régimen franquista», en Dávila Balsera, P. y Naya Garmendia, L. M. (coords.): *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Donostia, Erein, 2016, pp. 693-706.

- GUICHOT REINA, V.: «La "mujer" del tardofranquismo (1960-1975): El NO-DO como instrumento de control de la emancipación femenina», *Historia y Memoria de la Educación*, 16 (2022), pp. 267-301.
- LEY DE 16 DE DICIEMBRE DE 1942 POR LA QUE SE AMPLÍA LA BASE VII DE LA DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1938, Boletín Oficial del Estado, 27 de diciembre de 1942, n.º 361, p. 10583.
- Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional, *Boletín Oficial del Estado*, 17 de julio de 1949, n.º 198, pp. 3164-3166.
- LORENZO VICENTE, J. A.: «La enseñanza media en España (1938-1953): El modelo establecido en la ley de 20 de septiembre de 1938 y la alternativa del anteproyecto de 1947», *Historia de la Educación*, 17 (1998), pp. 71-88.
- MAURI MEDRANO, M.: «Ün cuerpo fuerte para asegurar la esencia española". La Educación Física del Frente de Juventudes durante el franquismo (1940-1960)», *Materiales para la Historia del Deporte*, 18 (2019), pp. 29-40.
- MILLÁN VÁZQUEZ DE LA TORRE, M. G.; SANTOS PITA, M. P. y PÉREZ NARANJO, L. M.: «Análisis del mercado laboral femenino en España: evolución y factores socioeconómicos determinantes del empleo», *Papeles de Población*, 21(84) (2015), pp. 197-225.
- MOLINA POVEDA, M. D.: «Los movimientos estudiantiles del mayo del 68 en NO-DO: las revoluciones silenciadas», en Payà Rico, A.; Hernández Huerta, J. L.; Cagnolati, A.; González Gómez, S. y Valero, S. (coords.): Globalizing the student rebellion in the long '68, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 283-289.
- MOLINA POVEDA, M. D.: «El NO-DO como medio de construcción de la identidad femenina», *Historia y Memoria de la Educación*, 12 (2020), pp. 239-270.
- MOLINA POVEDA, M. D. y SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: «La enseñanza primaria rural en el franquismo (1939-1956) vista a través de dos películas», RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, 3(1) (2017), pp. 49-69.
- MOLINA POVEDA, M. D. y SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: «La formación profesional vista a través de NO-DO (1943-1981): Propaganda e ideología en un pasado reciente», *Espacio*, *Tiempo y Educación*, 7(2) (2020), pp. 135-156.
- NAVARRO SANDALINAS, R.: La enseñanza primaria durante el Franquismo (1936-1975), Barcelona, PPU, 1990.
- Paya Rico, A.: «Aprender deleitando: el juego infantil en la pedagogía española del siglo XX», Bordón. Revista de Pedagogía, 65(1) (2013), pp. 37-46.
- PAZ REBOLLO, M. A. y CORONADO RUIZ, C.: «Mujer y formación profesional durante el franquismo: NO-DO, 1943-1975», *Pandora: revue d'études hispaniques*, 5 (2005), pp. 133-145.
- PÉREZ-SAMANIEGO, V. y SANTAMARÍA-GARCÍA, C.: Educación, currículum y masculinidad en España, Madrid, Universidad de Alcalá, 2008.
- Pozo Andrés, M. M. y Braster, S.: «El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo», *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(30) (2013), pp. 15-44.
- Puelles, M. de: «Evolución de la educación en España durante el franquismo», en Tiana Ferrer, A.; Ossenbach Sauter, G. y Sanz Fernández, F. (coords.): *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, uned, 2002, pp. 329-349.
- Puelles, M. de: Modernidad, republicanismo y democracia. Una historia de la educación en España (1898-2000), Valencia, Tirant lo Blanch, 2009.
- RANGEL PRECIADO, J. F. y FERNÁNDEZ MARTÍN, M. I.: «La formación de la mujer en las enseñanzas medias profesionales durante la etapa dictatorial española. El bachillerato laboral administrativo en Extremadura», Revista de Historia de las Vegas Altas, 8 (2016), pp. 27-44.
- REGLAMENTO PARA LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ENTIDAD PRODUCTORA, EDITORA Y DISTRIBUIDORA CINEMATOGRÁFICA DE CARÁCTER OFICIAL «NO-DO», 29 de septiembre de 1942.

- RIQUER, B. DE.: La dictadura de Franco, Barcelona, Crítica, Marcial Pons, 2010.
- Rodríguez Martínez, S.: *El* no-do, *catecismo social de una época*, Madrid, Editorial Complutense, 1999.
- SÁNCHEZ BLANCO, L.: «Auxilio social y la educación de los pobres: del franquismo a la Democracia», Foro de Educación, 10 (2008), pp. 133-166.
- SÁNCHEZ-BIOSCA, V.: «NO-DO, icono del franquismo», *Letra Internacional*, 88 (2005), pp. 29-38. SÁNCHEZ-BIOSCA, V.: «NO-DO y las celadas del documento audiovisual», *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 4 (2009) [en línea]. Disponible en https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/29172/059791.pdf?sequence=1
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: «A brief analysis of the qualitative and quantitative evolution of Early Childhood Education in Spain (1970-1984)», en CATARSI, E. (ed.): Twentieth Century Pre-School Education. Times, Ideas and portraits, Milán, FrancoAngeli, 1985, pp. 159-167.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: «Estudios universitarios y ejercicio profesional de las mujeres en el franquismo», en JIMÉNEZ, C. y PÉREZ SERRANO, G. (eds.): *Educación y género. El conocimiento invisible*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2008, pp. 217-248.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C.: «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa», Revista de Investigación Educativa, RIE, 29, 2 (2011), pp. 295-310.
- Sanchidrian Blanco, C.: «The Role of the State and the Church in the Development of Early Childhood Education in Spain (1874-1975)», en Willekens, H.; Scheiwe, K. y Nawrotzki, K. (eds.): *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America*, Palgrave MacMillan, 2015, pp. 92-111.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C. y MOLINA POVEDA, M. D.: «The Spanish Labor Universities and the Belgian Labor University: An Example of Education Transfer and Transformation (1955-1983)», Encounters in Theory and History of Education, 21 (2020), pp. 113-133.
- Sureda, B.: «La modernización de la escuela infantil en Cataluña», en Sanchidrián Blanco, C. y Ruiz Berrio, J. (eds.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Graó, 2010, pp. 245-265.
- Tranche, R. R. y Sánchez-Biosca, V.: No-do. *El tiempo y la memoria*, Madrid, Cátedra, 2018, p. 56.
- UTANDE IGUALADA, M.: «Treinta años de enseñanza media (1938-1968)», Revista de Educación, 240 (1975), pp. 73-86.
- VIÑAO, A.: Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX, Madrid, Marcial Pons, 2004.
- ZAGALAZ SÁNCHEZ, M. L. y CACHÓN ZAGALAZ, J.: «La escuela de profesoras de educación física "Julio Ruiz de Alda" de Madrid», Athlos: Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte, 3 (2012), pp. 145-168.

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu2023175202

CINE, INVESTIGACIÓN HISTÓRICA Y UNIVERSIDAD. LA METAMORFOSIS DE LA REALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN FICTICIA DEL PASADO¹

Cinema, Historical Research and University. The Metamorphosis of Reality in the Fictitious Construction of the Past

Juan Luis Rubio Mayoral Universidad de Sevilla Correo-e: lrubio@us.es

Fecha de finalización del artículo 29 de agosto de 2022 Recibido: 29 de agosto de 2022 Envío a informantes: 8 de septiembre de 2022 Aceptación definitiva: 7 de diciembre de 2022

RESUMEN: El trabajo tiene por objeto analizar el reflejo en el cine de la labor universitaria en la construcción de la historia y valorar sus posibilidades como medio para los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación. A tal fin se ha determinado estudiar la película Soldados de Salamina (2003), dirigida por David Trueba y protagonizada por una profesora universitaria que emprende una doble investigación en torno a personajes reales y hechos históricos, siguiendo el guion basado en la novela homónima de Javier Cercas (2001). Además, se analiza la novela gráfica (2019) de José Pablo García para dilucidar los recursos narrativos empleados en estas creaciones. La universidad es un elemento utilizado para dar credibilidad a la historia que puede ser empleado en la enseñanza para cuestionar los hechos narrados a partir del conocimiento y la investigación científica sobre la realidad histórica.

PALABRAS CLAVE: cine; universidad; docencia; investigación; historia.

El trabajo está relacionado con el contenido del relato del autor: «Narración e ingenio en Soldados de Salamina. Examen en la obra de Roberto Bolaño, por Herbert Quain», Revista de Cañamero, 4 (2021), pp. 89-102. Para su realización ha recibido ayuda del Grupo de Investigación HUM387 — Historia de la Educación del Plan Andaluz de Investigación y del Proyecto I+D+i — Connecting History of Education. International networks, scientific production and global dissemination (CHE) PID2019-105328GB-I00.

CINE, INVESTIGACIÓN HISTÓRICA Y UNIVERSIDAD. LA METAMORFOSIS DE LA REALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN FICTICIA DEL PASADO JUAN LUIS RUBIO MAYORAL

ABSTRACT: The purpose of the work is to analyze the reflection in the cinema of university work in the construction of history and to assess its possibilities as a means for teaching, learning and research processes. To this end, it has been determined to study the film *Soldiers of Salamina* (2003), directed by David Trueba and starring a university professor who undertakes a double investigation around real characters and historical events, following the script based on the novel of the same name by Javier Cercas (2001). In addition, the graphic novel (2019) by José Pablo García is analyzed to elucidate the narrative resources used in these creations. The university is an element used to give credibility to history that can be used in teaching to question the narrated facts based on knowledge and scientific research on historical reality.

KEYWORDS: cinema; university; teaching; research; history.

1. Presentación

TL TRABAJO TIENE POR OBJETO estudiar la interpretación que el cine español 🕇 ha realizado de la investigación histórica en las películas de ficción. Una actividad que, junto a la docencia, forman parte de las tareas académicas de la universidad. Entre las obras producidas², la película Soldados de Salamina, dirigida por David Trueba en 2003, reúne las condiciones más adecuadas al objeto de esta investigación. Al analizar la adaptación de la obra literaria nos encontramos con una reestructuración del libro original³ en la que su protagonista, Lola Cercas⁴, interpretada por Ariadna Gil en la ficción, es una profesora universitaria que inicia una investigación en torno a un hecho histórico, marcado por la peripecia vital, durante la Guerra Civil española, del escritor, ideólogo y fundador de Falange Rafael Sánchez Mazas⁵. En la película, desde la redacción del periódico El País, para el que también colabora Lola Cercas, le piden un trabajo de mil palabras sobre la Guerra Civil que ella dedicará a la muerte de Antonio Machado, en el exilio de Colliure, en Francia. En este artículo se menciona que, por esas mismas fechas, otro escritor del bando franquista, Rafael Sánchez Mazas, escapó al fusilamiento masivo en las cercanías del Santuario del Collel y que, aunque al parecer fue descubierto por un miliciano, logró sobrevivir. Sobre este hecho, Lola Cercas, a partir de la información que le facilita el historiador Miquel Aguirre,

- ² FERRO, M.: *Historia contemporánea y cine*, Barcelona, Ariel, 1995; GAMARNIK, C.: «El cine, el pasado reciente y la sociología de la cultura: nuevos aportes para pensar la relación educación/comunicación», en GAMARNICK, C. y MARGIOLAKIS, E. (comps.): *Enseñar comunicación. Dilemas, desafíos y posibilidades*, Buenos Aires, La Crujía, 2011.
- WAGNER, G.: Novel and the cinema, Rutherford, N. J., Fairleigh Dickinson University Press,
- ⁴ FAULKNER, S.: «Lola Cercas en *Soldados de Salamina* (David Trueba, 2003)», *Historia Actual Online* (HAOL), 15 (2008), pp. 165-170.
- ⁵ Alborg, C.: «"Soldados de Salamina" de David Trueba: una mirada femenina», *Hispanic Journal*, 30(1/2), pp. 97-105.

emprende una primera investigación que persigue o tiene como meta alcanzar un conocimiento científico del pasado desde el que poder construir una escritura rigurosa de la historia, dentro de las circunstancias personales que rodean a la protagonista. La búsqueda del miliciano que descubrió a Sánchez Mazas y evitó delatarlo o acabar con su vida es la segunda investigación que emprende la profesora, a partir de los indicios que le facilita uno de sus estudiantes, Gastón García Diego, en una redacción relativa a la figura del héroe, que realiza, sobre la figura de un tal Miralles. Se trata de un jubilado que residía en Francia y pasaba los veranos en el camping en el que Gastón trabajó como vigilante. Miralles fue soldado republicano y se alistó en las filas del ejército francés. Sus datos podrían concordar con los que Lola posee sobre el miliciano del Collel. Su figura, asociada por los testimonios al pasodoble Suspiros de España, es la seña identitaria para suponer que pudiera tratarse de la misma persona y emprender una búsqueda en las residencias de Dijon para elucidar las razones que le llevaron eludir desvelar el paradero de Sánchez Mazas. El guion, realizado a partir de la obra de Cercas, sirve para dar forma a una nueva narración, ambas basadas en hechos históricos que involucran al ejército republicano en un fusilamiento masivo de presos del bando sublevado, pero que habla también del perdón, de la heroicidad del soldado anónimo, del auxilio prestado al fugado, de la atención que más tarde tuvo hacia quienes le atendieron y de la búsqueda del soldado anónimo para conocer las razones que justifican su acción. La recuperación de un fragmento de aquella tragedia sirve para conocer una versión de lo que sucedió, para recuperar publicaciones, reportajes de época, y los testimonios de la memoria de sus protagonistas, que mantenían en el anonimato, acontecimientos extraordinarios.

La película Soldados de Salamina, dirigida por David Trueba, reestructura la narración del mismo título escrita por Javier Cercas en 2001. Se trata esta última de una obra de creación literaria, sobre la que existen multitud de artículos y aportaciones relativas a su estilo, organización y contenido, por citar solo una parte de los objetos y temas analizados⁶. Algo que la enriquece y permite entender

BERMÚDEZ MONTES, M.ª T.: «Unha aproximación á pragmática textual en Soldados de Salamina (2001), de Javier Cercas», Revista de Investigación en Educación, 8 (2010), pp. 117-127; CATELLI, N.: «El nuevo efecto Cercas», Babelia. El País, 9 de noviembre de 2002; CIPOLLINI, M. y DOUGLAS, V. S.: «Il romanzo, tra letteratura e storia. Conversazione con Javier Cercas», Spagna contemporánea, 21 (2002), pp. 163-178; CONTADINI, L.: «Soldados de Salamina: storia di una salvezza possibile», Confluenze: Revista di studi iberoamericani, 3(1) (2011), pp. 208-226; CORBILLÓN SÁNCHEZ, J.: «La historia como inspiración para la ficción: los casos de Javier Cercas e Ignacio Martínez de Pisón», en Kunz, M.; BORNET, R.; GIBÉS, S. y SCHULTHEISS, M. (eds.): Acontecimientos históricos y su productividad cultural en el mundo hispánico, Zúrich, Lit. Verlag, 2016, pp. 279-292; FERRANDO VALERO, C.: «Paraísos sesgados: De la intertextualidad en Soldados de Salamina», Bulletin of Hispanic Studies, 91 (2014), pp. 147-162; GARCÍA JAMBRINA, L.: «De la novela al cine: Soldados de Salamina», Ínsula, 688 (2004), pp. 30-32; DEVENY, Th.: «Blurred Boundaries': Narrative in David Trueba's Soldados de Salamina», en Martin, G. C. (ed.): Selected Proceedings of the Pennsylvania Foreign Language Conference (2004), New Kensington, PA, Grelin Press, 2005, pp. 13-24; ROMEU GUALLART, L. M.: «La poética del instante. Javier Cercas y su historia de un fracaso», Olivar, 12(16) (2011), pp. 51-67; SATORRA PONS, A.: «Soldados de Salamina de Javier Cercas, reflexiones sobre los héroes», Revista Hispánica Moderna, las relaciones que establecen entre sí, la realidad de la que partió Javier Cercas y la ficción que creó como resultado. Del proceso de adaptación de la obra de Cercas a la gran pantalla, además de la película, surgieron, por una parte, el guion de David Trueba con el mismo título que la narración y la película y, por otra, la transcripción de distintas conversaciones mantenidas entre el director del film y el escritor del relato, trasladadas al libro *Diálogos de Salamina*. Junto a la interpretación cinematográfica de la obra original hay una novela gráfica de José Pablo García publicada en 2019 que emplea un lenguaje figurativo y que ofrece una mayor plasticidad, capacidad y concisión para adaptarse con precisión al texto de la obra escrita por Cercas en 2001. Esta dependencia hace que la narración escrita y la novela gráfica sean complementarias entre sí y es licito estimar que en sus viñetas hay ciertas nociones afines a la película.

2. Hipótesis y metodología

La hipótesis de trabajo plantea que la imagen de la investigación histórica y la docencia universitaria trasladadas a la película Soldados de Salamina (2003) son un pretexto, un medio o una herramienta narrativa propia del lenguaje cinematográfico que es empleada para dar credibilidad tanto a la realidad recuperada como a la ficción urdida en la trama y el desenlace del relato. Un hecho que puede ser empleado para cuestionar la realidad descrita transformado en la película en un recurso para desvelar la parte de verdad que encierra en sí. Pero a la vez la película es capaz de promover la inquietud por recuperar el resto de la realidad, a través de la investigación científica, mediante el empleo del método histórico. Al constatar que la construcción del guion elude, por una parte, la conversación originaria del escritor con Rafael Sánchez Ferlosio, donde comienza la trama de la historia original, y, por otra, la fructífera relación real que existió entre el escritor chileno Roberto Bolaño y Javier Cercas en la creación literaria de Soldados de Salamina (2001), se plantea como hipótesis la tergiversación intencionada de los hechos y la inclusión de la imagen de la universidad con el fin de lograr una mayor claridad en el mensaje que transmite al espectador.

^{56(1) (2003),} pp. 100-108; Tyras, G.: «Relato de investigación y novela de la memoria: Soldados de Salamina, de Javier Cercas, y Mala gente que camina, de Benjamín Prado», en Champeau, J.; Carcelén, F.; Tyras, G. y Valls, F. (eds.): Nuevos derroteros en la narrativa española actual, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2011, pp. 343-364; VILLALBA, M.: «Ambiguity and Historical Interpretation in Javier Cercas' Soldados de Salamina», Ciberletras. Revista de Crítica Literaria y de Cultura, 22 (2019).

DAVID, A.: «The search for truth in Soldados de Salamina/Soldiers of Salamina», en David, A. (ed.): The war that won't die. The Spanish Civil War in Cinema, Manchester, Manchester University Press, 2012, online ed. https://doi.org/10.7228/manchester/9780719078088.003.0010

⁸ TRUEBA, D.: Soldados de Salamina, Madrid, Plot, 2003.

⁹ CERCAS, J. y TRUEBA, D.: *Diálogos de Salamina: Un paseo por el cine y la literatura*, Barcelona, Tusquets Editores, 2003.

Hemos desarrollado un estudio comparado de *Soldados de Salamina* que permite contrastar la narración original de Javier Cercas (2001) con el guion (2003) de la película (2003)¹⁰ y la novela gráfica (2019)¹¹ para hallar los recursos narrativos que permiten transformar la investigación histórica realizada desde la universidad en una obra de ficción. Son numerosas las cuestiones a analizar en relación con la investigación y la docencia, sobre todo en aquellos aspectos que atañen a la escritura de la historia o a la manera de construir el discurso sobre la historia, sea este mediante el lenguaje escrito, haciendo uso de alguna forma literaria, fílmica o gráfica, narrada a partir de viñetas sucesivas.

Por otra parte, el aula universitaria y sus relaciones son el pretexto para eludir el rol desempeñado por el escritor Roberto Bolaño como figura clave en la génesis de *Soldados de Salamina* (2001) tanto en la realidad como en la ficción. En la obra de Trueba será Gastón, un estudiante mexicano de la clase de Lola Cercas, el personaje empleado por el director para sustituir a Bolaño en la película. Un hecho que no deja de ser significativo dada la importancia que cobra la relación de colaboración establecida entre la docente y el estudiante. Por su parte, la interpretación de la narración que se traslada a la historia gráfica (2019) es fiel a la obra original de Cercas¹².

La investigación que presentamos persigue mostrar la maleabilidad de los hechos y dar cuenta de la complejidad de los procesos de conversión de la realidad en creación ficticia. Parte del hecho de que el autor real, el ficticio, el cinematográfico y el de la novela gráfica tienen en común trabajar como docentes en la universidad, desarrollar tareas de investigación propias de su profesión académica y colaborar con la prensa. Y en todas las versiones de la obra se da cuenta de los procesos de investigación en relación a los hechos del Collel y a la figura de Rafael Sánchez Mazas y de las personas que lo ayudaron. De la misma manera que se detalla un segundo núcleo de investigaciones y pesquisas sobre la figura de Miquel Miralles, iniciadas con el fin de determinar si se trata en realidad del miliciano que evitó delatar al huido, para dilucidar las razones que le llevaron a actuar así. En sendos procesos de investigación hacen uso de la formulación de hipótesis, la búsqueda y la crítica de fuentes primarias, de documentos y testimonios, así como de fuentes secundarias, para recuperar los datos precisos con los que construir la historia y afrontar la escritura de un relato objetivo sobre los hechos indagados. Pero, al tratarse de una obra de creación literaria, los recursos que permiten engarzar todos los elementos de la trama constituyen, a todas luces, un recurso creativo, una invención que permite dar forma a ese «relato real» del que habla Cercas y que no deja de ser otro medio empleado para convencer al

Trueba, D.; Vicente Gómez, A.; Huete, C.; Cercas, J.; Aguirresarobe, J.; Gil, A.; Fontserè, R.; Dalmau, J. y Botto, M.: *Soldados de Salamina*, Madrid, Warner Home Video, 2003.

GARCÍA, J. P. y CERCAS, J.: Soldados de Salamina, Barcelona, Reservoir Books, 2019.

Las diferencias estéticas básicas han sido analizadas en García Reyes, David: «Reescrituras en *Soldados de Salamina* o las sendas de la memoria: desplazamientos de la literatura en el cine y en la narración figurativa», *Trasvases entre la Literatura y el Cine*, 2 (202)0, pp. 271-291. https://doi.org/10.24310/trasvasestlc.vi2.9191

CINE, INVESTIGACIÓN HISTÓRICA Y UNIVERSIDAD. LA METAMORFOSIS DE LA REALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN FICTICIA DEL PASADO JUAN LUIS RUBIO MAYORAL

lector de una realidad que no se corresponde con la auténtica. El contenido de la narrativa de autoficción¹³, metaficción o pacto ambiguo¹⁴ a la que pertenece *Soldados de Salamina* (2001) es opuesto al sentido y finalidad de la investigación histórica pese a que parte de la obra pueda estar basada en fuentes objetivas. Pero esos datos reales son empleados como pretexto para generar una creación literaria sobre la autoconciencia de que los recursos literarios o ingenios creativos que lo componen forman parte de la «verdad» que el autor trata de transmitir¹⁵. La escritura literaria y la creación cinematográfica se distancian y oponen al objeto de la ciencia y en consecuencia a la creación rigurosa del conocimiento¹⁶.

En nuestro trabajo, el objeto de estudio se centra, en primer lugar, en analizar la proyección que la enseñanza universitaria tiene en la película de Trueba, a fin de dilucidar los recursos empleados para la escritura creativa de un relato, basado en hechos y protagonistas reales, que hace uso de diferentes técnicas para su construcción. Por otra parte, se estudia el empleo de distintos lenguajes o formas expresivas que, partiendo de la escritura literaria del relato de Cercas (2001), permiten elaborar el guión (2003) y dirigir la película por parte de David Trueba (2003) y trasladar al cómic en una historia gráfica a través de viñetas por José Pablo García (2019). Además, se investiga el contenido y la estructura de estas versiones creativas, deudoras de la ficción y distantes del devenir de la historia real, a partir de los elementos narrativos que constituyen la esencia de toda obra de creación. Su estudio permite objetivar los hechos y la información susceptible de ser contrastada con la realidad, de aquella otra, ficticia, que forma parte de la creación artística, sea esta literaria, fílmica o gráfica¹⁷.

3. Resultados

La investigación histórica aparece relacionada de manera explícita con la docencia universitaria solo en la versión de *Soldados de Salamina* trasladada al cine. La universidad es empleada como un recurso narrativo y es fiel a la realidad pro-

- ¹³ Es una herramienta, un medio o una técnica, un dispositivo muy simple: «Soit un récit dont auteur, narrateur et protagoniste partagent la même identité nominale et dont l'intitulé générique indique qu'il s'agit d'un roman». LECARME, J.: «Autofiction: un mauvais genre», *Autofictions & Cie*, París, Ritm, 6, 1994; LEJEUNE, Ph.: «Pièce en cinq actes», *Autofictions & Cie*, París, Ritm, 6, 1994.
- ¹⁴ Se produce por la confluencia de tres elementos: autobiográficos (o históricos), ficticios e indeterminados, es decir, hechos que podrían ser a la vez reales y ficticios resultando en sí mismos irresolubles para el lector. Alberca, M.: «El pacto ambiguo», *Boletín de la Unidad de Estudios Biográficos*, I (1996), pp. 9-18.
- ¹⁵ AMAGO, S.: True lies narrative self-consciousness in the contemporary Spanish novel, Lewisburg, Bucknell University Press, 2006; MOLERO DE LA IGLESIA, A.: La autoficción en España: Jorge Semprún, Carlos Barral, Luis Goytisolo, Enriqueta Antolín y Antonio Muñoz Molina, Berna, Peter Lang, 2000.
 - ¹⁶ Kracauer, S.: De Cagliari a Hitler, Barcelona, Paidós, 1985.
- ¹⁷ RÓDENAS DE MOYA, D.: «Introducción», en CERCAS, J.: *Soldados de Salamina*, Madrid, Cátedra, 2017, pp. 15-16; LIIKANEN, Elina: «La herencia de una guerra perdida: La memoria multidireccional en *Los rojos de ultramar* de Jordi Soler», *Olivar*, 20 (2013), pp. 77-109.

fesional del autor de la obra escrita y al proceso de investigación empleado para hallar la información esencial en torno a Sánchez Mazas que integra en las dos primeras partes de la narración (2001) — «Los amigos del bosque» y «Soldados de Salamina» — y en menor medida en relación a Miguel Miralles en la tercera — «Cita en Stockton» —. Para evitar la aparición sucesiva de escritores — Sánchez Mazas, Ferlosio, Cercas, Bolaño — en el guión cinematográfico Trueba decide incorporar a una protagonista femenina, soslayar el papel de Rafael Sánchez Ferlosio y eludir al escritor Roberto Bolaño sustituyéndolo por el estudiante Gastón García Diego, dotando así de mayor agilidad y sencillez al desarrollo de la trama. En tanto que la novela gráfica (2019) se mantiene fiel a la estructura y contenido de la narración de Cercas (2001).

3.1. Sánchez Mazas

Soldados de Salamina (2001) pasa por ser una obra canónica sobre la Guerra Civil española, el exilio y la memoria histórica¹⁸. Si bien se trata a la vez de una descripción del proceso de creación literaria a partir de su génesis y evolución, en la que los hechos prueban que la búsqueda de la verdad que su autor vincula al «secreto esencial» de la trama solo era posible alcanzarla por la imaginación creativa, antes que por la investigación histórica¹⁹. Aunque Cercas indica, en una nota previa a la novela, que los datos biográficos de Sánchez Mazas proceden de la tesis doctoral de Mónica Carbajosa²⁰, en la idea de Vargas Llosa, «no se escriben novelas para contar la vida sino para transformarla, añadiéndole algo»²¹. Esto también permite a Trueba reestructurar la obra original, para llevarla a la gran pantalla, empleando recursos narrativos propios del lenguaje cinematográfico y mantener la esencia de la trama original, que es la que también le permite hacer que todos los elementos encajen, en un mecanismo narrativo equivalente al originario, pero capaz de transmitir mensajes que solo el cine permite lograr.

En la filmografía española la proyección de la figura del profesor universitario es limitada, y va desde el papel del profesor Hamilton, en *Calabuch*, de Luis García Berlanga (1958); la biografía de Santiago Ramón y Cajal en *Salto a la gloria* (1959), dirigida por León Klimovsky, a las películas de juventud como *Los chicos del Preu* (1967) de Pedro Lazaga, *Margarita se llama mi amor* (1961) de Ramón Fernández, *Pasa la tuna* (1960) de José María Elorrieta, o comedias recientes como *Fuga de cerebros* (2009) de Fernando González. Otras tienen como contexto

¹⁸ Hughes, A.: «Between History and Memory: Creating a New Subjectivity in David Trueba's Film "Soldados de Salamina"», Bulletin of Spanish Studies, LXXXIV(3) (2007), pp. 369-386.

¹⁹ RIBEIRO DE MENEZES, A.: Remembering the Spanish Civil War: Cinematic Motifs and Narrative Recuperation of the Past in Dulce Chacón's La voz dormida, Javier Cercas' Soldados de Salmina, and Manuel Rivas' O lapis do carpinteiro, Maynoorth, National University of Ireland, 2005.

²⁰ CARBAJOSA PÉREZ, M.: *La prosa del 27: Rafael Sánchez Mazas* (Tesis doctoral dirigida por José Luis Varela Iglesias, Madrid, Universidad Complutense de Madrid), 1996.

²¹ VARGAS LLOSA, M.: La verdad de las mentiras, Madrid, Alfaguara, 1990, p. 7.

CINE, INVESTIGACIÓN HISTÓRICA Y UNIVERSIDAD. LA METAMORFOSIS DE LA REALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN FICTICIA DEL PASADO JUAN LUIS RUBIO MAYORAL

la vida universitaria tal como sucede en Nueve cartas a Berta (1966), de Basilio Martín Patino, o Muerte de un ciclista (1955), de Juan Antonio Bardem. Por su parte Amenábar iniciaba su producción con Tesis (1996), en la que una estudiante universitaria desarrolla su investigación doctoral sobre snuff movies en una trama de intriga que involucra a uno de los profesores, algo que sucede en Los crímenes de Oxford (2008), de Álex de la Iglesia, como adaptación de la novela Crímenes imperceptibles (2003), de Guillermo Martínez. Otra adaptación problemática fue la de la novela *Todas las almas* (1989), de Julián Marías, por parte de Gracia Querejeta en *El último viaje de Robert Rylands* (1996), que en el original presenta la narración de un profesor de literatura sobre su estancia de dos años en Oxford dictando clases en la Universidad. Por otra parte, Volver a empezar (1982), de José Luis Garci, en la que el protagonista, Antonio Miguel Albajara, es un profesor de literatura en la Universidad de Berkeley premiado con el Nobel de Literatura, junto a *Mientras dure la guerra* (2020), de Amenábar, que se centra en la figura de Miguel de Unamuno para tratar de explicar el contexto en el que transcurre la Guerra Civil española, si bien son solo una parte de las posibles películas que incluyen referencias a la Universidad española22. En realidad, parece que la educación, también la universitaria, aparece en el cine como un «ajuste de cuentas» antes que como objeto central de la trama²³.

En las adaptaciones literarias, el cine amplía la tradición narrativa haciendo uso de un lenguaje propio, con niveles y resultados diversos o desiguales²⁴. La narrativa que transfigura el relato real en creación ficticia cumple al menos tres propósitos; el primero es el de subvertir el significado histórico de un hecho; el segundo es afirmarse sobre la necesidad de una sociedad determinada de hablar sobre tal hecho; y el tercero consiste en disipar las restricciones autoimpuestas que impiden incorporar este hecho como tema de conversación en el diálogo nacional y en la vida cotidiana, de una sociedad que tiende a que sus relaciones sean normales²⁵. Pero subvertir no es falsear, más bien es hacer que algo deje de tener el orden normal o característico.

3.1.1. Origen

La narración de Javier Cercas *Soldados de Salamina* (2001) arraiga en el hecho acaecido el 30 de enero de 1939 en el paraje del santuario de Santa María del

- ²² PÉREZ MILLÁN, J. A. y PÉREZ MORÁN, E.: Cien profesores universitarios en el cine de ayer y hoy, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2015.
- MONDELO GONZALEZ, E.: «Ajuste de cuentas. La Escuela en el cine español», Revista Interniversitaria de Formación del Profesorado, 21(2/3) (2007), pp. 99-111.
- ²⁴ SANCHEZ NORIEGA, J. L.: «Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente», Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 17 (2001), pp. 65-69.
- ²⁵ DE URIOSTE, C.: «Memoria de la Guerra Civil y modernidad: El caso de *El corazón helado de Almudena Grandes*», *Bulletin of Hispanic studies*, Liverpool, Liverpool University Press, 87(8) (1996), pp. 939-959. https://doi.org/10.3828/bhs.2010.39

Collell. Al parecer, Rafael Sánchez Mazas, autor de *Rosa Krüger* (1984)²⁶ e ideólogo falangista, escapó de un fusilamiento en masa²⁷. Se refugió en las cercanías de alguna masía de Cornellá del Terri (Gerona)²⁸. Junto a tres soldados republicanos, que habían huido durante la retirada hacia Francia, pasó a la zona ocupada por el Cuerpo de Ejército de Navarra²⁹. Cuando logró regresar a la Ciudad Condal³⁰ en *La Vanguardia Española* apareció un artículo de Eugenio Montes que lo describe ataviado con «pelliza de pastor y pantalón mahón agujereado de balazos, y ese color centeno de extremeño, duro de huesos e increíble de alma»³¹. La manera en que escapó continúa siendo una incógnita pese a los documentos hallados y los testimonios de quienes sobrevivieron para contarlo y ha sido objeto de investigación en otros trabajos y también de polémica³².

3.1.2. Gerona, 1994

Javier Cercas asistió a alguna de las conferencias impartidas por Rafael Sánchez Ferlosio en la Universidad de Gerona³³. Era 1994 y el hijo de Sánchez Mazas

- ²⁶ Escrita durante la Guerra Civil en la Embajada de Chile en Madrid, fue publicada a título póstumo por su mujer Liliana Ferlosio en la editorial Trieste de Madrid.
- En esas fechas las tropas de Enrique Líster, al mando de los restos del V Cuerpo del ejército de la República en retirada, se encontraban en la comarca. En sus memorias, el militar indica que, el día 3 de febrero, se reunió con el buró político del partido comunista en una masía de la zona que pudo coincidir con aquella en la que estaba refugiado el padre de Miquel Aguilar tal como este le contó a Cercas en alguno de sus encuentros. En esas memorias, Líster afirma que ni él dio la orden ni ninguno de sus hombres participó o se vio involucrado en el fusilamiento. Líster, E.: Memorias de un luchador, Madrid, Silente Editores, 2007.
 - ²⁸ «Sánchez Mazas, liberado», ABC, Sevilla, 9 de febrero de 1939, p. 11.
- ²⁹ «Sánchez Mazas refiere pormenores de su evasión», *Imperio. Diario Nacionalsindicalista de la Mañana*, 10 de febrero de 1939, p. 4 (Diario de Zamora de Falange Española de las JONS).
- ³⁰ «Rafael Sánchez Mazas, entre nosotros», *Imperio. Diario Nacionalsindicalista de la Mañana*, año IV, n.º 689, jueves 9 de febrero de 1939, p. 1 (Diario de Zamora de Falange Española de las JONS).
- Rafael Sánchez Mazas, el gran escritor, profeta en su Patria, ha llegado a Barcelona, víctima y vencedor de los rojos. Y otro gran escritor Eugenio Montes, refiere a nuestros lectores la odisea de Sánchez Mazas, condenado a muerte, fusilado y, por fin, libre, como por un milagro», *La Vanguardia Española*, 9 de febrero de 1939, p. 3.
- PASCUAL, J.: Yo fui asesinado por los rojos, Barcelona, 1981; ÁLVAREZ PUGA, E.: Diccionario de la Falange, Barcelona, Dopesa, 1977; SÁNCHEZ MAZAS, R.: «Cárcel y libertad» (2005), en TRAPIELLO, A.: Las armas y las letras. Literatura y guerra civil, Barcelona, Destino, 2010, pp. 476-477; Archivo de RIVE. Serie: España en guerra, capítulo 26, La caída de Cataluña, min. 39; MORÁN, G.: Los españoles que dejaron de serlo: Euskadi, 1937-1981, Barcelona, Planeta, 1982; MORÁN, G.: «Soldadito de plomo en Salamina», La Vanguardia, 29 de marzo de 2003; «El escritor Gregorio Morán afirma que el falangista Sánchez Mazas se inventó su fusilamiento», El Mundo, 31 de marzo de 2003; CERCAS, J.: «La falsificación de la historia», La Vanguardia, 5 de abril de 2003.
- 39 En 1993 Rafael Sánchez Ferlosio publicaba *Vendrán años más malos y nos harán más ciegos* (1993). Una obra que fue reconocida con el Premio Nacional de Ensayo y galardonada también con el Premio Ciudad de Barcelona. Aunque alrededor de febrero o marzo de 1994 le fue entregado en la capital catalana, sería algunos meses más tarde cuando fue invitado a pronunciar unas conferencias en la Universidad de Gerona. En ellas trató sobre la obra de Kafka, y en especial sobre la temática

CINE, INVESTIGACIÓN HISTÓRICA Y UNIVERSIDAD. LA METAMORFOSIS DE LA REALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN FICTICIA DEL PASADO IUAN LUIS RUBIO MAYORAL

en la terraza del café Le Bistrot habló del episodio del santuario del Collel, y en concreto «del miliciano que se quedó mirándole unos segundos y que luego, sin dejar de mirarle, gritó: «¡Por aquí no hay nadie!, dio media vuelta y se fue»³⁴ y también habló sobre las personas de la masía que lo socorrieron, de los «amigos del bosque», como definió a los tres milicianos y de su paso a la zona nacional³⁵. La realidad documental indica que, en ninguno de los artículos de la prensa del momento, publicados en La Vanguardia Española³⁶, ABC (Sevilla)³⁷, Imperio³⁸, ni en la grabación de Sánchez Mazas narrando el incidente³⁹, y tampoco en la descripción publicada en la revista Labor40, se menciona que algún miliciano diera con el fugado y evitara delatarlo o acabar con su vida. El propio Cercas tampoco acaba de verlo claro y entiende que lo que Sánchez Mazas contó a su hijo distaba de ser «lo que recordaba que ocurrió, sino lo que recordaba haber contado otras veces»4. En otra parte de la narración leemos que la doctrina de guerra «dictaba que ningún enemigo había salvado nunca una vida: estaban demasiado ocupados quitándolas»⁴². Hallar una explicación a las diversas inconsistencias de la figura del miliciano obligaría a formular una teoría de la ausencia o de la no presencia, un hecho que no alteraría la realidad de facto y que, por otra parte, ya ha sido objeto de estudio en otros trabajos⁴³.

que más tarde sería el objeto de su discurso en la entrega del Premio Cervantes en 2004. SÁNCHEZ FERLOSIO, R.: Carácter y destino. Ensayos y artículos escogidos, Santiago de Chile, Universidad Diego Portales, 2011.

³⁴ «Entrevista a Gabriela Sánchez Ferlosio, hija de Rafael Sánchez Mazas», ABC, *Sevilla*, 22 de octubre de 2006, p. 26.

³⁵ Su familia paterna era oriunda de Coria, localidad extremeña de la provincia de Cáceres. Su abuela Rosario Mazas Orbegozo, una escritora que, con 26 años de edad, al producirse la prematura muerte de su esposo se trasladó con sus hijos a Bilbao, de donde procedía su familia.

Montes, E.: «Rafael Sánchez Mazas, el gran escritor, profeta en su Patria, ha llegado a Barcelona, víctima y vencedor de los rojos. Y otro gran escritor Eugenio Montes, refiere a nuestros lectores la odisea de Sánchez Mazas, condenado a muerte, fusilado y, por fin, libre, como por un milagro», La Vanguardia Española, 9 de febrero de 1939, p. 3. El texto se incluye en Cercas, J.: Soldados de Salamina, Madrid, Cátedra, 2017, pp. 429-433 como Anexo 3.

[«]Sánchez Mazas, liberado», ABC, Sevilla, 9 de febrero de 1939, p. 11.

³⁸ «Rafael Sánchez Mazas, entre nosotros», *Imperio. Diario Nacionalsindicalista de la Mañana*, año IV, n.º 689, jueves 9 de febrero de 1939, p. 1; «Sánchez Mazas refiere pormenores de su evasión, ofrece un relato muy completo», *Imperio. Diario Nacionalsindicalista de la Mañana*, año IV, n.º 690, viernes 10 de febrero de 1939, p. 4 (Diario de Zamora de Falange Española de las JONS).

³⁹ Archivo de RTVE. Serie: España en guerra, capítulo 26 «La caída de Cataluña», min. 39.

⁴⁰ «Guerra civil día a día. Cómo salvó su vida, Sánchez Mazas», *Labor*, Barcelona, año VI, n.º 435, 13 de febrero de 1939.

⁴¹ CERCAS, J.: op. cit., 2001, pp. 38 y 42-43.

⁴² *Ibídem*, p. 43.

⁴³ SORIANO TRACHINER, M.ª J.: «Sobrevivir al Collel. La construcción del mito de Rafael Sánchez Mazas en el primer franquismo a través de la prensa nacional», en BARRIO ALONSO, Á.; DE HOYOS PUENTE, J. y SAAVEDRA ARIAS, R. (coords.): Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación: actas del X Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Valencia, Universitat de València, 2011.

3.1.3. Roberto Bolaño

En 1982 Javier Cercas tenía diecinueve años v estudiaba Filología hispánica en la Universidad Autónoma de Barcelona, y conoció a Roberto Bolaño en Gerona, en la terraza del café Le Bistrot¹⁴, gracias a su amigo Xavier Corominas, y en algún momento Cercas preguntó a Bolaño cómo iba la novela que estaba escribiendo. «Va, va, no se sabe muy bien hacia dónde pero va»⁴⁵ fue la respuesta. A Cercas le pareció una frase acertada, entre otras razones porque era el primer escritor con el que se encontraba, como le contaba a Mauricio Electorat en 201346. Tras dos años en la Universidad de Illinois en Urbana, en 1989, Cercas se incorporó como docente a la Universidad de Gerona en el área de Literatura española. En esos años trabajó como periodista, colaboró con el Diari de Barcelona y siguió escribiendo. En concreto, había publicado una colección de relatos breves, El móvil (1987), en Sirmio y una novela, El inquilino (1989), en Tusquets. En diciembre de 1997 se trasladó a Gerona a hacer una crónica para *El País* sobre una exposición de David Sanmiguel, amigo de la infancia. Coincidiendo con la apertura del evento, justo enfrente; en la Librería 22, se presentaba una obra de la editorial Anagrama. Se trataba de *Llamadas telefónicas*, su autor era Roberto Bolaño y los preliminares del acto corrían a cargo de Ponç Puigdevall, al parecer, conocido de Cercas. Para entonces Bolaño había publicado La literatura nazi en América (1996), una ingeniosa invención de un universo literario ficticio que había sorprendido a su editor Jorge Herralde. Para Adolfo García Ortega, editor de Seix Barral, la obra era una «mezcla de relatos y disparos contra el sin sentido absolutamente demoledores»47, y que en ese momento, por razones de urgencia, Bolaño había acordado publicar en su editorial, retirando el original que había presentado a Anagrama para el premio anual de novela. Su nombre empezaba a circular entre los mentideros literarios. No obstante, Herralde decidió incluir en su sello los libros de Bolaño y publicó *Estrella distante* en Anagrama (1997). De hecho, comenta Cercas que, un amigo común a ambos, Enrique Vila-Matas, le habló en algún momento de la obra de Bolaño. Departieron en un café antes de la inauguración y fue entonces cuando Cercas se acordó de aquel escritor al que su amigo Corominas saludó e interrogó en Le Bistró sobre cómo iba la novela que definitivamente escribió. Entonces Bolaño le contó que vivía en Blanes dedicado a la escritura como forma «muy humilde» de ganarse la vida y le habló de su obra en ciernes, *Los detectives salvajes*, para la que había «creado a uno de los

⁴⁴ Cátedra Abierta en homenaje a Roberto Bolaño. Universidad Diego Portales, 30.04.2013, Diálogo de Javier Cercas con Mauricio Electorat. Enlace: https://culturadigital.udp.cl/index.php/video/catedra-abierta-en-homenaje-a-roberto-bolano-con-javier-cercas/

⁴⁵ CERCAS, J.: «Bolaño en Gerona: Una amistad», en CERCAS, J.: *Formas de ocultarse*, Santiago de Chile, Universidad Diego Portales, 2016, p. 101. (Edición a cargo de Leila Guerrero. Original, publicado en *Archivo Bolaño*, Barcelona, CCCB, 2013).

⁴⁶ Cátedra Abierta en homenaje a Roberto Bolaño. Universidad Diego Portales, 30.04.2013, *op. cit.*

GARCÍA ORTEGA, A.: «Roberto Bolaño, clave de su generación», El País, 17 de julio de 2003.

CINE, INVESTIGACIÓN HISTÓRICA Y UNIVERSIDAD. LA METAMORFOSIS DE LA REALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN FICTICIA DEL PASADO IUAN LUIS RUBIO MAYORAL

héroes más memorables de la literatura en castellano de los últimos años: Arturo Belano⁴⁸.

Cercas recordó que los ecos del chileno aparecían en El vientre de la ballena (1997), donde un personaje le pregunta a otro cómo va su tesis doctoral, y el otro contesta: «Va, va, no se sabe muy bien hacia dónde pero va». La frase era propiedad de Bolaño. En la *Librería 22*, que más tarde sería una referente para ambos, Cercas le mostró el pasaje, ambos se rieron, y aquella noche acabó a las cinco de la madrugada celebrando con un ¡Viva Bolaño! que el «buhonero hippy» de sus diecinueve o veinte años se hubiera transformado en un verdadero escritor49. No será la única aparición de Bolaño en la obra de Cercas. A partir de ese día su amistad se mantuvo, en el cálculo de Cercas, durante «tres años y medio y un día, o noche. No fue una amistad larga, pero sí intensa»⁵⁰. Manifiesta que en realidad, más que verse, hablaban por teléfono. Que cuando vivía en Barcelona las llamadas telefónicas se hacían de forma ocasional, pero al trasladarse a Gerona se llamaban a diario. Conversaban por la noche durante horas debatiendo sobre literatura o sobre cualquier otro asunto relacionado con ella «que para Bolaño era casi tan interesante como la literatura, en la medida que era el carburante de su propia literatura»⁵¹. La convicción de Bolaño era que Cercas acabara por admitir y poner en práctica que solo escribiendo podría saber si en realidad era un auténtico escritor.

3.1.4. Cercas vuelve a casa

Al final de la década de los noventa Cercas residía en Barcelona, una ciudad que califica como «estimulante y enérgica», y escribía algunas crónicas en la edición de Cataluña de *El País* que le divertían y serían determinantes para su obra. El caso es que en la Ciudad Condal, entre otras cuestiones, parecía imposible hallar una vivienda que reuniera unas condiciones adecuadas a precios razonables para un matrimonio con un hijo pequeño. Y el deseo de su esposa tras el fallecimiento de su madre era trasladarse a otro lugar. Las clases de literatura como profesor universitario las impartía en la Universidad de Gerona, ciudad en la que residió durante su infancia y adolescencia. Para Cercas regresar a Gerona «era en cierto modo dejar de escribir», o así le parecía. Su intención era abandonar sus «ilusiones de llegar a ser un escritor de verdad» algo que le acarreó «una depresión tremenda». Nos dice que «estaba en el fondo de un pozo», atiborrándose «de pastillas»⁵². Un estado que debió inquietar a Bolaño que entonces publicó una columna en el diario local anunciando: «Javier Cercas vuelve a casa» (1999). En

⁴⁸ CERCAS, J.: «El error de Sancho Panza», *El País*, 10 de julio de 1999.

⁴⁹ CERCAS, J.: op. cit., 2006, p. 101.

⁵⁰ Ibídem.

⁵¹ CERCAS, J.: «Bolaño en Gerona: Una amistad», en CERCAS, J.: op. cit., 2016, pp. 101-106.

⁵² CERCAS, J. y TRUEBA D.: *op. cit.*, 2003, p. 12.

ella mantenía su convicción de que había regresado para dar cuerpo a las notables obras que encerraba dentro. Y, en efecto, Cercas retomó la escritura de la futura narración sobre Sánchez Mazas.

3.1.5. Consejos de un amigo de Borges a un discípulo de Cervantes

Javier Cercas recuperó la historia contada por Ferlosio sobre el miliciano que descubrió a su padre, Rafael Sánchez Mazas, y la incluyó en un trabajo para la prensa que tituló «Un secreto esencial». Era un encargo del diario El País vinculado con el sesenta aniversario de la muerte de Antonio Machado en la ciudad francesa de Colliure, fechado el 11 de marzo de 1999, y fue incluido en Soldados de Salamina (2001) indicando que apareció el 22 de febrero de ese mismo año «exactamente sesenta años después de la muerte de Machado en Colliure», algo que no coincide con la realidad⁵³. A raíz de este artículo, el periodista e historiador Miquel Aguirre le escribió en relación a la figura de Sánchez Mazas y los sucesos del Collel, que había estudiado como parte de lo que acaeció en la comarca de Bañolas. Le indicaba que estaba en posesión de una obra escrita y editada por otro superviviente al fusilamiento, Jesús Pascual Aguilar, titulada Yo fui asesinado por los rojos que ponía a su disposición, dada la dificultad para localizarla por otros medios. En esa carta también desvelaba que aún vivían algunas de las personas que auxiliaron al ideólogo falangista para sobrevivir en la zona de Cornellá del Terri⁵⁴. Es el mismo Miquel Aguirre que aparece en la narración, existe en realidad, y en palabras de Cercas «fue fundamental para que escribiera la novela»55. Parece que el «relato real» sobre la fuga de Sánchez Mazas avanzaba, aunque corría el riesgo de naufragar entre la extensa literatura existente sobre el conflicto de las dos España. En el caso de no hallar algún elemento nuevo, original y atractivo el relato podría volver a ser abandonado cual «otra maldita casposa novela sobre la guerra civil»56. El injerto por el que uno de los milicianos da con Sánchez Mazas se mantenía pendiente de prender, de hacerlo con fuerza y, a la postre, de rendir algún fruto. Dice el escritor que su amigo Bolaño «con una generosidad desaforada»

⁵³ *Ibídem*, p. 26.

55 CERCAS, J. y TRUEBA D.: op. cit., 2003, p. 14.

Eran los hermanos Pere y Joaquim Figueras, junto a Daniel Angelats, siendo los dos últimos quienes prestaron su testimonio sobre Sánchez Mazas que había escapado de un fusilamiento del Ejército republicano, del que habían desertado los tres «amigos del bosque». A través del historiador Miquel Aguirre llega al hijo de uno de los hermanos, Pere, que por otra parte era el único que conocía la narración más próxima a los hechos referida por su protagonista. En la narración de Cercas, es su hijo, Jaume Figueres, quien relata a Cercas que fue entonces cuando Sánchez Mazas le dijo a su padre que vio al miliciano «mirarlo un momento desde el borde de la hoya». Cercas, J.: op. cit., 2001, pp. 122-123.

⁵⁶ CERCAS, J.: «Epílogo a la edición de 2015», en CERCAS, J.: *Soldados de Salamina*, Madrid, Cátedra, 2017, p. 410. (Edición de Domingo Ródenas de Moya).

le animó a escribir «una novela» sobre ello y también que en cierto modo le «ayudó a resolverla»⁵⁷. Más adelante veremos de qué manera lo hizo.

3.1.6. Lola Trueba, Gastón Bolaño & David Cercas

En la película de Trueba, una de las primeras escenas nos muestra a Ariadna Gil en el interior de un aula de la universidad. Sabemos, por el guión, que Lola es la profesora que imparte literatura en la Universidad de Gerona a un grupo de quince alumnos. Se mueve entre la pizarra y su mesa, aunque los estudiantes la «atienden sin pasión». Entonces pregunta «¿Qué hace actuar al personaje? ¿Qué le mueve? ¿Qué persigue? A veces ni siquiera él lo sabe». En el encerado hay algunos esquemas básicos y anotaciones relacionadas con temas de literatura⁵⁸. En concreto, con la división entre personajes de carácter y de destino de los que habló Sánchez Ferlosio en su discurso con motivo de la entrega del Premio Cervantes, a partir de la distinción establecida por Walter Benjamin⁵⁹. Una referencia que da cuenta de la figura de Ferlosio, ausente como personaje en la película, aunque importante por su papel en la narración original. En la película, Lola Cercas afirma que los personajes de novela, como las personas normales, están vivos, aunque «no saben que les hace vivir» en parte el hecho de ser recuperados como realidad de la memoria del pasado⁶⁰.

En la siguiente escena, cuando al salir de clase se dirige hacia la escalera, en el rellano tropieza con Gastón, uno de sus estudiantes, lo que en apariencia hace caer al suelo los papeles y carpetas que sostiene. Este se vuelve para ayudarla y comentan entre sí: «¿Eres nuevo? ¡Sí, he llegado este semestre. Tú también, ¿no? Me han dicho que es tu primer año de profesora». «¿Tanto se me nota?», contesta Lola y le pregunta por su acento mexicano, aunque Gastón le responde que su abuelo era vasco, «de Alkiza»⁶¹. Trueba sustituye a Bolaño de manera eficiente y legará a Gastón la información necesaria para que todos los elementos de la trama encajen y ajusten entre sí como un mecanismo de relojería.

- ⁵⁷ CERCAS, J.: «Llanto por un guerrero», *El País Semanal*, 21 de noviembre de 2003, p. 8.
- 58 En la columna de la izquierda figuran los nombres de protagonistas de distintas novelas como M. Bobary, P. Bezujov, el conde protagonista de la novela de León Tolstoi *Guerra y paz* y de Lucien de Rubempré de la novela de Balzac *Las ilusiones perdidas*. En la mitad de la pizarra, en mayúsculas se lee: «el personaje» una flecha hacia abajo a la izquierda con la palabra «Carácter» y debajo el nombre de «Charlot» y otra flecha hacia la derecha, con el término «Destino» y debajo el nombre de «Richelieux» y a la derecha el apellido Fenster, y dos flechas hacia la derecha, la superior «complejos» y la inferior «planos». En el guion figura que la cámara se centra sobre uno de los estudiantes, Gastón, que «escucha. Tiene aire de descaro inteligente». Lola continúa: «Los personajes de las novelas tienen algo en común con las personas normales. Están vivos, pero no saben lo que les hace vivir». El guión indica que «luego repite lentamente, como si ella misma quisiera comprenderlo, "Nadie sabe lo que le hace vivir"», todas las citas corresponden a Trueba, D.: op. cit., 2003, p. 14.
 - ⁵⁹ BENJAMIN, W.: *Ensayos escogidos*, Buenos Aires, Sur, 1967.
 - ⁶⁰ Trueba, D.: op. cit., 2003, p. 14.
 - 61 *Ibídem*, pp. 14-15.

En la película, Manel, desde la redacción del diario para el que trabaja Lola, le pide que redacte un artículo de mil palabras sobre la Guerra Civil. Para dar cuenta del proceso de investigación documental, en la película, Lola Cercas aparece en la biblioteca de la facultad recorriendo estantes y consultando libros, de los cuales uno de ellos, al caer, queda abierto por la página que muestra una foto de Antonio Machado⁶². La siguiente escena muestra esa foto impresa en la página del periódico que acompaña el artículo de Lola que, tras dirigirse a la residencia de ancianos donde reside su padre, comienza a leerle su contenido, que coincide con el artículo de Cercas «Un secreto esencial», publicado en *El País* (1999) e incluido en la narración (2001).

La imagen de la profesión docente universitaria permite a Trueba centrarse en la trama esencial del relato manteniendo la estructura original. Intenta que el espectador recupere la memoria de unos hechos que son tratados en la pantalla con estrategias narrativas que permiten valorarlos como objetivos, rigurosos v sistemáticos, en el seguimiento que hace de la investigación emprendida por Lola Cercas. Para ello emplea diferentes recursos. Por una parte, a través de la información facilitada por Miguel Aguirre, sobre el fusilamiento colectivo del Collel, o por la escena en la Librería 22 de Gerona, donde su propietario, Gillem Terribas, facilita a Lola las reediciones de las novelas de Sánchez Mazas La vida nueva de Pedrito Andía y Rosa Krüger63. Más tarde, en Madrid, nos muestra a Lola en una cabina de visionado de la Filmoteca Nacional, sentada en el interior de uno de sus cubículos, observando un noticiario de 1939, en el que aparece Sánchez Mazas «de pie, sin gafas, la mirada perdida, zamarra parda, pelo al rape, aire resurrecto, habla con el aplomo de quien está acostumbrado a hacerlo en público, también con un punto de artificiosidad»64; en el interior de la Biblioteca Nacional, sentada en la sala central con libros y prensa, y después en una librería de viejo tratando de recuperar las obras de Sánchez Mazas⁶⁵. Más tarde comienzan los contactos facilitados por Miquel Aguirre; primero con Jaume Figueras, que le facilita la libreta de Sánchez Mazas como parte de la documentación que aún mantiene, y luego con los protagonistas directos: su tío Joaquín Figueras «Quim» y Daniel Angelats, los «amigos del bosque», así como con María Ferré. Para contrastar la intervención de Sánchez Mazas en la liberación sin cargos de uno de sus hermanos, Pere, tras plantarse su padre en Madrid, con una hoja que arrancó del diario y oír del político que su hijo estaría esperándole cuando volviera a casa, Lola Cercas junto a Miquel Aguirre son ubicados por Trueba en el Archivo Histórico de Gerona hasta encontrar el expediente de Pere Figueras Bahí⁶⁶ en el que hallan

⁶² *Ibídem*, pp. 15-16.

⁶³ *Ibídem*, p. 29.

⁶⁴ *Ibídem*, p. 30.

⁶⁵ Ibídem, p. 31.

⁶⁶ En *Soldados de Salamina* (2001), los «amigos del bosque» que aparecen en la libreta de Sánchez Mazas son Pedro Figueras Bahí, Joaquín Figueras Bahí y Daniel Angelats Dilmé, p. 57.

la orden de liberación «sin especificar los motivos, nada. Una orden que nadie se atreve a contradecir»⁶⁷.

Avanzada la película, la escena se desarrolla de nuevo en el aula. Lola delante de sus estudiantes escribe con grandes letras mayúsculas la palabra «HÉROE» y detalla sus posibles acepciones en tanto les reparte papel para que realicen una redacción sobre este tema, les pregunta lo que para ellos es un héroe. En la narración original (2001) los comentarios sobre los atributos del héroe se desarrollan durante la entrevista de Javier Cercas con Roberto Bolaño, en la tercera parte, titulada «Cita en Stockton», y forman parte del diálogo que involucra a la figura de Salvador Allende⁶⁸. Su contenido coincide en esencia con las cuestiones que formula Lola Cercas en la película cuando en el aula cuestiona si el héroe es «¿Alguien que no se equivoca nunca? ¿Alguien que tiene el coraje y el instinto de la virtud? ¿O alguien que a lo mejor no se equivoca justo en el único momento en que uno no puede equivocarse?» y más adelante, citando a John Le Carré, como en la novela, si «hay que tener temple de héroe para ser sencillamente una persona decente» ⁶⁹.

Una de las escenas clave en el film tiene como escenario el aula vacía de la Universidad en la que Lola está leyendo, sentada en medio de la clase, uno de los trabajos de los estudiantes. Su voz en off nos dice: «Yo no sé lo que es un héroe, pero sé que una vez conocí a uno». Corresponde al que ha redactado Gastón, su estudiante. Prosigue: «No fue hace mucho. Tres o cuatro años. Fue en mi primer trabajo, en un camping de rulots en Castelldefels. Necesitaba dinero y era el trabajo perfecto durante el verano. Allí fue donde conocí a Miralles, en el Estrella de Mar»⁷⁰. El resto de la escena reconstruye la vida en ese espacio de vacaciones, siguiendo el contenido de la narración original (2001). La trayectoria recorrida por Miralles desde los frentes españoles defendiendo a la República en la Brigada de Líster, la retirada a Francia, su incorporación al ejército del general Leclerc en el norte de África, su participación en el desembarco de Normandía y las lesiones causadas por una mina en los combates contra la línea Sigfrido que le valieron la invalidez y el retiro en Francia son ilustrados en la película con fragmentos de documentales de noticiarios de la época para dar paso a la escena donde Ariadna Gil enlaza la figura de Miralles con la del miliciano que perdonó la vida a Sánchez Mazas71.

Trueba resuelve así la presencia de dos escritores básicos, como son Sánchez Ferlosio y Bolaño, facilitando la incorporación de la figura del miliciano, que será determinante en el desarrollo de la trama. Por la noche Lola se despierta de súbito y busca entre las fichas y apuntes el número de Gastón, con quien habla el día

- ⁶⁷ TRUEBA, D.: op. cit., 2003, p. 43.
- 68 CERCAS, J.: op. cit., 2001, pp. 147-149.
- ⁶⁹ Trueba, D.: op. cit., 2003, p. 85.
- Ibídem

⁷¹ YIM, H.-J.: «La sintonización de la perspectiva política con su tiempo y género: Adaptación cinematográfica de la novela "Soldados de Salamina"», *Confluencia (Greeley, Colo.)*, 31(1) (2015), pp. 133-146.

siguiente en la Universidad⁷². La siguiente escena se desarrolla en «una habitación de universitario casi prototípica en casa de sus padres», en este caso es la de Gastón. En su interior está Lola. Han colocado un proyector de Súper 8 en el que se proyectan las grabaciones realizadas por el estudiante durante sus veranos en el camping Estrella de Mar, y en una de las escenas de esas cintas, se ve a Miralles y a Luz bailando el pasodoble *Suspiros de España*.

3.2. Miralles

Javier Cercas nos dice que «todo lo que con el tiempo había averiguado sobre Sánchez Mazas iba a constituir el núcleo» de Soldados de Salamina73. Con esa seguridad comunica al lector que «el libro está terminado», que con euforia lo leyó para revisarlo, aunque en el segundo repaso afloraron algunas dudas. Considera entonces que el trabajo no es malo sino incompleto, semejante un mecanismo «incapaz de desempeñar la función para la que ha sido ideado porque le falta una pieza». Corrige, reescribe, altera y cambia textos de lugar, pero la pieza sigue sin aparecer, «el libro seguía estando cojo». Es entonces cuando decidió abandonarlo⁷⁴. En el relato (2001), es Cercas quien señala que lo peor era que no sabía cuál era la pieza necesaria⁷⁵. En la realidad fue el escritor chileno Roberto Bolaño quien «revela el sentido final que debe guiar a la narración, la coherencia de los episodios y la unidad de la obra»⁷⁶. Sabemos que Bolaño es para Cercas «uno de los héroes de Soldados de Salamina». El periodista se encontraba «en un periodo de bloqueo total». Nos indica que «intentaba escribir pero no me salía nada, o lo que salía me parecía horroroso». En ese momento hablaba mucho por teléfono con Bolaño; «nos tirábamos horas discutiendo de literatura, de lo que había que hacer y de lo que no», comenta. En ese proceso y aprovechando la proximidad entre Gerona y Blanes, y estando «especialmente desesperado fui a verle con la esperanza de que me animara, o quizá de contaminarme con su facilidad, quizá porque él no para de escribir y de publicar». Es entonces cuando recuerda que tomando un té con su mujer, «no sé muy bien a cuento de qué, nos contó la historia de Miralles, el antiguo luchador comunista al que Bolaño conoció en un camping, ya viejo y todavía lleno de ganas de vivir»77.

⁷² ANDERSON, A.: «Picture in Picture: Interpolation and Framing, Past and Present in David Trueba's *Soldados de Salamina*», *Hispanic Research Journal*, 17(2) (2016), pp. 152-167.

⁷³ CERCAS, J.: op. cit., 2001, p. 143.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 144.

⁷⁵ *Ibídem*, p. 144.

⁷⁶ RODRÍGUEZ MANSILLA, F.: «Roberto Bolaño, Cervantes y *Soldados de Salamina*», *Revista Letral*, 11 (2013), p. 136.

⁷⁷ CERCAS, J. y TRUEBA, D.: op. cit., 2003, p. 116.

Cercas transforma a Bolaño en personaje de metaficción e incluye algunos guiños cervantinos tales como cierto retazo del discurso de las armas y las letras⁷⁸ o que «era aficionado a leer aunque sean los papeles rotos de las calles»⁷⁹. En la narración (2001) Cercas conoce a Bolaño en una entrevista para el periódico por la concesión de un importante premio literario que en la realidad debió ser el Herralde de novela otorgado por *Los detectives salvajes* (1999). En la primera entrevista ficticia, en Blanes, Bolaño da cuenta a Cercas de su experiencia en Chile, donde vivió la heroica actuación de Salvador Allende frente al golpe militar desde el Palacio de la Moneda. Aparece entonces la discusión sobre el concepto de héroe y la referencia a la noticia de prensa sobre la persona que en Madrid rescató a una mujer y un hombre de un incendio perdiendo la vida en el último intento. Tras publicarse la entrevista con Bolaño, en una visita ficticia a Gerona, durante la comida, hablan en Le Bistrot sobre la escritura, y Bolaño le dice a Cercas que para escribir una novela basta con combinar recuerdos y que un escritor frustrado es un hombre de acción80. Más tarde mientras aguardan la hora de partida del tren de regreso a Blanes, es Bolaño quien en el bar del hotel Carlemany, muy cerca de la estación, contó a Cercas «la historia de Miralles, el antiguo luchador comunista al que Bolaño conoció en un camping»81. Un miliciano que en la retirada hacia la frontera francesa pudo andar por el Collel cuando Sánchez Mazas82.

En este caso los saberes de Bolaño, verosímiles y fieles a los hechos y a su propia biografía, procedían del camping «Estrella de Mar» en Castelldefels, en el que trabajó como vigilante nocturno entre 1978 y 1981. El escritor chileno decía que nunca en toda su vida había aprendido «tantas cosas de golpe como allí». Era en uno más de los «oficios de sudakas» como él mismo llamaba a los subempleos que ejerció para subsistir⁸³. En realidad, el miliciano se llamaba Enric Miralles y había nacido en Barcelona en 1919 o 1917, aunque acabó fijando su residencia en Blois (Francia) en 1947⁸⁴. Tras luchar en distintos frentes y combatir contra las tropas de ocupación alemanas «en reconocimiento a su mérito y actitud heroica, el Estado francés le condecoró con la Medalla Militar y lo compensó con una pensión de invalidez —había perdido la vista de un ojo— que le permitió vivir en Blois, donde se casó en 1947 y fue padre de cuatro hijos»⁸⁵. Roberto Bolaño

- ⁷⁹ *Ibídem*, p. 73.
- 80 CERCAS, J.: op. cit., 2001, p. 195.
- 81 *Ibidem*, p. 116.

- 83 CERCAS, J.: op. cit., 2001, p. 153.
- ⁸⁴ FORN, J.: «Cuando Cercas conoció a Bolaño. Vida póstuma de un miliciano», *Página 12*, 29 de mayo de 2020.
- 85 BONAVENTURA, D.: «Sale a la luz la identidad del mítico Miralles de "Soldados de Salamina"», Información, 9 de abril de 2013.

⁷⁸ CERVANTES SAAVEDRA, M. de: *Don Quijote de la Mancha*, Madrid, Alfaguara, 2004. Capítulo XXXVIII. «Que trata del curioso discurso que hizo don Quijote de las armas y las letras», pp. 394-398.

⁸² SPIRES, R. C.: «Una historia fantasmal: Soldados de Salamina de Javier Cercas», en ENCINAR, A. y GLEEN, K. M.: *La pluralidad narrativa: Escritores españoles contemporáneos (1984-2004)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, pp. 75-88.

había empleado el personaje en su novela *La pista de hielo*, que en 1993 obtuvo un premio en Alcalá de Henares⁸⁶. En ella aparecen algunas referencias al personaje del «Carajillo», cuyo tema preferido era «la guerra, mejor dicho, los últimos años de la Guerra Civil. La historia, con algunas variantes, siempre era la misma: un grupo de soldados del Ejército Republicano, armado con bombas de mano, avanzaba hacia una formación de carros blindados»⁸⁷. Por tanto, una posibilidad es «pensar que Cercas escribe este episodio a partir de pasajes de la obra de Bolaño: *La pista de hielo* (1993)»⁸⁸.

En Diálogos de Salamina (2003), Cercas afirma que «un día que estaba especialmente desesperado» fue a visitar al chileno «con la esperanza de que me animara, o quizá de contaminarme de su facilidad, porque él no para de escribir y de publicar». Fue entonces cuando le «contó la historia de Miralles, el antiguo luchador comunista al que Bolaño conoció en un camping» y que además se convirtió en algo así como su «entrenador literario». Además, le llamaba constantemente para animarle y decirle «¡Tío, tú eres un escritor de verdad!»⁸⁹. Un día, cuando tenía la creación a medias pensó que «el miliciano que le salva la vida a Sánchez Mazas podía haber tenido una biografía como la de Miralles», entonces nos dice que fue a ver a Bolaño «con papel y boli» y le pidió que le volviera a contar la historia⁹⁰.

El objeto originario de la investigación que era interpretar al personaje de Sánchez Mazas y desvelar los motivos de la intelectualidad que fundó Falange «a lanzar al país a una orgía de sangre» se trasladó hacia la búsqueda del héroe anónimo y a lo que Cercas pasará a considerar como el «secreto esencial» de *Soldados de Salamina*. Se trataba de conocer qué le pasó por la cabeza al miliciano que salvó la vida de Rafael Sánchez Mazas el factor Bolaño agrega el ingenio narrativo propio del universo singular que tiene por patria esto que llamamos literatura jo bien, la amistad con Bolaño duró «tres años y medio y un día, o una noche» y el propio Cercas nos dice que «es verdad que, poco después de la publicación de

- ⁸⁶ BOLAÑO, R.: *La pista de hielo*, Madrid, Colegio del Rey, febrero de 1993. (Premio Ciudad de Alcalá de Henares). Reeditado en Barcelona por Seix Barral en 2004.
- 87 En *La pista de hielo*, Gaspar Melchor trabaja como vigilante nocturno en el camping barcelonés «Stella Maris» (pp. 17-20), mientras que en *Los detectives salvajes* Arturo Belano trabaja un tiempo en un camping de la zona de Castelldefels (pp. 243-259).
- BRICEÑO, X. y HOYOS, H.: «"Así se hace literatura": historia literaria y políticas del olvido en *Nocturno de Chile y Soldados de Salamina*», *Revista Hispanoamericana*, 76 (232-233) (2010), pp. 601-620.
- 89 CERCAS, J. y TRUEBA, D.: «Miralles», en CERCAS, J. y TRUEBA, D.: Diálogos de Salamina: Un paseo por el cine y la literatura, Barcelona, Tusquets Editores, 2003, pp. 116-132.
 - 90 Ibídem.
 - 91 CERCAS, J.: op. cit., 2001, p. 143.
 - 92 RODRÍGUEZ MANSILLA, F.: op. cit., 2013, p. 136.
- 93 HANSEN, H. L. y CRUZ SUÁREZ, J. C.: La Memoria Novelada. Hibridación de géneros y metaficción en la novela española sobre la guerra civil y el franquismo (2000-2010). Switzerland, Peter Lang, 2012; NAVARRO, V.: «Javier Cercas y su manipulación de la memoria histórica», Diario Público, 1 de enero de 2015.

Soldados de Salamina, Bolaño y yo nos distanciamos»⁹⁴. En la última entrevista de Mónica Maristain «Final: "Estrella distante"» le pregunta a Bolaño: «¿Javier Cercas compartió con usted las regalías por Soldados de Salamina? La respuesta literal fue: «No, por supuesto»⁹⁵. Con todos los elementos de la trama perfilados, aún restaba una pieza clave que permitiera activar los resortes del mecanismo creativo.

3.3. Suspiros de España

Es posible que en los testimonios reales de Daniel Angelats, uno de «los amigos del bosque», figure la mención al pasodoble Suspiros de España con que Sánchez Mazas identificó al miliciano que lo encontró, quizá en una de las conversaciones que en sus días de convivencia mantuvo con Pere, hermano de Joaquim Figueres. El testimonio es trasladado al libro en una secuencia narrativa en la que Sánchez Mazas indica que cuando los presos salían al jardín el soldado estaba siempre sentado en un banco tarareando canciones y que una tarde se puso a cantar *Suspiros de España*% en voz alta y se levantó del banco y «empezó a bailar por el jardín con los ojos cerrados, abrazando el fusil como si fuera una mujer, de la misma forma y con la misma delicadeza»97. En la misma obra Roberto Bolaño da cuenta de la escena en la que vio a Miralles y Luz bailando bajo la marquesina de su rulot «un pasodoble muy triste y muy antiguo (o eso es lo que entonces le pareció a Bolaño) que muchas veces le había oído tararear entre dientes a Miralles» en el camping Estrella de Mar. Es Cercas quien aventura, a partir de esos datos, que podría tratarse de la misma persona, convirtiendo el pasodoble en un elemento crucial para identificar al miliciano y hallar un ingenioso desenlace original capaz de dotarla de un mensaje coherente con su contenido. En los últimos párrafos de la obra, en una escena de tintes oníricos, Cercas sitúa a Bolaño como observador «preguntándose tal vez si aquel pasodoble y éste eran en realidad el mismo, preguntándoselo sin esperar respuesta, porque sabía de antemano que la única respuesta es que no había respuesta»98. Pero la precisión de la trama necesita determinar que Miralles aún vive, localizarlo en la residencia de Dijon y lograr su testimonio para contrastar la hipótesis que hace coincidir su identidad. Y de ser cierta alcanzar a vencer las reticencias del anciano y lograr desvelar el «secreto esencial», algo que lo transforma en la parte más sensible de la narración. Si bien, por una parte, las razones pertenecen a la ficción, por otra, de su contenido depende que la obra pueda llegar a transmitir el mensaje que permita recuperar el

- 94 CERCAS, J.: op. cit., 2016, pp. 101-106.
- ⁹⁵ BOLAÑO, R.: Entre paréntesis, Barcelona, Anagrama, 2008, p. 332.
- ⁹⁶ Con música de Antonio Álvarez Alonso y letra de José Antonio Álvarez Cantos, de notable significación en la idea cainita de «las dos Españas» que Antonio Machado plasmó en el verso LIII de «Proverbios y cantares» de *Campos de Castilla*.
 - 97 CERCAS, J.: op. cit., 2001, pp. 118-119.
 - 98 CERCAS, J.: op. cit., 2001, p. 207.

valor de todos los héroes anónimos que defendieron sus ideales sin obtener nada a cambio.

3.4. «Cita en Stockton»

Cuando Cercas interroga al Bolaño ficticio para comprobar si podría tratarse de la misma persona, responde: «Pudo serlo —murmuró Bolaño, escéptico—. Pero lo más probable es que no lo sea. En todo caso...». Aquí es cuando Cercas interviene: «Se trata de encontrarlo y de salir de dudas —le corté, adivinando el final de su frase "si no es él, te inventas que es él"». Se trata de la pieza maestra que cual sortilegio logra que de lo imaginario emane el halo creativo que transforma el sentido de la narración. A la honestidad intelectual encarnada por Cercas se opone en la trama la opción de su opuesto, el personaje ficticio de Bolaño. Y sirviéndose de la razón prestada por el realismo visceral del «detective salvaje», tienta al escritor con llevar a cabo lo que finalmente sucede. Mantiene que para alcanzar el éxito de la narración basta con inventarse lo que queda. La razón de Bolaño le dicta que, dado que la realidad acaba siempre por traicionarnos, «lo mejor es no darle tiempo y traicionarla antes a ella»⁹⁹. Cercas nunca llegó a iniciar la búsqueda de Miralles, aunque el personaje real del que le habló Bolaño se convirtió para él en la solución literaria de su novela. El Miralles de Bolaño existió, pero Cercas nunca lo encontró en Dijon, si bien le divirtiera hacer la pesquisa y llamar a Telefónica para preguntar cuántas residencias de ancianos había en la ciudad. La información procede de su amistad con los hispanistas Eliane v Jean-Marie Lavaud que vivían en Dijon frente a una residencia en la que estaba la tía de Eliane. El aspecto externo de la que incluyó en su narración se corresponde con la de Dijon, aunque las características internas pertenecen a una situada en Malgrat de Mar en la que su suegra pasó sus últimos años enferma de Alzheimer. Bolaño también le facilitó el nombre de Luz, y «por eso así se llama en la novela la prostituta de la que se enamora Miralles»100.

Hacia el final de la obra, es Cercas quien da por hecha la relación, cuando comenta a Miralles que Bolaño «le vio bailando Suspiros de España con una amiga suya». Más adelante leemos: «No le he comentado una cosa —le dije a Miralles —. Sánchez Mazas conocía al soldado que le salvó. Una vez le vio bailando un pasodoble en el jardín del Collel. Solo. El pasodoble era Suspiros de España». Un recurso que el escritor crea y emplea para convencer al lector de que Miralles «no podía negarme la verdad. Casi como un ruego pregunté: —Era usted, ¿no?», pero su respuesta fue «No».

⁹⁹ CERCAS, J.: op. cit., 2001, p. 170.

¹⁰⁰ CERCAS, J. y TRUEBA, D.: op. cit., 2003, pp. 117-118.

3.5. Solución Trueba

A pesar de la importancia de Bolaño en la realidad y también en la metaficción de la obra escrita, desaparece como personaje de la película de Trueba (2003). Las razones que condujeron al director a cambiar al personaje están relacionadas con el papel significativo que desempeñaba en el argumento. En consecuencia, era oportuno recurrir a un actor profesional. Por otra parte, en el guion, el encuentro en la película entre Lola Cercas y Miralles comenzaba antes que en la novela, lo que modificaba la estructura de la obra y el perfil del personaje. Era importante dar fuerza a la transición que supone la aparición del personaje de Miralles y que la metamorfosis de Bolaño, transformado por decisión de Trueba en el Gastón de la película, no fuera repentina ni tuviera la única misión de presentar a Miralles.

Cercas manifiesta que cuando David Trueba le habló del personaje de Gastón pensó que sería un cambio significativo sobre el relato, al final indica que no lo era, y que, una vez más, tenía que reconocer que Trueba había acertado. Las razones del director eran dos, la primera que «no quería molestarle» y la segunda es que «pensaba que otro escritor igual era excesivo, que iba a convertir la historia en una película de escritores». Algo que funciona en una obra literaria, aunque no en una película. El actor elegido fue el mexicano Diego Luna, quien había pedido a Trueba utilizar su personaje de Matías del libro *Abierto toda la noche* para rodar un cortometraje en México. A cambio, Trueba lo hizo para que actuara en la película¹⁰¹ y, en un papel muy reducido, da vida al estudiante mexicano creado para sustituir al escritor Roberto Bolaño, cumpliendo con el deseo del director de que fuera alguien que procediera de Hispanoamérica, y en especial de México, una de las naciones que acogieron el exilio republicano, lo que a su vez servía para conectarla con la historia real¹⁰². La aparición de Miralles en palabras de Trueba fue «el problema más grave de la adaptación», solventado con imágenes de archivo para que, al verlas, Lola Cercas no fuera «capaz de visualizar una cara concreta, sino que lo que visualiza son fragmentos de historias anónimas». Estas cintas permitieron dar a entender, por medio de la imagen, «que en el fondo, Miralles no era Miralles, sino todos los Miralles». De ese modo para el director se conseguía que Lola llegara a la residencia de Dijon y que descubriera al mismo tiempo que el espectador «por primera vez al Miralles viejo»¹⁰³.

3.6. Dijon

Lola Cercas trata de hallar a Miralles preguntando por su dirección en el camping, y desde el despacho de la Universidad hablando por teléfono en francés y

 $^{^{\}tiny 101}$ Cercas, J. y Trueba, D.: «El actor que llegó de México», en Cercas, J. y Trueba, D.: op. cit., 2003, pp. 112-115.

¹⁰² MORA, M.: «David Trueba reescribe con cine la emoción y el enigma de "Soldados de Salamina"», *El País*, 15 de marzo de 2003.

¹⁰³ CERCAS, J. y TRUEBA, D.: op. cit., 2003, pp. 210-211.

tachando nombres de su lista. Gastón aparece para preguntar si logró localizarle, para intervenir luego con el mensaje que conocemos en la obra por Bolaño: «¿Y si encuentras a Miralles y no es quien buscas? A lo mejor no es el personaje que necesitas para tu novela. La realidad siempre te decepciona. Puedes inventártelo. Lo que tú buscas seguramente solo está aquí»¹⁰⁴. Localiza a Miralles con quien conversa por la noche desde el mismo despacho. La película transfiere su acción al viaje hacia Dijon y a la residencia de Nimphéas en la que Lola y Miralles siguen en sus diálogos la estructura argumental de la obra original, con la inclusión del restaurante de la Place de la Liberation recomendado por Miralles en el que el camarero muestra a Lola una foto enmarcada donde se ve a un joven Miralles encaramado a un tanque en la liberación de París.

Como homenaje o mención a esas figuras, en la película se incluye una reflexión sobre la idea de héroe en la que el anciano Miralles, convencido de que los héroes no sobreviven, menciona a los compañeros que perdió¹⁰⁵. Luego Miralles pregunta a Lola: «¿Para qué quiere encontrar al soldado que salvó a Sánchez Mazas?», esta responde: «Para preguntarle qué pensó. Por qué no lo mató», «¿Por qué iba a matarlo?», responde Miralles, y más adelante insiste Lola en preguntarle qué cree que pensó el soldado, «Nada», responde Miralles. Después, antes de despedirse, leemos en el guion que Lola le dice: «Sánchez Mazas conocía al soldado que le salvó. Una tarde le vio bailando un pasodoble en el patio del Collel. Solo. El pasodoble era "Suspiros de España"». E insiste: «Era usted, no?», la respuesta de Miralles es una mirada afectuosa y tras vacilar un instante contesta: «No»¹⁰⁶. Sin embargo, la respuesta a esta cuestión, tanto por parte del lector, en la narración de Cercas (2001), como del espectador, en la película de Trueba (2003), va más allá del contenido literal, auditivo o visual de estas obras¹⁰⁷.

4. Historia gráfica¹⁰⁸

La historia gráfica realizada por José Pablo García, recrea la figura de Bolaño en la tercera parte, «Cita en Stockton», y sigue el argumento de la obra con fragmentos significativos del texto de la narración original. El guion es fiel al libro y aquí Bolaño aparece caracterizado como escritor chileno afincado años atrás en

- ¹⁰⁴ TRUEBA, D.: op. cit., 2003, p. 97.
- RICHTER, D.: «Memory and Metafiction Re-membering Stories and Histories in "Soldados de Salamina"», *Letras Peninsulares*, 17(2-3) (2004), pp. 285-296. Sobre la adaptación de *Soldados de Salamina*, pueden consultarse distintos trabajos entre los que se incluyen: GARCÍA, L.: «De la novela al cine: *Soldados de Salamina* o "El arte de la traición"», Ínsula, 688 (2004), pp. 30-32.
 - ¹⁰⁶ TRUEBA, D.: op. cit., 2003, p. 114.
- ¹⁰⁷ COGOTTI, C. M.: «From Novel to Film: *Soldados de Salamina* and the Paradox of the Faithful Betrayal», *Between (Cagliari)*, 2(4) (2012), https://doi.org/10.13125/2039-6597/845
- Todas las citas remiten a la obra de García, J. P. y Cercas, J.: *Soldados de Salamina*, Barcelona, Reservoir Books, 2019. En este apartado incluimos la mención de las páginas en el texto del artículo para simplificar las referencias.

Blanes al que acababa de serle otorgado un premio literario (p. 102). El descubrimiento de Bolaño como lector de El móvil y El inquilino (p. 102). La descripción de su experiencia en el Chile de Salvador Allende y el golpe militar (p. 103) da paso a la discusión sobre el concepto de héroe con la imagen de Allende hablando por Radio Magallanes con casco y fusil desde el Palacio de la Moneda (p. 104), y el recuerdo de la noticia de prensa del héroe de Madrid rescatando personas de un incendio hasta perder la vida en el último intento (p. 105); el reencuentro en Gerona y el discurso sobre el escritor como hombre de acción (p. 106); su experiencia en el camping Estrella de Mar (p. 107); la descripción de Miralles y el recuento de su vida como miliciano y voluntario de la Legión Extranjera (pp. 108-112); el pasodoble nocturno de Miralles con Luz al son de *Suspiros de España* a diferencia del «pasodoble muy triste y muy antiguo» que figura en el original (pp. 113-114); la conjetura por parte de Cercas de que se trataba del mismo miliciano del Collel que Sánchez Mazas conocía por el pasodoble y que fue quien le salvó por segunda vez la vida al no delatarlo (p. 115); el relato real y la idea de que «los buenos relatos son relatos reales al menos para quien los lee, que es lo que cuenta» (pp. 116); la búsqueda de Miralles a través del archivo del camping (pp. 117); la convicción de que «¡Miralles era la pieza que faltaba para que el mecanismo del libro funcionara!» (p. 118); el consejo de Bolaño de evitar que la realidad acabe por traicionarnos traicionándola antes a ella, para lo que ha de inventarse la entrevista con Miralles ante la imposibilidad de encontrarlo y la incertidumbre de precisar que ambas personas —miliciano y jubilado— sean la misma que permitió la huida de Sánchez Mazas (p. 119). Bolaño reaparece más adelante para aclarar a Cercas la frase de Miralles «Nos vemos en Stockton» (pp. 125-126). El nexo temporal para identificar al miliciano es el pasodoble Suspiros de España en la descripción detallada del suceso que Sánchez Mazas hace a Pere Figueras¹⁰⁹ y que es transcrita en la historia gráfica en viñetas de tono sepia que remiten a la memoria de los protagonistas rompiendo el gris monocorde de esta segunda parte, «Soldados de Salamina», que coincide con el título del relato (pp. 79-80).

5. Discusión

En la película de Trueba el proceso de investigación y construcción de la historia lo realiza Lola Cercas a partir de la información que recopila sobre los hechos que rodean a Sánchez Mazas, detallados en el trabajo. Si bien el guión de Trueba encauza su curso por la relación académica de profesora y estudiante, a través de la información que Gastón le facilita, en una redacción sobre la figura del héroe, dedicada a describir parte de la biografía de Miralles. Estos datos le sirven a Lola, primero, para intuir la posible relación de Miralles con el miliciano que evitó delatar a Sánchez Mazas. Y más tarde, a partir del material filmado en Súper 8 por Gastón, en el camping Estrella de Mar para dejarse guiar por el detalle

¹⁰⁹ CERCAS, J.: op. cit., 2001, pp. 120-123.

identificador del pasodoble *Suspiros de España*. Es entonces cuando vincula al miliciano del Collel con el jubilado Miralles para buscar en todas las residencias de Dijon al héroe condecorado por Francia¹¹⁰. El fin no es otro que responder al «secreto esencial» que persigue la investigación y guía a la protagonista. Estos datos hacen de la película de Trueba un importante e innovador ejemplo de recuperación histórica de la Guerra Civil que logra establecer una simbiosis entre la investigadora y lo investigado¹¹¹.

En la filmografía española películas como *La caza* (1965) de Carlos Saura, *Canciones para después de una guerra* (1971) de Basilio Martín Patino, *El espíritu de la Colmena* (1973) de Víctor Erice, *La Colmena* (1982) de Mario Camus son parte de las referencias que emplea Trueba para la construcción de *Soldados de Salamina*¹¹². Lo hace con testimonios de personajes reales, imágenes de archivo, fragmentos de reportajes audiovisuales, prensa y noticiarios extranjeros, y a través de la visión femenina de la reconstrucción de la historia por parte de una profesora universitaria¹¹³. Por otra parte, la cinta es portadora de un mensaje «políticamente correcto» y hace un uso limitado de las posibilidades fílmicas que poseían la polivalencia y la universalidad de la obra original¹¹⁴.

En relación a la aplicación práctica del cine en la enseñanza de la historia, los estudios existentes señalan que en los niveles medios del sistema educativo se recurre en casos excepcionales al cine como elemento para la enseñanza¹¹⁵. Además, en aquellos casos que se plantean actividades basadas en un análisis comparado de una obra de ficción con su adaptación cinematográfica, apenas se facilitan los procedimientos precisos para estudiar el lenguaje o la gramática del cine y tampoco para proceder a su comparación con el texto originario¹¹⁶. No obstante, desde

EHRLICHER, H.: «Kampf und Konsens. Filmisches Erinnern an den spanischen Bürgerkrieg», en Ken Loach's *Land and Freedom* (1995) und David Trueba's *Soldados de Salamina* (2002)», *PhiN Philologie Im Netz*, 34 (2005), pp. 1-27.

FAULKNER, S.: op. cit., 2008, p. 166. FAULKNER, S.: «Imagining Time, Embodying Time in David Trueba's Soldados de Salamina (2003)», Journal of Iberian and Latin American Research, 17(1) (2011), pp. 81-94.

HERMANS, H.: «El silencio llevado al cine: Cercas, Trueba y los Soldados de Salamina», Foro Hispánico, 32 (2008), p. 77.

- ¹³ ZAPLANA MARÍN, A.: Entre pizarras y pantallas: Profesores en el cine, Badajoz, Departamento de Publicaciones de la Diputación Provincial de Badajoz, 2005.
- HERMANS, H.: «El silencio llevado al cine: Cercas, Trueba y los Soldados de Salamina», Foro Hispánico: Revista Hispánica de Flandes y Holanda, 32. Monográfico: Feenstra, Pietsie & Hermans, Hub. (dir.): Miradas sobre pasado y presente en el cine español (1990-2005) (2008), pp. 77-97. https://doi.org/10.1163/9789401206372_007
- 115 EKERMAN, M.: «La utilización del cine en la escuela secundaria para la enseñanza de la Historia reciente: un desafío metodológico», *Clio & Asociados: La Historia Enseñada*, 18 (2014), pp. 438-454.
- FERNÁNDEZ VALLEJO, J.: «Adaptaciones cinematográficas de la novelística española de postguerra. Una propuesta didáctica», *Lenguaje y Textos*, 11-12 (1998), pp. 161-180

la Academia se impulsan distintas iniciativas destinadas al fomento del cine como medio en la educación¹¹⁷.

6. A modo de conclusión

En la película las personas que son objeto de investigación por parte de Lola Cercas son protagonistas de acciones inusuales en situaciones de excepción. Esas decisiones transforman a los personajes protagonistas en héroes, si bien lo son en razón al momento temporal y a sus condiciones sociales, culturales o políticas. Las metamorfosis de la realidad en la construcción ficticia del pasado es una función que relaciona, al menos, los hechos con la estructura y la forma o estilo en la que se escriba la historia¹¹⁸. La Universidad proyectada en la obra de Trueba (2003) refleja en sus escenas fragmentos precisos que coinciden con las tareas académicas básicas, docentes e investigadoras, propias de la figura de su protagonista. Tal como hemos detallado en el trabajo, la realización de Trueba simplifica y estiliza la obra original a efectos creativos. Y al recuperar la memoria de Machado mencionando a Mazas y al miliciano que lo descubrió, consigue recobrar, por medio de la investigación histórica, espacios de indeterminación que transforman en héroes a personas desconocidas que actuaron de manera decisiva en situaciones extraordinarias¹¹⁹. Lola recupera la vida heroica de un miliciano que en la película proyecta la de aquellos soldados de Salamina anónimos que, tras luchar en la defensa de su patria, nunca obtuvieron ningún reconocimiento¹²⁰. Lola, a través de Sánchez Mazas, recupera a los «amigos del bosque» y, a través de Gastón, lo hace con Miralles.

El texto que da origen a la película es una creación literaria que narra el proceso de transformación de materiales históricos documentados en ficción¹²¹ o autoficción. La película de Trueba aprovecha la maleabilidad del relato original para hacer de la investigación universitaria y las relaciones académicas internas el medio que permite hibridar distintos elementos narrativos y estrategias creativas. Lo

- LARA, F.; RUIZ, M. y TARÍN, M. (coords.): Cine y educación, Madrid, Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, 2019; MOYA JORGE, T.: «Iniciativas de alfabetización cinematográfica: una cartografía metodológica actual de las entidades dedicadas a la film literacy con públicos no profesionales en España», Revista Fuentes, 19(2) (2017), pp. 125-138; PÉREZ-TORNERO, J. M.; PI, M.; TEJEDOR, S.; DURÁN-BECERRA, T.; PORTALÉS OLIVA, M.; ESTEBAN, A. y CALLE, J.: El uso del audiovisual en las aulas. La situación en España Perspectivas 2015, Barcelona, Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2015.
- ¹¹⁸ MABREY, M. C.: «Experiencia de la memoria o memoria de la experiencia: novela y film, *Soldados de Salamina*», *Espéculo*, 37 (2007).
- ¹⁹ INGARDEN, R.: *La obra de arte literaria*, México, Taurus/UIA; INGARDEN, R.: «Concreción y reconstrucción», en Warning, R. (ed.): *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, 1989.
- GÓMEZ LÓPEZ-QUINONES, A.: «Soldados de Salamina: el valor del testimonio y la retórica de la anti-literariedad», en *La guerra persistente. Memoria, violencia y utopía: representaciones contemporáneas de la guerra civil española*, Madrid, Iberoamericana-Vervuert, 2006, pp. 51-65.
 - ¹²¹ Bolaño, R.: op. cit., 2004, p. 178.

que incluyen también el acierto de incorporar distintas imágenes y documentos de archivo¹²² intercalados con precisión en el transcurso de la película (2003)¹²³. El guión soslaya la figura de Roberto Bolaño y su papel pasa a ser representado por Gastón, lo que, si bien simplifica y agiliza el desarrollo argumental de la obra, elude dar cuenta de la importancia de su figura en la narración escrita y en el trabajo creativo que Javier Cercas plasmó en la obra original. Su colaboración o amistad permite al narrador aclarar temas y conceptos básicos como la idea de héroe, el sentido de la ideología en los grandes conflictos políticos del siglo XX y su repercusión en el devenir de la España del momento. Además es quien facilita los eslabones que permiten unir la historia del ideólogo de Falange con la del viejo miliciano republicano exiliado en Francia, que pudo ser el que salvó la vida a Sánchez, y, por último, es quien favorece la elucidación del papel del investigador y la del escritor en el manejo de los hechos y su relación con el sentido de la narración.

Escribe Cercas, en las breves páginas de «El arte de la traición» que a modo de prólogo abre el guión de David Trueba, que «todo el arte del escritor consiste en manipular verbalmente la realidad para mediante esa mentira, ser del todo fiel a la realidad». En su idea, le permite «crear una verdad literaria que es distinta y, en el mejor de los casos, superior a la verdad de los hechos, a la mera verdad histórica»¹²⁴. La reseña que Bolaño hizo de la obra de Cercas pone en entredicho cualquier atisbo de veracidad en el relato, aunque quizá se maneja entre la ironía y cierto desparpajo literario, para decirnos que el extremeño «juega con la novela histórica, con la narrativa hiperobjetiva, sin importarle traicionar cada vez que le conviene estos mismos presupuestos genéricos para deslizarse sin ningún rubor hacia la poesía, hacia la épica, hacia donde sea, pero siempre hacia delante»¹²⁵. En ese seguir hacia delante con el que concluye la narración, la creación de una versión cinematográfica añade un nuevo tour de force, demostrando la destreza para interpretar el contenido de un relato ficticio basado en algunos hechos pasados al

En el guión de la película se identifican como «Archivo», y son diversas las referencias a las que aluden. El cómputo de inserciones de archivo en el guión sería de veintiséis, detalladas en número y página entre paréntesis: 1(19), 2(19), 3(20), 4(21), 5(12), 6(41), 7(43), 8(45), 9(47), 9(47), 10(49), 11(51), 12(69), 13(78), 14(79), 15(87), 16(88), 17(88), 18(88), 19(88), 20(89), 21(89), 22(89), 23(89), 24(90), 25(90), 26(90). Por ejemplo, la 1(19) «La peripecia de Antonio Machado durante la guerra y su salida de España. En algún momento se puede intercalar la narración de algún estudioso de Machado, como Ángel González, que enlazaría con lo que cuenta el artículo» (p. 19). TRUEBA, D.: *op. cit.*, 2003.

El término «docuficción», lejos de aunar una definición precisa, denota un modo de representación que por encima de medios y géneros emplea, por una parte, elementos, técnicas y estrategias documentales o fácticas; y, por otra, ficcionales o creativas. En esta área el «documento» se identifica como un complejo de signos, que incluye texto e imágenes, que se entrelazan, conectan y relacionan, con la posibilidad de verificación o falsificación. TSCHILSCHKE, Ch. von y SCHMELZER, D. (eds.): Docuficción: enlaces entre ficción y no-ficción en la cultura española actual, Madrid, Iberoamericana, 2010.

¹²⁴ CERCAS, J.: «El arte de la traición», en TRUEBA, D.: op. cit., 2003, p. vi (pp. v-ix)

¹²⁵ Bolaño, R.: op. cit., 2004, p. 178.

adaptarlo a los criterios narrativos del *séptimo arte*¹²⁶. La universidad proyectada en la película es un pretexto, un medio o una herramienta narrativa propia del lenguaje cinematográfico que recupera una parte de la realidad y que puede ser empleada para cuestionar los hechos narrados y como un recurso a través del que desvelar la parte de verdad que encierra en sí y recuperar el resto a través del rigor de la investigación científica.

Linville, R. A.: «The Idealization of Memory in Soldiers of Salamis», Bulletin of Hispanic Studies, 89(4) (2012), pp. 363-379.

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu2023203225

CORAZÓN DE EDMONDO DE AMICIS: EL AMOR A LA PATRIA, LA FAMILIA Y LA ESCUELA INCULCADO A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS EMOCIONALES

Corazón of Edmondo De Amicis: The Love of the Homeland, the Family and the School Instilled by Emotional Experiences

Carmen Sanchidrián Blanco Universidad de Málaga Correo-e: sanchidrian@uma.es

Recibido: 11 de octubre de 2022 Envío a informantes: 15 de octubre de 2022 Aceptación definitiva: 7 de diciembre de 2022

Resumen: Este artículo analiza *Corazón*, un clásico de la literatura infantil muy usado en las escuelas españolas hasta al menos los años cincuenta del siglo xx y hoy reducido, de algún modo, a uno de los cuentos que incluye, «De los Apeninos a los Andes». A partir de las repercusiones que la lectura de este libro tuvo en algunos personajes, se revisa en la novela y en una película de 1947 la imagen que se ofrece de la escuela, de los maestros y de los alumnos. Como conclusión, destaca la mayor riqueza de situaciones, personajes y contenidos de la novela frente a la película, incluso cuando esta intenta ser fiel al original. Los libros de lectura, *Corazón* en concreto, pueden considerarse una potente tecnología educativa que, en este caso, se utilizaba para inyectar en niños y adultos los valores del amor a la patria, a la familia y a la escuela. Esos tres amores terminan en este libro siendo el mismo.

Palabras Clave: Edmondo De Amicis; literatura infantil; siglo xx; historia de la educación; literatura y cine.

ABSTRACT: This article analyzes *Corazón*, a classic of children's literature widely used in Spanish schools until at least the 1950s. Today it is reduced, in some way, to one of the monthly stories included there, «From the Apennines to the Andes».

Starting from the repercussions that reading *Corazón* had on some characters, the image offered of the school, the teachers and the students is reviewed in the novel, 1887, and in a 1947 film. In conclusion, the greater relevance of situations, characters and contents of the novel compared to the films is pointed out, even when it tries to be faithful to the original. Reading books, specifically *Corazón*, can be considered a powerful educational technology that, in this case, was used to instil the values of love of the homeland, the family and the school in children and adults. Those three loves ended up being the same in the novel.

KEYWORDS: Edmondo De Amicis; children literature; 20th century; history of education; literature and education.

1. Introducción

JN DÍA, DURANTE EL CONFINAMIENTO por el covid-19, mi marido me preguntó por Corazón. Quise saber el origen de su interés y me dijo que Umbral le dedicaba unas páginas, «Edmundo d'Amicis. La escuela», en su libro ¿ Y cómo eran las ligas de Madame Bovary? Leí esos comentarios y a partir de ahí me interesó recuperar el libro y volver a leerlo. Corazón era para mí, en abril de 2020, un libro que había leído de niña y que no recordaba especialmente, pero que debía releer tras saber que Umbral afirmaba ahí que:

Puedo decir que gracias a *Corazó*n descubrí la narrativa, el encanto de contar la vida, el realismo del siglo XIX, que me sigue gustando cuando es bueno, la literatura como otra existencia fácil de vivir, lejanísima e inmediata y manejable al mismo tiempo. Ya sé, insisto, que no es un gran libro, que en todo caso es un libro pedagógico, que ni siquiera d'Amicis es Daudet. Pero el perfume de vida caliente, la temperatura de aquella prosa se me ha quedado para siempre¹.

Yo recordaba *Corazón* como un libro triste donde aparecían niños pobres, padres y madres enfermos, gente que moría y que todos eran muy buenos; recuerdo similar, por otra parte, a otros libros de la época y a la imagen de niños transmitida, por ejemplo, por la Operación Plus Ultra (1963-1977)². La imagen de esa infancia triste y pobre comenzó a cambiar con los libros de Enid Blyton, donde los niños vivían aventuras y comían y bebían cosas que no sabíamos qué eran, pero sonaban a apetecibles por sus diferentes denominaciones (pasteles de carne, ruibarbo, cerveza de jengibre, meriendas junto a un lago, tener un perro...). Julio Verne, Stevenson y otros fueron ampliando nuestros horizontes.

- ¹ UMBRAL, F.: «Edmundo d'Amicis. La escuela», en ¿ Y cómo eran las ligas de Madame Bovary?, Barcelona, Planeta, EPub Libre, 2003.
- ² Sanchidrián Blanco, C.; Molina Poveda, M. D. y Rubio Mayoral, J. L.: «Los niños ejemplares de la Operación Plus Ultra», en Jiménez Hernández, A. S. (coord.): *Participación, innovación y emprendimiento en la escuela*, Dykinson, 2022.

Es difícil saber las repercusiones que cada libro que se lee en la escuela o en casa puede tener en cada niño. La lectura de *Corazón* provocó intensas emociones en Umbral e influyó en él. Le provocó la emoción de no sentirse un inútil, de ser valorado, de tener éxito. En una clase donde recibía frecuentes castigos y donde él «no servía para nada», resulta que el momento de leer era su momento de triunfo:

Yo me resarcía de tanta maldad los miércoles por la tarde, día de lectura, cuando mi demonismo de toda la semana se trocaba en angelismo lectivo y me tocaba sacar del armario los ejemplares de *Corazón*, repartirlos entre los niños e iniciar yo, puesto en pie, la lectura de un capítulo repetido, pues ya habíamos leído el libro varias veces.

No sabemos si en todas las clases de los años cuarenta la actividad de leer era similar a la que Umbral describe, pero, por las evidencias encontradas, no distaba mucho; en todo caso, las descripciones permiten imaginar la escena de lectura y podríamos representarla en una película, por ejemplo: un niño o una niña sacaba los libros del armario, los repartía entre los compañeros y, de pie, empezaba a leer en alto un capítulo, hasta que el maestro mandaba seguir leyendo a otro alumno. En la película *Corazón* hay escenas de lectura y sabemos que la actividad previa consistía en que el maestro designaba un niño que debía copiar en casa el cuento mensual que luego se leía en clase.

Dada la importancia de la relación entre literatura y cine, se hace una aproximación a una de las tres versiones que se han hecho de *Corazón* en castellano que sigue fielmente el libro incluyendo incluso párrafos completos (18 de octubre, 7 de noviembre, diálogos de los cuentos incluidos...), aunque en ocasiones se cambia quién lo dice (por ejemplo, el maestro en vez del padre).

Usamos la versión traducida por Hermenegildo Giner de los Ríos (un indicador de la simpatía con que los institucionistas acogieron el libro) en 1887 a partir de la 44.ª edición italiana que fue revisada por el autor y publicada por la editorial Hernando³. Hay numerosas versiones posteriores donde algunos de los capítulos del original no aparecen. Los nombres con los que designaremos a los protagonistas son los que figuran en esa edición. Este clásico ha sido continuamente reeditado, llevado al cine y a la televisión. Se dice que era el libro favorito de De Gaulle y, además de Umbral, autores como Luis Mateo Díez lo señalan como influyente en su vida:

En un libro *requisado*, rescatado de alguno de aquellos cajones en que mi padre los guardó, hicimos mi hermano Antón y yo el primer viaje imaginario a la emoción didáctica de una escuela turinesa, y compartimos llantos y afectos con tan lejanos compañeros de fatigas. Se trataba de *Corazón* de Edmundo de Amicis, un libro de

AMICIS, E. de: Corazón. Diario de un niño, Madrid, Hernando, 1887.

muy proverbiales enseñanzas cívicas, habitual en la lectura de las escuelas republicanas⁴.

Podemos encontrar numerosos recuerdos personales del uso del libro en la escuela similares al que describe Umbral. Un niño lee en alto frente a la clase, los maestros solían elegir a buenos lectores, y en un momento dado manda seguir leyendo a otro; Ovide Menin en Argentina lo recuerda así:

Hace más de medio siglo —bastante más— en una escuela de pueblo, en la Mesopotamia argentina, ahíta de hijos de inmigrantes italianos, particularmente piamonteses, donde era común que las familias se comunicaran con el dialecto de la región de donde provenían, en una suerte de bilingüismo que jugaba entre el orgullo y el menoscabo sin solución de continuidad, yo pasaba al frente y leía «El pequeño copista florentino». El orgullo de ser piamontés de mi compañero de banco se confundía con el temor de ser señalado por el otro, castizo, por su mal uso de las preposiciones, por ejemplo. En ese mundo singular leí por primera vez en voz alta, de pie, frente a la clase, volviendo las páginas con la mano derecha, mientras lo empuñaba con la izquierda, aquel cuento del libro Corazón de Edmundo De Amicis. Tendría nueve años⁵.

Cuando el libro dejó de usarse habitualmente en las escuelas en los años cincuenta del siglo XX, pasó a ser un libro clásico que figura en los catálogos de diversas editoriales y su popularidad pasa a estar vinculada a otro tipo de factores. Por otra parte, los valores que el libro encarna comenzaron a ser criticados a finales de los años sesenta con los movimientos antimilitaristas y pacifistas y en los ochenta el debate en torno al libro tuvo un carácter menos ideológico a partir de diversas series emitidas en televisión.

Sin embargo, antes que estas series, *Corazón* ya se había llevado al cine en múltiples ocasiones con la intención de que fuese vista por niños y adultos. El paso de *Corazón* al cine fue casi inmediato en Italia donde se rodaron, entre 1915 y 1916, nueve películas sobre los nueve cuentos cortos que aparecen en el libro, en un deseo claro de fomentar el patriotismo en plena I Guerra Mundial. En 1943, 1960 y en los ochenta hubo versiones de «De los Apeninos a los Andes»; en 1976 apareció la serie japonesa *Marco* seguida por otra de *Corazón* en 1981. Polenghi analiza las cuatro versiones filmadas ya en el período republicano: 1947, 1973, 1984 y 2001⁶. La primera de ellas fue la más popular. La dirigió Duilio Coletti y en ella Vittorio de Sica hizo el papel del maestro, lo que nos indica el nivel de la película.

- ⁴ MATEO DÍEZ, L.: Las lecciones de las cosas, Residencia de Estudiantes, 2012, p. 13.
- MENIN, O.: «Releyendo el libro *Corazón*», *Praxis Educativa*, 7 (2003), p. 60. Se recogen varios recuerdos escolares de *Corazón*, de alumnos y docentes, en MENIN, O.: *op. cit.*, p. 64 y en SARDI, V.: *Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo de Amicis*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2011, pp. 89-104.
- ⁶ POLENGHI, S.: «Remembering School Through Movies: The Films of the Book Cuore (1886) in Republican Italy», en Yanes, C.; Meda, J. y Viñao, A. (eds.): School Memories. New Trends in the History of Education, Springer, 2017, pp. 203-217.

En español, hemos localizado tres películas sobre la novela, dos mexicanas de 1939⁷ y 1963⁸ y una argentina de 1947⁹, que representan, como el libro, una visión idealizada de la enseñanza¹⁰. No hemos localizado versiones en castellano de las películas italianas. De las tres películas en español, analizaremos la de 1947 porque intenta reflejar el mismo período que la novela (la de 1963 se desarrolla en la época del rodaje por lo que la comparación entre la novela y la película debería hacerse en otros términos).

Además de las películas, tenemos las series; la más popular fue la japonesa, *Marco*, de 52 episodios; en España se estrenó el 8 de enero de 1977 en TVE y se promocionó como «la nueva serie de los creadores de "Heidi"» (esta última se había emitido en nuestro país tres años antes, también con gran éxito de audiencia). Se emitía los sábados a las 15:30 horas. En 1984, la RAI emitió una serie de seis capítulos basada en la novela" y, en España, Antena 3 realizó en 2012 una miniserie, *Marco*, *la historia de un niño*, que adaptó los dibujos animados a una historia moderna". Es cierto que era una serie sentimental, lacrimógena, pero también lo es que fue vista por todos, la criticaran o no, y que muchas cosas de las que vieron los niños en las décadas de los setenta y ochenta (por ejemplo, la misma *Heidi* o *La casa*

- ⁷ Dirigida por Alejandro Galindo se anunció como «la película más emocionante y bella que se ha filmado en México. Para grandes y chicos, para ricos y pobres para hombres y mujeres, su tema profundamente sentimental y honradamente humano, tiene perfiles de gran emotividad» (cit. por Gómez y García,) Hay cambios en los nombres de los protagonistas y en la trama como que el protagonista pasa a ser el héroe del pequeño escribiente florentino como en la versión argentina.
- 8 Sobre la recepción del libro en México, *cfr.* Worten, E. H.: «The Friends of "Corazón"», *Hispania*, 56, Special Issue (Apr., 1973), pp. 342-349. La película de 1963 adapta la novela a la realidad de una zona rural y pobre de los años sesenta en México; es recomendada en porque «aunque antigua, conserva intacto su mensaje, tal vez más amplificado aún en estos tiempos en que se tiende a disociar la cultura al cultivo de lo humano, es decir, a aprender a ser cada día mejor persona». https://www.razonmasfe.com/catoflix/movie/corazon-de-nino/
- https://www.youtube.com/watch?v=eYkWysqToYA. Los comentarios que hay en YouTube tras ver la película subrayan la emoción, el llanto y la nostalgia al recordar el libro y otros afirman que van a leer el libro tras haberla visto. Varios recomiendan leer el libro porque tiene más tramas o echan de menos a algún personaje en la película. Hay quien dice que ha visto la película porque le mandaron leer el libro, pero es muy perezoso (le contestan tanto animándole a leerlo como compartiendo su pereza). Un resumen pueden ser estas entradas: «He leído esta joya muchas veces recuerdos; son de diversos países como Argentina, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México...»; «Algunos conocían el libro, pero no la película, y hoy vi el film por primera vez... Dios mío, que manera de llorar!»; «Yo leí el libro, que antes mi madre me había relatado en pláticas»; «Este libro dejo una gran enseñanza en mi vida, por eso amo a mis profesores que me formaron». Junto a estas, otras añoran un pasado idealizado: «Estas son las películas que tiene que ver la juventud».
- TO GÓMEZ GARCÍA, M. L. y GARCÍA CARMONA, O.: «El cine como fuente para la Historia, un diálogo intercultural desde tres adaptaciones cinematográficas de la obra *Corazón Diario de un niño* (Edmundo de Amicis, 1886)», en Alcántara, M.; García Montero, M. y Sánchez López, F.: *Historia y Patrimonio Cultural*: Memoria del 56.º Congreso Internacional de Americanistas, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2018, pp. 1578-1591.
 - ¹¹ Polenghi, S.: *op. cit.*, p. 205.
- ¹² El director fue Félix Viscarret y los protagonistas Ariadna Gil, Ernesto Alterio, Mercedes Sampietro, Álvaro de Luna, Sergi Méndez y Raúl y Juan del Pozo. Se emitió el 26 de diciembre de 2011 y el 2 de enero de 2012.

de la Pradera) provocaban asimismo la lágrima fácil. El tema de Marco era duro para los niños, un niño pobre que iba a la otra punta del mundo a buscar a su madre pasando por todo tipo de penalidades, pero es evidente que sus múltiples reposiciones por distintas televisiones la convirtieron en una referencia intergeneracional; de hecho, en una encuesta online a la que han contestado 80 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga, al 73 % les suena la historia de Marco, algunos canturrean la canción de la serie de animación, recuerdan que Marco tenía un mono al que llaman Amelio más que Amedio, pero solo 17 dicen que creen que está basada en una novela, y, de estas, una persona cita Corazón¹³. A los chicos y chicas que hoy tienen en torno a veinte años les suena Marco, la serie, pero no Corazón. Teniendo en cuenta que en los años setenta y ochenta no existían plataformas, la única forma para que los niños pudieran volver a ver las series era grabarlas en vídeo y dado su éxito, se pusieron a la venta colecciones de vídeos o DVD con todos los capítulos que suponían una vuelta nostálgica a las series de la infancia vistas por los niños y sus padres.

Hay que preguntarse los motivos del largo uso de *Corazón* en las escuelas. Tras numerosas ediciones, la R.O de 16 de septiembre de 1916 (BOE 13 de octubre) lo declaró de utilidad para la enseñanza. En la II República la Orden de 21 de junio de 1932 convocó a Concurso de libros escolares a editores, autores y propietarios que se resolvió por Orden de 17 de mayo de 1934. Para la selección de los libros, se tuvo en cuenta el contenido, su valor didáctico y las condiciones materiales. Los libros seleccionados para lectura se clasificaron en tres apartados: libros para uso en las escuelas, libros para uso en las bibliotecas escolares y libros para uso del maestro. Para la primera categoría se seleccionaron 100 libros ente los que estaba *Corazón*¹⁴. La Orden del 5 de febrero de 1936 insistía en que los libros aprobados por la Orden de 1934 eran los únicos que los maestros nacionales podían elegir para uso escolar, debiendo procurar los inspectores de enseñanza primaria que se cumpliese lo legislado. En las listas de libros de estudio y lectura para uso de las escuelas públicas nacionales de 1936 aumentó el número de libros seleccionados y seguía estando *Corazón*¹⁵.

Con el franquismo siguió usándose en las escuelas, y siendo uno de los preferidos de los maestros e inspectores de primera enseñanza. Ahora bien, la popularidad de *Corazón* no fue siempre bien recibida en todos los países, sobre todo

Estos alumnos, futuros docentes, según una investigación reciente, tienen un nivel de competencia lectora insuficiente para la etapa educativa en la que se encuentran y en su mayoría no se definen como lectores. Cfr. Felipe Morales, A. y Barrios Espinosa, E.: «Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes», Investigaciones sobre Lectura, 7 (2017), pp. 7-21. Los preocupantes resultados de esta investigación indican que casi el 20 % de los futuros maestros son nada o poco competentes en lectura y solo el 3,3 % es muy competente.

¹⁴ Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, nº 66 (2-VI-1934), 1003-1005.

ASCARZA, V. F.: Anuario del Maestro para 1937, Madrid, Magisterio Español, 1939, pp. 79-89.

porque exaltaba el amor a la patria, pero a una patria distinta¹⁶. Así, en Argentina, se produjo en las cuatro primeras décadas del siglo xx una importante polémica ya que se usaba en todas las escuelas y se consideraba que era un «libro excelente como literatura infantil y didáctica, pero hecho para Italia, de suerte que se había dado el caso de un niño argentino que hablaba fervorosamente de la bandera tricolor y elogiaba patrióticamente el heroísmo de los soldados sardos»¹⁷. Otros, sin embargo, defendían el valor psicológico y pedagógico del libro¹⁸.

Tanto en la novela como en la película argentina se analiza la visión que se ofrece del maestro y de la escuela, de lo que es un buen y mal alumno y las diferencias en los personajes representados. La escuela pública graduada es siempre la protagonista, presentada como motor del progreso social en la que conviven niños de distintas regiones y distintas clases sociales. *Corazón* quiere imbuir en los niños determinados valores cívicos utilizando las fuertes emociones que la lectura del libro provoca.

Como historiadores de la educación, el estudio de *Corazón*, el acercarnos a un libro para niños que se ha seguido editando durante más de cien años, no necesita justificación, y más cuando, como ocurre con éste, el tema fundamental es la educación y la defensa de la escuela pública y su objetivo es despertar a la vez en los niños el amor a la patria, a la familia y a la misma escuela (se puede afirmar, de hecho, que los tres eran, en el fondo, el mismo sentimiento).

2. Corazón, el libro, 1887

Corazón es uno de los libros infantiles más populares en el mundo. Su autor, Edmondo De Amicis (1846-1908), fue periodista y escritor y, durante un tiempo, oficial del ejército y reportero de guerra. Era considerado un patriota y se adscribió al socialismo en 1891¹⁹. Esta obra muestra la realidad social italiana de finales del XIX, que coincidía en gran parte con la española: las diferencias de desarrollo entre regiones, la emigración, el alto índice de analfabetismo, la pobreza en que

- Le España se intentó tener un libro similar a *Corazón*, pero «nuestro». El Real Decreto de 9 de septiembre de 1921 convocó un concurso «para elegir un libro dedicado a dar a conocer a los niños lo que es y representa España y a hacerla amar». Aunque se declaró desierto, a partir de ahí se publicaron varios libros con ese fin como el de Martínez Muñoz, E.: *Una escuela de la Patria*, Cartagena, Imp. de Bernardino Jiménez, 1923. También desde 1928 se publicaron varios libros titulados *El libro de la Patria* con distinto contenido y distintas editoriales (desde 1928 publicados por los Maristas, en 1941 otro de las Teresianas y en 1943 uno de editorial Bruño). *Cfr.* Diego Pérez, C.: «El Libro de España», en *El currículum. Historia de una mediación social y cultural*, Granada, Universidad de Granada, 1996, vol. 2, pp. 279-287.
 - ¹⁷ Rojas, en Sardi, V.: op. cit., p. 68.
 - Puig Casaurano, en Sardi, V.: op. cit., p. 82.
- ¹⁹ Sobre su vida y su obra, *cfr*. CANES GARRIDO, F.: «La influencia del libro Corazón del italiano Edmundo de Amicis en la educación española», en HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (coord.): *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*, FahrenHouse, 2014, pp. 36-39. Sobre su historia intelectual, véase SARDI, V.: *op. cit.*, pp. 39-48.

vivía la mayoría de la población, entre otras. De Amicis se planteó escribirlo en 1878: «Tengo en la cabeza un libro nuevo, original, potente, mío [...] Me he dicho: para hacer un libro nuevo y fuerte es necesario que lo haga con la facultad en la cual me siento superior a otros —con el corazón»²⁰, pero apareció ocho años después cuando le dice al editor: «Los fabricantes de los libros escolares aprenderán cómo se habla a los jóvenes pobres y cómo se expresa el llanto de los corazones de diez años»²¹. El libro presenta un modelo pedagógico y un modelo de escuela y de infancia con un fuerte sello nacional. Desde su primera edición, en 1886, tuvo un gran éxito fulgurante, alcanzando las 41 ediciones a los dos meses y medio de su publicación (mil ejemplares al día) y recibió 18 solicitudes de traducción al inglés, francés, español, polaco, croata y húngaro. En 1911 se habían vendido medio millón de ejemplares y en 1923 alcanzó el millón habiendo sido traducido en todo el mundo²². En Italia modeló la educación de varias generaciones; es considerado uno de los más poderosos instrumentos para la unificación nacional.

El objetivo del autor era enseñar valores morales y cívicos seglares, como el patriotismo, el amor y respeto a la familia, la solidaridad entre clases sociales y entre regiones, la obediencia a la autoridad y la ética del trabajo, el deber y el sacrificio.

El libro pretende ser el diario que un niño, Enrique Bottini, de 12 años, escribió a lo largo del curso 1881-1882, desde el 17 de octubre hasta el 10 de julio. Estaba en una clase de 3.º elemental (podría equivaler a lo que luego sería 3.º de bachiller, por las edades, aunque no había un profesor para cada materia como ocurría en bachiller) en una escuela pública de Turín. En la Advertencia del autor, al comienzo del libro, nos dice:

No pretendo indicar que es un chico el redactor del presente libro tal como sale a la luz. El chico tenía un diario en el que anotaba, a su manera, cuanto ocurría en la clase, así como lo que veía, oía y pensaba dentro y fuera del recinto escolar. Al final del curso, aprovechando los apuntes del pequeño, su padre redactó estas páginas [...] Cuatro años después, [...] [el chico] leyó de nuevo el manuscrito y añadió o suprimió algo para que el texto reflejase exactamente la realidad²³.

Incluye, además de las entradas del diario, cartas y nueve cuentos mensuales (Tabla I). Todos los cuentos tienen un alto valor ejemplarizante. Los protagonistas son siempre niños de unos 12 años y de distintas regiones de Italia. Pretenden poner de manifiesto el valor, la entrega, el sacrificio, que realizan estos niños para «salvar» a su patria, como ocurre en los de octubre, noviembre y enero; o para salvar o ayudar a sus familias, en los de diciembre, marzo y mayo; o para ayudar a un extraño, como en los de febrero, abril y junio, llegando a perder la vida los pequeños protagonistas en cinco de los nueve cuentos.

- ²⁰ Mosso, en Sardi, V.: op. cit., p. 48.
- ²¹ *Ibídem*, p. 49.
- ²² Mosso, en Polenghi, S.: op. cit., p. 205.
- ²³ En las citas textuales del libro, indicamos entre paréntesis la fecha de la entrada del diario.

Hay seis cartas que le escribe al niño su madre, once escritas por el padre y una de su hermana. Todas las cartas pretenden ayudar a Enrique a mejorar su visión de la realidad y le ofrecen consejos morales relacionados siempre con el amor a los demás —obreros, compañeros, maestros, familia—, a la patria y a la misma escuela.

Meses	Entradas	Cartas	Cuento
Octubre	IO	Padre (1)	El pequeño patriota paduano
Noviembre	13	Padre (1) Madre (2)	El pequeño vigía normando
Diciembre	IO	Padre (2)	El pequeño escribiente florentino
Enero	II	Padre (1) Madre (1)	El tamborcillo sardo
Febrero	13	Padre (1)	El enfermero del Tata
Marzo	12	Padre (1) Hermana (1)	Sangre romañola
Abril	10	Padre (1)	Valor cívico (acto heroico real en vez de cuento)
Mayo	7	Padre (1) Madre (1)	De los Apeninos a los Andes
Junio	IO	Padre (2) Madre (2)	Naufragio
Julio	4	Madre (1)	

Tabla I. Contenido de Corazón.

Una de las claves del libro está en narrar, con naturalidad y emotividad, situaciones que suponen el crecimiento emocional del protagonista. Ya el primer día de clase, el maestro, al que miran con recelo porque echan de menos al del curso anterior, les dice:

Demostradme que sois chicos de buen corazón; nuestra clase será una familia y vosotros mi consuelo y mi orgullo. No os pido promesas de palabra, porque estoy seguro de que ya lo habéis prometido en el fondo de vuestro corazón. Y os lo agradezco sinceramente. (18 de octubre)

Los temas que se abordan en el libro son numerosos; desde su peculiar óptica, nos ofrece una imagen de la escuela italiana de finales del XIX e, inevitablemente, nos lleva a una constante comparación con la escuela española. Hay temas en los que parecen coincidir como la mala situación económica de los maestros, la pobreza de las escuelas y de la vida, en general, o la presencia de la muerte que late a lo largo de todo el libro (por enfermedad o por dar la vida por la patria), aunque había también claras diferencias.

Hay que entender *Corazón* en el momento en que surge. En 1870 se produjo la unificación de Italia, el nacimiento de Italia como Estado y los libros de lectura escolares se volcaron en inculcar a la población los sentimientos de patria, amor a la patria, defensa de la patria, sentimientos que, por otra parte, formaban parte

del currículo, en general, en las escuelas. *Corazón* apareció en 1886, pero en la primera mitad del siglo XX vería dos guerras mundiales que exaltaron la retórica de un «sano» militarismo y patriotismo que en los setenta sería contestado por un fuerte antimilitarismo²⁴.

La novela ofrece modelos donde es fácil distinguir lo bueno y lo malo, el generoso y el egoísta, el rico y el pobre, y donde las conductas a imitar y a evitar son claras. Es una novela ejemplarizante donde se describen las conductas heroicas relacionadas con la patria y la familia, como muchos de los protagonistas de los cuentos mensuales. Se puede establecer un paralelismo entre la patria, la familia y la escuela de forma que hay conductas ejemplares en estos tres ámbitos. En la escuela podemos destacar a Garrone, que siempre ayuda a todos, defiende a los débiles —sea un alumno o el maestro sustituto al que nadie respetaba—, a Stardi y sus esfuerzos por aprender, a Carotti que trabaja ayudando a su padre antes y después de la escuela, al albañilito y a Crossi que hacen los deberes y estudian en unas condiciones casi de miseria, a Precossi que sufre el maltrato de su padre y logra rehabilitarlo, a Robetti que salva a un niño de ser atropellado... Todos ellos son, de algún modo, «héroes» y así se les reconoce con medallas, aplausos o abrazos en distintos momentos.

Los protagonistas del libro son el maestro Perboni y Enrique Boretti, autor del diario. Junto a ellos, la familia de éste y los compañeros de clase.

El protagonista es un buen alumno de una familia acomodada que a veces hace las tareas sin muchas ganas, «flaquea», lo que permite que los padres le escriban haciéndole reflexionar para que mejore aún más su comportamiento. Así, el 28 de octubre su padre le escribe esto:

Sí, querido Enrique, el estudio te resulta pesado, como dice tu madre; no te veo ir a la escuela con la resolución y la cara sonriente que yo quisiera. [...] Cuando salgas por las mañanas de tu casa, piensa que en tu misma ciudad y en ese preciso momento van como tú otros treinta mil chicos a encerrarse por espacio de tres horas en una habitación para aprender y ser un día hombres de provecho. Pero ¡qué más! Piensa en los innumerables niños que a todas las horas acuden a la escuela en todos los países; contémplalos con la imaginación yendo por las tranquilas y solitarias callejuelas aldeanas, por las concurridas calles de la ciudad, por la orilla de los mares y de los lagos [...] subiendo y bajando solitarias montañas, solos, o por parejas, o en grupos, o en largas filas, todos con los libros bajo el brazo, vestidos de mil diferentes maneras, hablando en miles de lenguas. [...] imagínate ese tan vasto hormiguero de chicos de los más diversos pueblos, ese inmenso movimiento del que formas parte, y piensa que si se detuviese, la humanidad volvería a sumirse en la barbarie. Ese movimiento es progreso, esperanza y gloria del mundo.

El padre de Enrique usa este mismo argumento «comunitario» para pedirle que quiera a su maestro:

²⁴ Polenghi, S.: op. cit., p. 213.

Quiere a tu maestro, porque pertenece a la gran familia de cincuenta mil docentes primarios, esparcidos por toda la geografía de Italia, y que son como los padres intelectuales de los millones de chicos que crecen contigo, unos trabajadores no conceptuados merecidamente y mal pagados, que preparan para nuestra patria una generación mejor, más próspera y desarrollada que la presente. [...] Quiérele siempre. Pronuncia en todo momento con respeto el nombre de maestro que, después del padre, es el más noble y dulce que un hombre puede dar a otro. (31 de diciembre)

Tras hacerle recomendaciones a Enrique, este termina siempre reconociendo que debe esforzarse y agradece a los padres sus desvelos: «Desde hoy quiero empezar una nueva vida, estudiar, como Stardi, con los puños y los dientes apretados, trabajar en los quehaceres de la escuela con toda la fuerza de mi voluntad y de mi corazón» (5 de febrero).

La familia Bottini está formada por los padres y tres hijos, Enrique, una hermana mayor y un hermano menor. El padre es ingeniero e hijo de ingeniero, aparece leyendo el periódico en el que también escribe en un capítulo, tiene un despacho en casa y está pendiente de la educación de sus hijos. Le acompaña a veces a la escuela, habla con el maestro y es cariñoso, pero «duro». La madre es una «señora» que realiza obras de beneficencia, cariñosa, amable con todos, caritativa, compasiva, lleva ropa a familias desfavorecidas, y se ocupa de su familia mostrándose también muy cariñosa siempre con sus hijos, con los compañeros de Enrique y sus familias y con los niños, en general. A casa de Enrique van algunos domingos compañeros de clase lo que les permite conocerlos. Tienen cocinera, buscan una casa para alquilar en el verano... En una entrada del diario se plantea que tienen problemas económicos lo que lleva a los hermanos a ofrecerse a hacer sacrificios. Su hermana Silvia también se preocupa por su hermano (es la autora de una de las cartas); el hermano pequeño solo aparece en el diario como referencia, para indicar que alguien, maestra o alumno, está en su clase. El padre trabajará en otra ciudad al año siguiente por lo que el niño ya no seguirá en esta escuela. Esto lleva a una más emotiva aún despedida de los compañeros y el maestro.

La clase de Enrique es muy numerosa, 54 alumnos en torno a los 12-14 años de edad, de los que solo 15 o 16 habían ya sido compañeros el año anterior. Los alumnos se sientan en pupitres bipersonales colocados en tres filas. La mesa del maestro está sobre una tarima. También aparece el despacho del director. En la escuela hay unos 700 alumnos. Con motivo de la entrega de premios que se celebró en el teatro Víctor Manuel para la cual se había elegido a Coraci como representante de Calabria (es el alumno presentado como un nuevo a comienzos del curso), se indica que «Contamos actualmente en Turín con veinte grupos escolares y cinco anexos, que frecuentan siete mil alumnos» (13 de marzo). Hay una entrada en el diario dedicada a los compañeros de clase (25 de octubre) y varias dedicadas a compañeros concretos por algo que ha sucedido en la escuela o porque han ido a pasar un rato a casa de Enrique. En síntesis, los rasgos más característicos de los niños que aparecen en la novela y la película están recogidos en la Tabla II.

Cada niño es un estereotipo, representa un tipo de alumno. Destaca el interés por mostrar que en la misma escuela hay niños muy pobres, que viven prácticamente en la miseria, como Crossi o el albañilito, junto con otros ricos, como Nobis, que se cree por encima de los demás, o Votini, vanidoso y muy bien vestido; tenemos a Garoffi que es hijo de un comerciante y le gusta organizar rifas y Nelli, que es jorobadito, endeble y descolorido; el mayor de la clase es Garrone, casi 14 años, excelente compañero, protector de los débiles, lo contrario a Franti, que es malo, sinvergüenza y descarado; Derossi es el «mejor» alumno de la clase en todo, el más listo y buen compañero, y Enrique, protagonista, también es un buen alumno y compañero.

TABLA II. Los niños en la novela y la película.

Novela	Película	Caracteres	
Enrique	Enrique	Autor del diario. Buen alumno, honesto y franco; buen hijo.	
Derossi	Derossi	El primero de la clase. Modélico en todo. Excelente compañero. Humilde, no presuntuoso a pesar de sus excelentes cualidades físicas e intelectuales «naturales».	
Garrone	Garrone	El mayor y el mejor de todos. El más noble. Defensor y protector de los débiles (de Nelli, Crossi y del maestro sustituto). Generoso. Su madre muere durante el curso.	
Coretti	Coretti	Hijo de un vendedor de leña. Trabaja mucho con su padre, que vende madera. Siempre alegre, vivaz, activo. Su padre acompaña a varios niños en distintas escenas.	
Stardi		Le cuesta aprender y se esfuerza mucho. Ejemplo de voluntad. No permite que le distraigan, siempre concentrado. Fuerte y valeroso. Hijo de un sangrador grueso y tosco.	
Crossi	Crossi	Muy pobre. Hijo de verdulera, padre en la cárcel. Tiene un brazo inmóvil que lleva en cabestrillo. Padre en América (cárcel). Al volver (salir) se incorpora también a la clase de adultos.	
Rabucco (albañilito)	Crossi + albañilito Mezcla de ambos	Es el más pequeño de la clase. Simpático, hace un gesto que hace reír a todos (hocico de liebre —novela—; hociquito de conejo — película—). Su padre va a la clase de adultos. Ropa remendada, pero cuidada; le quieren mucho, en casa y en la escuela.	
Franti	Franti	Antagonista de Garrone. Es el «malo», se ríe de desgracias ajenas y se burla en situaciones serias. Descarado, sinvergüenza. Había sido expulsado de otra escuela y lo es de esta. Escaso protagonismo en película.	
Garoffi	Garoffi	Hijo de un droguero. Mercader, organiza rifas, colecciona sellos.	
Precossi		Hijo de un herrero, borracho y maltratador. El hijo sufre todo sin quejarse. Estudioso, ojos tímidos y bondadosos. Cuando el padre ve en la escuela que su hijo obtiene una medalla y que le aprecian mucho, se regenera arrepentido.	

Nobis	Nobis	Presuntuoso. Familia acomodada. La soberbia personificada. Altanero. Sin corazón. Insulta a Betti llamándole andrajoso y su padre le obliga a disculparse ante la clase.
Betti	Betti	Hijo del carbonero.
Votini		Muy bien vestido. Siempre quitando motas de la ropa. Elegante, vanidoso. Envidia a Derossi.
Nelli		Jorobadito, endeble, melancólico. Se esfuerza.
Coraci	Marcos	Niño calabrés que llega nuevo a la escuela.
Robetti	Robetti	No es de la clase, pero sí de la escuela. Salvó a un niño más pequeño de ser atropellado y resultó herido. Se reconoce su heroísmo.

Además del maestro protagonista, Perboni, aparecen otros en diversos momentos y se dedica una entrada completa a los maestros del colegio (18 de noviembre) y otra a las maestras (17 de diciembre). Es relevante la atención dedicada al maestro del padre, Enrique Crosetti, al que van a visitar padre e hijo. A través de él podemos acercarnos a un maestro rural que se jubiló a los 81 años, tras sesenta años de servicio, porque los temblores de las manos ya no le permitían seguir en la escuela (11 de abril). Esta entrada nos permite saber más datos acerca de la familia protagonista.

El señor Perboni es un hombre afable, indulgente y bondadoso; los alumnos son su familia, «nos mira fijamente uno a uno, como queriendo leer nuestro interior» (17 de octubre). Rara vez se ríe y rara vez se enfada.

También aparece la señora Decalti, maestra de su hermano (10 de noviembre). Hay una maestra que dio clases a Enrique que va a visitarles. Siempre estaba activa, preocupándose de todos, pedía que no la olvidaran, era muy pobre, estaba enferma y murió ese mismo curso (27 de junio):

Aun cuando sea mayor te recordaré e iré a verte entre tus pequeñuelos [...] siempre animosa, indulgente, enfadada cuando alguno cogía la pluma de manera incorrecta, preocupadísima cuando nos preguntaban los inspectores y la mar de satisfecha cuando salíamos airosos; siempre tan buena y cariñosa como una madre... ¡Nunca, nunca te olvidaré, maestra mía! (27 de octubre)

Otra entrada está dedicada al director, descrito como muy bueno y paternal, que pensaba jubilarse y no lo había hecho porque un alumno de la escuela le recordaba a su hijo fallecido siendo voluntario en el ejército (en la novela es Enrique quien se lo recuerda).

En el libro podemos obtener una imagen no solo de la escuela primaria a la que asistía Enrique, sino también de las escuelas de niñas: «Ayer por la tarde fui a la escuela de niñas que está al lado de la nuestra [...] ¡Setecientas chicas allí!» (1 de noviembre) y sus maestras (17 de diciembre), párvulos, guardería (4 de abril), la escuela nocturna de adultos (2 de marzo y 25 de junio). Hay niños que asisten a otras instituciones; aparece un colegio para sordomudos en una de las entradas

más conmovedoras (28 de mayo), otro para niños ciegos (23 de febrero) y otro para «pequeños minusválidos» (5 de mayo). Uno de los niños de la clase, Nelli, es jorobado y tiene cierto protagonismo en varias entradas, especialmente en una dedicada a la educación física cuando todos le animan a hacer lo mismo que los demás y lo consigue (5 de abril).

Uno de los aspectos más relevantes del libro es la insistencia en mostrar la escuela italiana como propia de todos los italianos: «Lo mismo que un muchacho de Calabria está como en su casa en Turín, uno de Turín debe estar como en su propia casa en Calabria; por eso luchó nuestro país cincuenta años y murieron treinta mil italianos. Os debéis respetar y querer todos mutuamente» (22 de octubre). Esto se explica por la fecha de publicación del libro que, sin duda, debía servir para extender la idea de una nación en la que todos debían sentirse igualmente acogidos:

Serán hermanos vuestros de todas las regiones italianas los que os den los premios. Mirad, se presentarán los doce a la vez en el escenario. No dejéis de saludarlos con nutridos aplausos. Es verdad que son unos chicos como vosotros, pero representan a sus respectivas regiones como si fueran ya personas mayores. Una pequeña bandera tricolor simboliza a Italia lo mismo que una grande, ¿no es así? Aplaudidlos, pues, calurosamente. (13 de marzo)

La escuela era, asímismo, el lugar donde convivían todas las clases sociales como le dice un día el maestro a Nobis: «cambia de modales, sé bueno y cortés con tus compañeros. Aquí hay hijos de trabajadores y de señores, de ricos y de pobres; todos se aprecian y se tratan como hermanos... ¿Por qué no haces tú lo mismo que los demás?» (11 de febrero). En otro momento, al describir a los niños que iban a hacer la entrega de premios dice: «Había dos o tres bien trajeados; los demás eran hijos de obreros, aunque todos estaban limpios y aseados» (14 de marzo). Cerca del final de curso, se fueron de excursión, con el padre de Coretti, su hijo, Enrique, Garrone, Derossi, Garoffi y Precossi. Todos disfrutaban del día y de la compañía y, en un momento dado, se produjo este diálogo entre el padre de Coretti y Derossi:

- —Ahora estáis todos vosotros reunidos aquí, como buenos camaradas; pero dentro de unos años Enrique y Derossi serán, probablemente, abogados o profesores, u otra cosa por el estilo, y los otros trabajaréis en un comercio o en un oficio o Dios sabe qué. Y entonces, ¡adiós compañerismo!
- -¿Qué dice usted? —se apresuró a decir Derossi—. Para mí Garrone será siempre Garrone; Precossi, siempre Precossi, y los demás lo mismo, aunque llegase a emperador de Rusia. Donde estén ellos, iré yo.
- —¡Bendito seas! —exclamó Coretti padre levantando la cantimplora—. ¡Así se habla, qué caramba! ¡Venga esa mano! ¡Vivan los buenos compañeros y viva también la escuela, que hace una sola familia de los que tienen y de los que no tienen bienes! (19 de junio)

Como la familia de Enrique se va a trasladar a otra ciudad, este piensa que no va a volver a ver a sus compañeros, a lo que el padre le dice:

¿Por qué, Enrique, no les volverás a ver? Esto depende de ti. Una vez que termines cuarto, irás al bachiller superior y ellos se pondrán a trabajar. [...] ¿Por qué no os volveréis a ver? Cuando estés en la universidad o en la academia, les irás a buscar a sus tiendas o a sus talleres y te alegrarás de encontrarte con tus compañeros de la infancia [...] Y ten presente que si no conservas estas amistades, será muy difícil que adquieras otras semejantes en el futuro; amistades, quiero decir, fuera de la clase a la que tú perteneces; y así vivirás en una sola clase; y el hombre que no frecuenta más que una clase sola, es como el hombre estudioso que no lee más que un libro. Proponte por consiguiente, desde ahora, conservar estos buenos amigos aun cuando os hayáis separado, y procura cultivar su trato con preferencia, precisamente porque son hijos de artesanos. [...] ama a Garrone, ama a Precossi, ama a Coretti, ama a tu albañilito, que en sus pechos de obreros encierran corazones de príncipes; júrate a ti mismo que ningún cambio de fortuna podrá jamás arrancar de tu alma estas santas amistades infantiles. Jura que si dentro de cuarenta años al pasar por una estación de ferrocarril reconocieras bajo el traje de maquinista a tu viejo Garrone, con la cara negra...; Ah! No quiero que lo jures; estoy seguro que saltarás sobre la máquina y que le echarás los brazos al cuello, aun cuando seas senador del Reino. (20 de abril)

Sabemos que los rituales y las ceremonias escolares juegan un papel relevante en la exaltación de las emociones por lo que no nos extraña encontrar varios descritos en Corazón: era frecuente que el maestro invitase a los niños a asistir a actos patrióticos que tendrían lugar en la ciudad. Así, vemos las reacciones de entusiasmo de los niños ante el paso de soldados (22 de noviembre), en los funerales por Víctor Manuel (17 de enero), con la llegada del rey a la ciudad (3 de abril), ante el fallecimiento de Garibaldi (3 de junio) y en la fiesta nacional (11 de junio). También eran frecuentes actos públicos de reconocimiento a los niños que habían ganado premios en las escuelas; en alguna ocasión eran entregas de premios en el mismo colegio (4 de febrero) o en el teatro Víctor Manuel con motivo de la fiesta nacional —es el caso de los premios que fueron entregados a niños de los colegios de la ciudad por niños de cada una de las regiones de Italia— (13 y 14 de marzo), para reconocer el heroísmo de un niño que había salvado a otro de morir ahogado (29 de abril) o para premiar a los obreros de las clases de adultos (25 de junio). En estos casos se describen la solemnidad del acto, la música, las banderas, los aplausos, la emoción, abrazos, etc. El amor a la patria late en todo el libro, como el amor a la madre y a la escuela, que se exaltan a través de las experiencias que se describen. El lenguaje utilizado intenta siempre provocar fuertes emociones que queden grabadas en los niños:

La Patria es algo tan grande y sagrado, que si un día te viese regresar salvo y sano de una batalla en la que te hubieses hallado, por haberte escondido para conservar la vida, [...] yo, tu padre, que te recibo con tanta alegría cuando vuelves de la escuela, te acogería con la angustia de no poderte querer, y moriría con ese puñal clavado en el corazón. (24 de enero)

CORAZÓN DE EDMONDO DE AMICIS: EL AMOR A LA PATRIA, LA FAMILIA Y LA ESCUELA INCULCADO A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS EMOCIONALES CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO

¡No ofendas nunca en lo más mínimo, ni siquiera con el pensamiento, a tu madre [...]! Cuando ya seas un hombre hecho y derecho y estés probado en toda clase de contrariedades, la invocarás mil veces, oprimido por el inmenso deseo de volver a oír su voz por un momento [...]. Yo te quiero, hijo mío, eres la mayor ilusión de mi vida; pero preferiría verte muerto antes que un ingrato con tu madre. (10 de noviembre)

La escuela es como una madre, Enrique: te tomó de mis brazos cuando apenas hablabas y te devuelve ahora mayorcito, fuerte, bueno y estudioso. ¡Bendita sea, y no la olvides jamás, hijo mío! Serás hombre, irás por el mundo, verás ciudades inmensas, monumentos sorprendentes, y también te olvidarás de ellos; pero del modesto edificio blanco, con sus persianas cerradas y el pequeño jardín donde se abrió la flor de tu inteligencia, nunca te olvidarás, sino que lo tendrás presente hasta el último momento de tu existencia. (1 de julio)

Los sentimientos patrióticos prevalecen sobre los religiosos, que no aparecen ni en el libro ni en la película. Sin embargo, no hay nada en el libro que discrepe de la ética natural. De hecho, la bondad, el compañerismo, el ayudarse, el socorro a los pobres, la solidaridad entre compañeros, el interclasismo teñido a menudo de benevolente compasión que se respiran en el libro van más allá de los principios que subyacen en alguna literatura propiamente católica.

Quizá la importante presencia de esos valores en el libro fue una de las causas de su buena aceptación en España. Es sabido que la nacionalización española era débil a finales del siglo XIX lo que llevó a incluir la educación ente los instrumentos básicos de nacionalización junto con la lengua y el Ejército²⁵. La importancia del nacionalismo fue clave en el surgimiento de los Estados-nación modernos y no se puede excluir la educación del estudio del nacionalismo y viceversa²⁶. Además, si partimos de que es un libro que juega con las emociones, que pretende movilizarlas a través de las páginas del diario y, quizá más aún, a través de los cuentos mensuales y de las cartas, vemos la exaltación del concepto de patria que se utilizaba tanto en la vida diaria como en momentos importantes (visita del rey, aniversarios, actos públicos). El amor al propio país, a la patria, y la importancia de pertenecer a ella y de sentirse parte importante de ella hasta el punto de vivir como un orgullo el dar la vida por ella. El amor a la patria y a la familia son constantes en el libro. De hecho, los valores defendidos son iguales en ambos casos: hay que hacer los máximos sacrificios por la patria o por la familia, intentar no defraudarlas, cumplir sus expectativas, amarlas, defenderlas, etc.

²⁵ Riquer, B. de: «La débil nacionalización española del siglo XIX», *Historia Social*, 10 (1994), pp. 97-114.

Véase FERNÁNDEZ SORIA, J. M.: «Patria y nación en los textos escolares. Significado y aprendizaje de españa», *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, II(22) (2012), pp. 137-154; TRÖHLER, M.: «National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds», *Journal of Curriculum Studies*, 52(5), (2020), pp. 620-635. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2020.1786727 https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1786727

Se enaltece la escuela pública, como institución que une a todos, y a sus maestros, que enseñan con devoción y autoridad a respetar y ayudar a los demás. Sin embargo, los maestros eran pobres. Pobre era el maestro del padre de Enrique; pobre la maestra que fallece; pobre el maestro de Enrique al que éste visita cuando estaba enfermo y sale impresionado al ver un cuarto pobre, medio a oscuras, y al maestro en una cama pequeña de hierro:

El trabajo excesivo le ha hecho enfermar. Cinco horas de lección al día, luego una hora de gimnasia, luego otras dos horas de escuela de adultos por la noche, lo cual significa que duerme muy poco, que come a escape y que no puede ni respirar siquiera tranquilamente de la mañana a la noche; no tiene remedio, ha arruinado su salud. Esto dice mi madre. (25 de febrero)

El trabajo de los niños para ayudar a sus familias también aparece, especialmente a través de Coretti, el hijo del vendedor de leña. El niño ayudaba a descargar, a vender y en todo lo necesario. Su padre había luchado en 1866 en la división del príncipe Humberto. Padre e hijos son descritos como muy parecidos, alegres y siempre dispuestos a ayudar a los demás. Así, le dice a Enrique: «Esta mañana ya he ido dos veces al mercado de leña, que está en la plaza de Venecia. Tengo las piernas que no me las siento, y las manos hinchadas. Menos mal que no he de hacer ningún dibujo» (13 de noviembre). Y cuando todos están a final de curso cansados por el calor, Enrique cuenta que

el mejor es Coretti, tiene que levantarse a las cinco para ayudar a su padre en el trajín de la leña. En clase, a las once, ya no puede tener los ojos abiertos y se le dobla la cabeza sobre el pecho; sin embargo, se esfuerza por dominarse, se da palmadas en la nuca y pide permiso para salir con el fin de mojarse la cara; también dice a los que tiene a su lado que no dejen de pellizcarle o darle codazos si le ven cabecear. (16 de junio)

Aparece un interclasismo paternalista que sustituye los enfrentamientos sociales por la benevolencia de los de arriba y la aceptación de la condición de cada cual. En la escuela están todos juntos, pero todos saben el «destino» de cada uno. Asimismo, en el patriotismo, se exalta el ejército, motivo de orgullo, y se rinde culto a los héroes y a los padres de la patria: los reyes Víctor Manuel y Humberto, Cavour, Mazzini y Garibaldi.

Corazón es un elogio a la escuela pública, como motor para el progreso, la felicidad, la vida en armonía entre las distintas regiones y clases sociales; es un elogio a la escuela graduada, a la asistencia masiva a las mismas, y a los maestros, con cierta diferenciación entre maestros y maestras.

Comparada con la escuela pública española, podemos señalar dos diferencias fundamentales entre la escuela mostrada tanto en el libro como en la película argentina; la primera es la no presencia en estas de la religión. No hay crucifijos, no hay curas, no hay actos religiosos, solo civiles. De hecho, algunas de las críticas negativas que el libro recibió provinieron del Consejo Superior de Mujeres

de Acción Católica que opinaba, en 1945, que tenía numerosos defectos y que en todos sus cuentos, de contenido deprimente, se hacía caso omiso de la religión²⁷.

Y la segunda es el hecho de plantear, a finales del XIX, una escuela pública en la que convivían todas las clases sociales. En España la escuela pública tardó décadas en ser considerada como opción por la mayoría de los que podían permitirse una escuela privada²⁸. Sin embargo, quedaba claro que esa convivencia terminaba a los 13 o 14 años, edad a partir de la cual algunos, como Derossi o Enrique, seguirían estudiando mientras que otros irían directamente al mundo laboral. Y eso lo sabían y lo tenían asumido unos y otros, como hemos visto en el diálogo del padre de Coretti con los niños (19 de junio). La clase social de pertenencia de cada alumno es patente y no es de extrañar que los dos mejores alumnos no pertenecieran a familias de obreros.

3. Corazón, una película, 1947

La relación entre literatura y cine ha sido siempre muy estrecha. Recordemos que la mitad de las películas que han ganado el Óscar a la mejor película son adaptaciones de novelas. Muchos niños han descubierto el gusto por la lectura a partir de haber visto una película (las ventas de las novelas de Harry Potter aumentaron tras el estreno de la primera película). Títulos tan conocidos como *Crónicas de Narnia, Harry Potter, Mary Poppins, Mujercitas, Pippi Calzaslargas, Manolito Gafotas, Charlie y la fábrica de chocolate, El libro de la selva...* son tan conocidos por el texto literario como por las películas y hay quien no sabe que proceden de una novela, lo mismo que hay quien piensa que Serrat fue el autor de *Cantares* o de las *Nanas de la cebolla*. El cine ha sido una importante puerta de entrada para niños y jóvenes — y no tan jóvenes — en el mundo de las palabras²9. La tecnología no es enemiga de la lectura pues son mundos perfectamente compatibles. Como dice Muñoz Molina, «La televisión no es enemiga de la lectura, como tampoco lo son el cine, ni Internet; la enemiga de la lectura es la ignorancia».

La comparación entre el texto literario y el cinematográfico pone de relieve la necesidad de acercarse a ambos desde la Historia de la Educación porque, para los niños que no son lectores habituales, los medios audiovisuales son los que les acercan las historias y conocen historias clásicas o modernas por una película sin

Consejo Superior de Mujeres de Acción Católica. Gabinete de Lectura «Santa Teresa»: *Catálogo crítico de libros para niños*, Madrid, Veritas Vincit, S. A., 1945, pp. 148-149. El Obispo de Málaga Balbino Santos Olivera lo prohibió en 1941. Véase Canes Garrido, F.: *op. cit.*, p. 41.

²⁸ En las grandes ciudades, en los años sesenta con la construcción de grupos escolares y luego con la Ley General de Educación, comenzó a cambiar la imagen de la escuela pública.

²⁹ Entre otros, *cfr.* Cano Calderón, A.: «El cine para niños, un capítulo de la literatura infantil», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1993), pp. 53-57; Romea Castro, C.: «El cine de la tele: Su implicación en la literatura infantil y juvenil», *Ocnos*, 3 (2007), pp. 121-138.

saber que pueden leerla. Hoy puede afirmarse la supremacía del cine, pantallas en general, como medio de conocimiento de la literatura infantil y juvenil³⁰.

Corazón es una película argentina en blanco y negro dirigida por Carlos Borcosque (1894-1965) a partir de su propio guion de la novela homónima. Se estrenó el 30 de enero de 1947 teniendo como protagonistas a Narciso Ibáñez Menta, Juan Carlos Barbieri, Salvador Lotito y Marcos Zucker.

Borcosque dirigió 44 películas entre 1922 y 1966 (la última fue póstuma). Chileno de nacimiento, se trasladó a Argentina en 1906 volviendo a su país natal en 1915. Era un apasionado de la aviación y la fotografía. Rodó sus primeras películas mudas y en 1927 fue a Los Ángeles para estudiar el cine estadounidense, volviendo a Argentina en 1937 donde introdujo en sus peliculas las nuevas técnicas de rodaje que fueron muy aplaudidas. Siguió rodando en Chile y Argentina, siendo uno de los fundadores en 1942 de *Chilefilms* en 1942 y de *Directores Argentinos Cinematográficos* en 1958.

La película tuvo un buen reparto. Merece la pena señalar que el papel principal, el del maestro, lo desempeñó Narciso Ibáñez Menta (1912-2004), de nacionalidad española y argentina; era hijo de artistas líricos con los que viajó por España e Hispanoamérica. Su familia se estableció cuando era pequeño en Buenos Aires donde alcanzó cierta popularidad con el nombre de Narcisín entre 1919 y 1923. A comienzos de los sesenta regresó a España donde su dedicación a la televisión le hizo enormemente popular (*Historias para no dormir*, ¿Es usted el asesino? o Estudio 1, entre otras). Además, siguió trabajando en cine y teatro.

La película sigue fielmente algunos de los capítulos del libro. Hace una selección tanto de las entradas del diario como de las cartas y de los cuentos mensuales y aparecen menos personajes. De los nueve cuentos incluidos en la novela, aparecen cuatro en la película: «El pequeño vigía normando», «El pequeño escribiente florentino», «El enfermero del Tata» y «De los Apeninos a los Andes».

En el primero de ellos, tras haber sido Enrique el encargado de copiar el cuento del pequeño vigía lombardo (cada cuento lo copiaba un niño), lo leyó en clase y luego tuvo una pesadilla en la que se veía a sí mismo viviendo lo que ocurre en el cuento; los padres despiertan alarmados y la madre dice: «Estos temas dramáticos son demasiado para un niño» (minutos 14:28 a 20:52). Enrique aparece también como si fuera el escribiente florentino: el protagonista se quedaba dormido en clase, fue llevado ante el director, fue reprendido por el maestro y los padres, hasta que estos descubren que no dormía porque se levantaba por las noches para ayudar al padre que ganaba un dinero extra copiando textos (minutos 48:47 a 53:00). Esta estrategia ya apareció en la película de 1939.

³⁰ ROMEA CASTRO, C.: op. cit., p. 123. LLORENS GARCÍA, R. F.: «Cine y literatura infantil y juvenil española», Quaderns, 18 (2022), pp. 33-40. GARCÍA PADRINO, J.: «El cine y la literatura infantil en España: dos realidades sociales aún ignoradas», en Cerrillo, P. y García Padrino, J.: El niño, la literatura y la cultura de la imagen, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1995, pp. 15-28.

Coretti, por su parte, es el enfermero del Tata, con ciertos cambios sobre la novela, pero manteniendo el mismo mensaje (minutos 1:13:45 a 1:18:45). Por último, Marcos, el protagonista de «De los Apeninos a los Andes» es un alumno que llega nuevo a comienzo de curso. Es presentado como calabrés y se dice que es huérfano y que su madre está trabajando como sirvienta en América. Desde el primer momento manifiesta su deseo de ir a buscarla. De hecho, en una clase de geografía que se iba a dedicar a África, Marco preguntó si no podrían mejor hablar de América y pregunta si está muy lejos y si un niño puede ir. No sabemos más de él hasta casi el final, cuando Enrique les cuenta a sus padres que han recibido una carta de Marco —había asistido a la escuela solo dos meses y luego la policía lo había estado buscando—, donde cuenta su historia (minutos 55:49 a 1:10:40). Salvo en el caso del vigía lombardo, los otros se incluyen en la trama convirtiendo a alumnos, Enrique, Coretti y Marcos, en protagonistas de las tramas.

La misma estrategia de cambio de nombres en los protagonistas se produce al describir algunos de los episodios contados en el Diario y que recoge la película. Los cambios no afectan al mensaje a transmitir y son una mera simplificación. Así, en la novela aparecen Crossi y el albañilito fundidos en un personaje llamado Crossi. Es hijo de la verdulera, su padre vuelve de América (en realidad de la cárcel) y empieza a ir a la clase de adultos, viven humildemente en una buhardilla que vemos cuando Enrique y su madre van a llevarles ropa y Enrique le regala, por indicación de su padre, uno de sus juguetes favoritos, un tren (en la novela se lo regala a Precossi cuando va a visitarle un domingo). Crossi hace el «hocico de liebre» que hacía el albañilito en la novela.

La imagen del maestro sustituto en el libro y la película es patética. Los niños se burlan, le molestan, maúllan, tiran cosas...: «Ya el primer y el segundo habían alborotado en la clase porque el suplente tiene mucha paciencia y no se hace respetar. No para de decir: ¡Estaos quietos y en silencio, por favor! Pero esta mañana los chicos se han pasado de la raya» (4 de enero). Ante semejante jaleo, Garrone sale en su defensa: «Abusáis porque es bueno. Si os moliese los huesos estaríais más sumisos que los perros. Sois una cuadrilla de truhanes» (4 de enero). En la película Garrone les dice a sus compañeros para parar el tumulto: «¿No saben que el suplente es un maestro nuevo y que si el director ve que no le respetan lo despide? ¿Saben que necesita de su trabajo?». El maestro suplente le interrumpe y dice:

Escúchenme. Yo fui niño como ustedes. Estudié y este es mi primer trabajo. Reemplazo al señor Perboni que está enfermo. Y me gano la vida. Quizá no tenga experiencia para hacerme respetar, pero respeten al maestro que represento y porque soy pobre y necesito trabajar. Gracias Garrone. (minutos 37:10 al 39:12)

Cuando vuelve el señor Perboni a clase, les pregunta si fue de su gusto el maestro suplente y todos callan, ante lo que dice: «Hay silencios que son muy elocuentes».

En la película Enrique aparece como un hijo modelo, mejor aún que en el libro; de hecho, en la entrega final de premios (que en el libro es una simple entrega de notas) se le da a Derossi el primer premio, como todos esperaban, y a él se le da el segundo y el «premio al mejor hijo», que recibe con estas palabras:

Yo, yo solo deseaba salir aprobado, pero me dice el director que me han dado también el 2.º premio y esta medalla [...] Lo que quiero es que hay en mi clase muchos hijos buenos que lo merecen tanto o más que yo. No puedo partirla ni debo rechazarla. También la merece Coretta que estudia de día y trabaja de tarde y de noche para cuidar a su madre. También la merece Crossi que tanto sufrió y estudió esperando a que su padre volviera de América. Y también la merece mi amigo Garrone que ya no tiene a su madre a su lado para quererlo como tantos de nosotros que todavía tenemos esa dicha. Y nada más. (minutos 1:24:18 a 1:26:10)

Las dos últimas frases resumen bien el mensaje que se quiere transmitir acerca de lo que es el maestro y la escuela. Enrique dice: «Gracias a todo lo grande que la escuela es, porque ella nos va llenando de dignidad lo más noble que un hombre debe tener, corazón». Y el maestro añade: «Adiós, hijos que vienen y a quienes doy todo mi amor un año, no más. Hijos que se van y se esparcen por el mundo. Eso es el maestro. Eso es la escuela» (minutos 1:27:22 a 1:27:53).

4. Conclusiones

Es evidente que se pueden hacer numerosas críticas al libro: su excesivo sentimentalismo (la crítica que ha recibido más frecuentemente), su estilo, la obediencia acrítica que propugna, los estereotipos que presenta, etc., pero también lo es que hay que entenderlo en su contexto, que no fue el único y que, como todo libro, podía usarse de distintas formas. Fue elogiado por pedagogos como Félix Martí Alpera³¹ o Leonor Serrano³² y supuso el despertar literario para escritores como Francisco Umbral o Luis Mateo Díez, ya citados, y ha quedado como un recuerdo importante de los años de escuela como decía Menin. Hay quienes recuerdan el hecho de leerlo, o leer en voz alta, o leer delante de la clase más que los valores que el libro estaba transmitiendo, entre otras razones porque entonces prácticamente todo lo que les rodeaba insistía en esos mismos valores, es decir, no «chocaban» con otros.

Los temas que el libro trata y su imagen de la escuela pública, donde conviven niños de todas las clases sociales y que describe como «salvadora» de la pobreza material e intelectual de la época, reflejan la ideología «izquierdista» del autor (poco después se adhirió al Partido Socialista Italiano, PSI). Quizá por esto el libro fue muy utilizado, por ejemplo, en países del Este, aunque su defensa

³¹ Martí Alpera, F.: «Del diario de un maestro», *La Escuela Moderna*, 1 de junio de 1901, p. 77.

³² SERRANO PABLO, L.: «Propio y ajeno. La crisis del sentimiento», *La Escuela Moderna*, 1716 (1913), pp. 925-928.

del nacionalismo y del patriotismo también encajaron en la Italia fascista o en el franquismo.

En España fue autorizado como libro escolar en 1916, aunque algunos maestros ya lo usaban desde finales del XIX, y tanto con la II República como con el franquismo siguió apareciendo en las listas de libros recomendados.

Corazón debe entenderse en función de su autor y de su tiempo. Umbral ha dado una de las mejores definiciones de Amicis: «Una especie de democristiano, un hombre bueno y de derechas, un escritor que creía en la novela como herramienta escolar, uno de aquellos desorientados entre el catolicismo descendente y el socialismo nacientes»³³. De hecho, se adhirió al socialismo en 1891 cuando la idea de patria se definía como amor al propio pueblo con el que se comparte la lengua, la historia y el porvenir y se intenta que «no sea ya la fuerza, sino la armonía de los espíritus y de los intereses quien mantenga unida la unidad del estado; llevar en el corazón esta esperanza de un mejor porvenir de ese pueblo, como la más santa de las aspiraciones personales y con el fin de traducirlas en la realidad»³⁴. Según Menin, se puede pensar que Amicis escribió el libro por razones puramente ideológicas:

Se hizo —con el tiempo— socialista. [...] Pero las narraciones que en forma de cuento para niños le demandaron casi ocho años para escribirlas, poco o nada tienen que ver con el socialismo; apenas si tienen que ver con una cierta postura social romántica, me parece. La carga ideológica con la cual impregna sus relatos es la carga que le brinda la familia, la patria y la escuela³⁵.

Corazón merece ser releído y repensado desde la Historia de la Educación, como todos los libros que han tenido una presencia tan amplia en las escuelas. Fue una potente tecnología educativa como lo son todas las que apelan a los sentimientos. Probablemente su uso en distintos contextos no respondía a las intenciones con que fue escrito.

Es un libro que se ha reeditado de diversas formas, para distintas edades, incluyendo solo algunas partes o solo el cuento de Marco, y se ha llevado a la pantalla de numerosas maneras, desde las primeras dedicadas a los cuentos mensuales a las recientes series de televisión. Sin embargo, su objetivo era tan claro, los sentimientos que pretendía despertar en los niños, y adultos, eran tan propios de determinados contextos históricos que muchas de las adaptaciones, limitadas en su mayoría a «De los Apeninos a los Andes», estén desprovistas de la carga emocional del original, aunque los valores de sacrificio, solidaridad y cumplimiento del deber siguen presentes³⁶. Leerlo siendo consciente de los mecanismos que ponía en marcha en las aulas, cuando se usaba con los niños o en la formación de maestros, o en las salas de cines, nos permite recrear el día a día de aquellas aulas.

- ³³ Umbral, F.: op. cit.
- DE AMICIS, E.: Socialismo y patria, en SARDI, V.: op. cit., pp. 46-47.
- ³⁵ Menin, O.: op. cit., p. 64.
- ³⁶ Polenghi, S.: op. cit., p. 213.

El libro y la película muestran la pobreza del momento a pesar de ofrecer una imagen idealizada de la sociedad y de la escuela; muestran la vida, y la muerte, de los maestros sumidos en la pobreza, a pesar de estar presentados como héroes de la sociedad que extendían el conocimiento y el progreso; muestran la diferencia de clases, a pesar de mostrar una escuela en la que conviven y son amigos ricos y pobres; y defienden un claro optimismo acerca de las posibilidades de extender la educación y de mejorar la sociedad gracias a la escuela.

Recomendaría la lectura de *Corazón* a los que insisten en repetir como un mantra que la educación no ha cambiado, que el día a día de las escuelas se ha mantenido igual, que entrar hoy en una escuela es como si entráramos en una de hace 100 o 200 años. Las escuelas pueden ser las mismas, pero lo que ocurre dentro de ellas ha cambiado en la forma y en el fondo; han cambiado los docentes y su formación, las familias, las condiciones de vida, los valores que se intenta transmitir, las actividades que se realizan, las condiciones materiales en que se desarrollan y los materiales didácticos al alcance de todos los implicados. A la vez, la profesión docente, en todos los niveles, tiene una complejidad difícil de imaginar hace solo unas décadas.

Empecé este artículo contando por qué me acerqué a *Corazón* en 2020. Los libros que leemos, como las películas que vemos, cambian con el tiempo porque dependen del lector o del espectador y nosotros somos y no somos los mismos.

Leer o releer un libro lleva a hacerse preguntas. Los buenos docentes y los buenos libros hacen buenas preguntas e invitan a los alumnos a hacérselas y a buscar respuestas. La lectura de *Corazón*, hoy, lleva a hacerse nuevas preguntas y permite aprender. Por eso, con Menin: «releo a De Amicis contra el tiempo, mi gusto actual y la monserga de los críticos literarios, los lingüistas y esos ladrones de ilusiones que llaman especialistas»³⁷.

³⁷ MENIN, O.: op. cit., p. 63.

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu2023227250

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DEL CINE. IGUALDAD E INCLUSIÓN COMO OBJETIVOS DEL SISTEMA EDUCATIVO¹

Education for Citizenship through Cinema. Equality and Inclusion as Goals of the Education System

Octavio SALAZAR BENÍTEZ *Universidad de Córdoba* Correo-e: octavio@uco.es

Recibido: 30 de mayo de 2022 Envío a informantes: 15 de junio de 2022 Aceptación definitiva: 7 de diciembre de 2022

RESUMEN: En el sistema constitucional español, la educación no es solo un derecho social, sino también político, ya que juega un papel esencial en la construcción de la ciudadanía y, en consecuencia, en la conquista de los objetivos igualitarios propios de una democracia. Educación, igualdad y ciudadanía son pues la base política y ética del pacto constitucional. Un triángulo que nos remite a la necesidad de educar en valores cívicos, tal y como muestran las películas comentadas en el texto. Mediante el análisis de estos productos audiovisuales, se plantean los principales retos, y complejidades, de la educación en el siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: educación; igualdad; ciudadanía; cine; inclusión; democracia.

ABSTRACT: In the Spanish constitutional system, education is not only a social right. It is a political right as it plays an essential role in the construction of citizenship and, consequently, in the achievement of the egalitarian objectives of a democracy. In this way, education, equality and citizenship are the political and ethical

¹ Este artículo ha sido redactado en el marco del proyecto de investigación RTI2018-100669-B-100 «Generando una interpretación del Derecho en clave de igualdad de género», enmarcado en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, Ministerio de Ciencia e Innovación (2019-2021). basis of the constitutional pact. A triangle that refers us to the need to educate in civic values, as shown in the films discussed in this article. Through the analysis of these audiovisual products, the main challenges, and complexities, of democratic education in the 21st century are raised.

KEYWORDS: education; equality; citizenship; cinema; inclusion; democracy.

1. A modo de tráiler: el cine y el derecho, ficciones para la vida

L DERECHO Y EL CINE están más cercanos de lo que pudiera parecer². Ambos se nutren de la vida, de las pasiones y las miserias humanas, de los conflictos que inevitablemente genera la diversidad, en fin, de la concreción de ese concepto a veces tan etéreo que es la dignidad. El Derecho regula toda nuestra vida, incluso antes y después de su principio y final. Marca territorios para delimitar nuestra subjetividad, acoge nuestras relaciones e incluso disciplina nuestros cuerpos. El Derecho tiene mucho que ver con el drama —pensemos en el Derecho Penal, en el que se materializa la dimensión más coactiva del Estado—, pero también con la comedia —qué si no acaban siendo muchos de los conflictos que se plantean en nuestras relaciones personales—. El ordenamiento jurídico marca nuestro territorio de ciudadanos y ciudadanas, nos da y nos quita libertad, esto último en nombre de la seguridad y de la convivencia.

El cine, al igual que el Derecho, también se ocupa de la vida. La refleja, la reproduce, la somete a crítica, se nutre de ella. Una película es, al mismo tiempo, un espejo y una ventana. En ella vemos reflejados nuestros dilemas, las preguntas que nos acechan, lo que hemos vivido y lo que no nos hemos atrevido a vivir. Con el cine nos emocionamos y hasta sufrimos porque nos coloca delante un espejo. De esta manera, crea memoria e incide en la construcción de nuestra identidad. Al mismo tiempo, es una ventana abierta a «los otros», al mundo que nos rodea, a lo que no conocemos, a lo más cercano y a lo más lejano.

El Derecho y el cine son ficciones. Ambos responden a una necesidad de los seres humanos³:

Inventar ficciones explicadoras y justificadoras de nuestra convivencia. Ficciones sobre el origen del poder, sobre por qué unos mandan y otros obedecen, sobre cómo se relacionan y deben relacionarse personar de distintos sexos y un infinito etcétera. Sin nuestra capacidad fabuladora no hubiéramos podido transitar nunca de la pura coexistencia animal a la convivencia humana.

- ² Este preámbulo deriva de SALAZAR BENÍTEZ, O.: «La enseñanza del Derecho Constitucional a través del cine», *International Journal of Educational Research and Innovation*, 4 (2015), pp. 41-60.
- ³ PÉREZ ROYO, J.: «Encuentro entre ficciones: Derecho y cine», en BARRERO ORTEGA, A. (coord.): Derecho al cine. Una introducción cinematográfica al Derecho constitucional, Valencia, Tirant lo Blanch, 2011, p. 11.

Además, el cine, como cualquier actividad creativa, como también puede serlo el Derecho siempre que responda a objetivos emancipadores, representa un ejercicio de imaginación, la cual es una virtud ética y política⁴, que por cierto parece haberse olvidado últimamente en las instancias políticas y también en las educativas⁵.

Ambas ficciones, el cine y el Derecho, son políticas, en cuanto que parten de y se dirigen a procesos humanos, se marcan objetivos y prioridades, sopesan intereses y pretenden lanzar una determinada concepción de los sujetos, del mundo en que vivimos y del que nos gustaría habitar. En ellas viven las convicciones, deseos y principios de sus creadores. En consecuencia, ambas pueden y han de ser objeto de interpretación y análisis político, es decir, plural, controvertido, incómodo. Ni una ley ni una película son neutrales. De la misma manera que la segunda obedece a la intención de sus creadores —muy especialmente de quien escribe el guion y de quien lo dirige, aunque cualquier producción cinematográfica es el resultado de un trabajo cooperativo de múltiples sujetos—, la primera lo hace en primer lugar a los objetivos políticos de quienes la proponen —poder legislativo o ejecutivo—, a las tensiones y posicionamientos plurales de quienes la aprueban —poder legislativo— y finalmente a la concreción última de quienes se encargan de aplicarla e interpretarla —poder judicial—.

En las siguientes páginas nos serviremos de algunas películas y también de series de televisión para insistir en algunos interrogantes que hoy por hoy nos plantea la educación, al tiempo que analizamos de qué manera las pantallas reflejan un espacio tan fundamental en la vida de los sujetos y en la construcción de la misma comunidad democrática⁶. Empezaremos dejando claro qué lugar ocupa la educación en nuestro sistema constitucional.

2. La educación, una cuestión de ciudadanía

El Derecho Constitucional es el Derecho más «político» ya que se sitúa en el punto de intersección entre la Política y el Derecho⁷. Esta adjetivación se explica con rotundidad si atendemos a los dos ejes que lo articulan: el poder y la ciudadanía. Al mismo tiempo, el Derecho Constitucional sienta las bases del ordena-

- ⁴ GARCÉS, M.: Escuela de aprendices, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2020, p 164.
- «No solo nosotras, también la justicia social precisa de la imaginación solidaria para no reiterar lo opresivo por cuanto no aspiramos a construir nuestra esperanza en un mundo piramidal donde solo unos triunfan sobre el fracaso de los demás». ZAFRA, R.: *Frágiles*, Barcelona, Anagrama, 2020, p. 269.
- ⁶ En este sentido, es curiosa la poca atención que el cine español ha prestado a los espacios educativos, lo cual contrasta, por ejemplo, con la continuada atención prestada, como constataremos en las siguientes páginas, por los cineastas franceses. Tal vez, y solo me atrevo a sugerirlo, esa diferencia acusada sea el síntoma del desigual interés que ambos países han tenido por la educación y la cultura.
 - PÉREZ ROYO, J.: Curso de Derecho Constitucional, Madrid, Marcial Pons, 2010, p. 42.

miento jurídico. En cuanto norma suprema de dicho ordenamiento, la Constitución contiene los principios y los valores inspiradores del sistema.

La declaración de derechos de la Constitución española (en adelante, CE) comienza con un artículo en el que se ponen las bases de lo que se considera «dimensión objetiva» de los derechos, es decir, su entendimiento como presupuestos sobre los que se articula nuestro modelo de convivencia y también como ejes axiológicos que fundamentan e inspiran el ordenamiento jurídico y la actuación de los poderes públicos. Me refiero al art. 10.1 que dispone que «La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social».

El contenido de este «pórtico» del Título I CE se reproduce casi literalmente en otro artículo, el 27, que es justamente el que garantiza como fundamental el derecho a la educación (y la libertad de enseñanza). En concreto su apartado 2.º fija los objetivos del sistema educativo: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

Además de la referencia a los derechos y a los principios democráticos, llama la atención cómo en los dos artículos se alude al «desarrollo de la personalidad», de tal manera que si sumamos los adjetivos que lo preceden, «libre» (art. 10.1 CE) y «pleno» (art. 27.2 CE), tendríamos la clave constitucional para entender la estrecha relación existente entre dignidad y derechos —o, lo que es lo mismo, estatus de ciudadanía— y educación⁸.

Si la ciudadanía representa el estatus que nos equipara en cuanto sujetos políticos, el principio de igualdad constituye el eje que sostiene transversalmente todo el edificio constitucional y singularmente los derechos y libertades que garantizan: a) el pleno desarrollo de nuestras capacidades y b) el ejercicio de la parte de soberanía que nos corresponde en cuanto integrantes del pueblo que legitima el poder. Desde esta perspectiva, la educación en un sistema constitucional solo puede entenderse pues como educación de, desde y para la igualdad⁹. Por lo tanto, no estamos ante un derecho exclusivamente social, que se traduce en prestaciones públicas, sino también ante un derecho radicalmente político, en cuanto que es una pieza esencial para el ejercicio de la ciudadanía¹⁰. En este sentido, un elemento clave para medir la calidad de un sistema democrático habría de ser justamente la calidad de su educación, evaluada esta no solo desde el punto de

- ⁸ Sobre el libre desarrollo de la personalidad véase Presno Linera, M. A.: Libre desarrollo de la personalidad y derechos fundamentales, Madrid, Marcial Pons, 2022.
- ⁹ En consecuencia, el derecho a la educación estaría íntimamente conectado no solo con el mandato de igualdad y no discriminación que establece el art. 14 CE, sino también con el de igualdad material del art. 9.2, el cual obliga a los poderes públicos a «remover los obstáculos» que impiden que los individuos seamos plenamente libres e iguales. En este sentido, es obvio que la educación representa un papel esencial en la efectividad de esa equiparación, lo que nos lleva irremediablemente a afirmar que un objetivo prioritario del sistema educativo debe ser la inclusión.
 - PÉREZ ROYO, J.: Curso de Derecho Constitucional, op. cit., p. 412.

vista de los resultados estrictamente académicos y de la mera transmisión de conocimientos, sino teniendo en cuenta su capacidad para integrar a los individuos en la sociedad, su acierto en la consagración de una ética compartida y su papel en el libre y pleno desarrollo de la personalidad de todos y todas. Este carácter radicalmente político explica las tensiones que en el proceso constituyente originó el debate sobre el artículo que finalmente sería el 27 CE, así como las múltiples reformas llevadas a cabo en los 44 años de democracia como consecuencia de la utilización «partidista» de la educación¹¹. Más allá de los debates concretos sobre cuestiones organizativas de las distintas etapas educativas y sobre las materias y contenidos obligatorios, recordemos que buena parte de las cuestiones más «conflictivas» a nivel político y social están estrechamente relacionadas con el vínculo entre educación, igualdad y ciudadanía¹².

En todo caso, y más allá de las múltiples controversias y debates que en nuestro país ha generado el sistema educativo en función de dos ejes políticos (el territorial y el ideológico/partidista), deberíamos ser conscientes de que cualquier análisis de la educación debería tener en cuenta tres presupuestos:

- 1.º) La educación, como la misma democracia, es siempre inevitablemente imperfecta. Una democracia, basada en la convivencia pacífica de los principios de igualdad y pluralismo, concretados en la garantía de nuestros derechos fundamentales, es necesariamente un régimen político abierto, flexible y en continuo devenir. Ello no quiere decir que no haya unas bases del pacto de convivencia, que son justamente las que recoge la Constitución, que tengan solidez y continuidad, pero incluso esos fundamentos últimos están sometidos no solo a la diversidad de interpretaciones posibles, sino también a la necesidad de ir acomodándose a los cambios sociales. Tal y como el mismo Tribunal Constitucional ha reiterado en varias de sus sentencias, es necesaria una interpretación «evolutiva» de la Constitución, lo cual afecta muy especialmente a la parte de derechos que es donde se reflejan de manera más directa los cambios sociales, culturales y económicos¹³. En este sentido, la educación en un Estado constitucional, si bien ha de tener unos fundamentos sólidos y una cierta continuidad en cuanto a los criterios de diseño y organización, ha de estar también permanentemente alerta ante las trasformaciones (sociales, tecnológicas, culturales). Pensemos, por ejemplo, en
- " «La escuela es una institución política y cuanto más claro lo tengamos, menos instrumentalizable políticamente será. Ir a la escuela no es comprar un producto o recibir un servicio. Es participar activamente en esta disputa y poder hacerlo en condiciones de igualdad». Garcés, M.: op. cit., p. 62.
- Recordemos, como principales, las controversias generadas por la peculiar división entre enseñanza pública, privada y concertada; la cuestión siempre mal resuelta de la presencia de la(s) religión(es) en la enseñanza obligatoria; el conflicto político generado por la convivencia de lenguas distintas en determinados territorios, o una de las grandes cuestiones por resolver y que no es otra que la segregación por diferentes motivos y, en consecuencia, las carencias inclusivas de nuestro modelo educativo. La tensión más evidente en el sentido que aquí destacamos es la que rodeó hace unos años la implantación de la asignatura Educación para la ciudadanía, a la que podríamos sumar la más reciente en torno al denominado «pin parental».
- ¹³ Así lo hizo, por ejemplo, en la sentencia 198/2012, de 6 de noviembre de 2012, en la que avaló la constitucionalidad del matrimonio entre personas del mismo sexo.

cómo en pocos años las tecnologías digitales han cambiado nuestra manera de relacionarnos o de acceder al conocimiento, y de qué manera, por tanto, esta nueva realidad se convierte en un reto muy especialmente para quienes ejercemos la docencia. De la misma manera, pensemos en cómo en las últimas décadas ha ido cambiando la sociedad española en cuanto a la diversidad de personas que la componen, por ejemplo, en cuanto a sus comunidades culturales, creencias religiosas u opciones sexuales. En este sentido, la integración de esta diversidad es un auténtico reto para la escuela, sobre todo si no olvidamos los objetivos que en nuestro país marca el art. 27.2 CE¹⁴.

- 2.º) La responsabilidad de educar es compartida por múltiples instancias. En muchas ocasiones, pareciera que el reto se plantea solo desde la responsabilidad de las instituciones educativas, sin tener presente cómo los individuos nos socializamos en múltiples esferas como la familia, el entorno comunitario más cercano o a través de las percepciones e interpretaciones de la realidad que recibimos mediante los productos culturales o los medios de comunicación. A todo ello habría que sumar la irreductible complejidad que aportan las «tecnologías» que han cambiado sustancialmente nuestra manera de construirnos como sujetos y de relacionarnos. Todo esto plantea un reto mucho más complejo que el que con frecuencia reducimos a qué materias deben ser obligatorias en cada nivel de enseñanza, a cuál es el margen de maniobra de las comunidades autónomas o a cómo garantizar el equilibrio entre derecho a la educación y libertad de enseñanza. En consecuencia, parece evidente que tendríamos que plantearnos la educación como una tarea compartida, en la que cualquiera de nosotros, muy especialmente quienes somos padres o madres, pero no solo -por ejemplo, la responsabilidad de los medios de comunicación es clave—, tenemos la obligación de participar en los procesos socializadores o, lo que es lo mismo, de construcción de la ciudadanía. Podríamos afirmar entonces una especie de derecho/deber incompatible con la progresiva dejación de responsabilidades a que llevan unas democracias que parecen contar con nosotros más como consumidores que como ciudadanos.
- 3.º) La educación juega un papel esencial como mecanismo corrector de desigualdades y como herramienta clave para lograr la integración plena de todos los individuos en la vida social. En este sentido, es estrechísimo el vínculo entre el sistema educativo y las políticas antidiscriminatorias, objetivo esencial de un Estado social que habría de tener como principal objetivo conseguir que todos los individuos disfrutemos de lo que Nancy Fraser llama «paridad de participación», lo cual requiere conjugar tres dimensiones de la Justicia social: identidad,
- ¹⁴ En este sentido, es muy recomendable la miniserie israelí *La lección* (Deakla Keydar, 2022), que puede verse en la plataforma Filmin, y en la que, más allá del conflicto presente entre judíos y árabes, aborda, entre otras muchas cuestiones, las dificultades de los docentes para transmitir los valores democráticos y para poner determinados límites a las libertades que el alumnado entiende exentas de responsabilidades. Todo ello, además de en un contexto político plagado de tensiones, en una época en la que las nuevas tecnologías, como vemos en la serie, han introducido un factor de distorsión en la comunicación interpersonal y en la convivencia.

participación y distribución de bienes y recursos¹⁵. La escuela es también un espacio clave para las políticas de reconocimiento y para lograr una esfera pública en la que puedan convivir las diferencias que nos singularizan. Porque ese es el gran reto de la igualdad democrática: garantizar que nuestras diferencias no generen discriminaciones. En este sentido, la educación está ligada también a las «promesas» de emancipación que representa el constitucionalismo. Y por ello también «cuando hay crisis educativas, lo que hay son crisis de mundo, crisis civilizatorias»¹⁶.

3. Cuidado con los niños (y las niñas): los retos de la educación en el siglo XXI

La educación en todos sus niveles se enfrenta en la actualidad a retos que no son sino los mismos a los que se enfrentan las democracias y que tienen que ver fundamentalmente con la incertidumbre y la creciente complejidad del mundo¹⁷. Todo ello además en un contexto en el que las tecnologías han cambiado sustancialmente nuestra manera de construirnos y relacionarnos. En este marco se vuelve especialmente complicada la respuesta al interrogante sobre qué escuela necesitamos, partiendo de los valores y los principios constitucionales a los que debería ajustarse. Las sucesivas reformas legislativas parecen ir dando palos de ciego y cuesta trabajo encontrar un modelo de referencia. Cuando pensamos en políticas sociales, en avances en materia de derechos humanos y, muy especialmente, en educación, siempre usamos como referentes a los países nórdicos. Aunque no seamos conscientes de tu total realidad ni siquiera manejemos datos precisos sobre sus niveles de bienestar e igualdad, lo hemos asumido como un lugar común en el que nos miramos y con el que, con mucha frecuencia, nos fustigamos en este sur de democracias imperfectas y Estado social debilitado.

De uno de esos países que incluso ha llegado a ser calificado como «el más democrático del mundo», Noruega, procede una película que desmonta el mito y que, más allá de una mirada incisiva sobre las ambivalencias del Norte, nos coloca delante de buena parte de las miserias que arrastramos en las sociedades supuestamente civilizadas y democráticas del siglo XXI. *Cuidado con los niños* (Dag Johan Haugerud, 2019), estrenada en nuestro país en la plataforma Filmin, y cuyo título ya nos advierte sobre el sentido de fábula moral que tiene el largometraje, hace un repaso por buena parte de las contradicciones y dilemas que todas y todos, y

- ¹⁵ Fraser, N.: Escalas de justicia, Barcelona, Herder, 2008, p. 39.
- ¹⁶ GARCÉS, M.: op. cit., p. 17.
- Véase Innerarity, D.: *Una teoría de la democracia compleja. Gobernar en el siglo* XXI, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2020. El mismo Innerarity, en una obra posterior, aborda cómo debería ser «la educación en la sociedad del desconocimiento» y apunta algunas claves como el fomento de la inteligencia creativa, la dotación de herramientas para gestionar las incertidumbres y lo que no sabemos, así como para tener criterio frente al exceso de información, y, en definitiva, para llegar a tener el mayor nivel de autonomía posible. *La sociedad del desconocimiento*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2022, pp. 49-77.

muy especialmente quienes nos identificamos con convicciones tradicionalmente calificadas como progresistas, vivimos en un mundo en el que manda el mercado — en la película aparece, por ejemplo, la controvertida cuestión de los vientres de alquiler—, en el que las opciones políticas se atrincheran y en el que continuamente nos traicionamos con tal de responder a esa exigencia de felicidad que nos seduce desde los escaparates.

El punto de partida de la película es impactante: durante un recreo en la escuela, la hija de 13 años de un destacado miembro del Partido Laborista hiere gravemente a un compañero de clase, hijo de un político de un partido de derechas. Cuando este muere más tarde en el hospital, las versiones contradictorias de lo sucedido hacen que los protagonistas, principales y secundarios, se vean sacudidos en su propia integridad moral. Un hecho tan dramático pone al descubierto todos los fantasmas, y todas las heridas, de una sociedad aparentemente pulcra, bien ordenada y civilizada, en la que al parecer tanto se ha avanzado en igualdad, pero en la que también crece la extrema derecha, se cuestionan los supuestos consensos y se filtran, como quien no quiere la cosa, los dictados de un sistema, fundamentalmente económico, pero no solo, que reduce a mínimos las garantías propias de un Estado de Derecho.

El trágico accidente estalla en los rostros de toda la comunidad educativa —los y las docentes, la Administración, los padres y las madres, el alumnado — y provoca que en cada una de las personas que tienen alguna conexión con los hechos queden al desnudo muchas de las tensiones «armarizadas». La película está llena de diálogos geniales en torno a cuestiones como la extensión de la lógica de los derechos, pero sin la consiguiente de la responsabilidad; la fragilidad que supone reconocer la diversidad mediante la tolerancia; el lugar que las personas mayores deberían ocupar en este mundo de adolescencia eterna, o lo complicado que resulta mantener lealtades políticas y lazos afectivos. Y, por encima de todo eso, y como núcleo central del debate, las debilidades de un —en apariencia — modélico sistema educativo, diseñado para que todas las piezas del sistema encajen con unos propósitos republicanos, pero que, ante una herida como la provocada por el fatal accidente en el patio del colegio, revela sus imperfecciones, sus inestables equilibrios, su permanente tensión entre el ideal teórico y la praxis cotidiana, entre libertad y autoridad, entre la sanción y la tutela.

Y ello desde cuestiones tan obvias como si el docente debe ser un «colega» de los discentes a otras mucho más complejas como puede ser el papel de los padres y las madres en cuanto participantes activos en la enseñanza. Todo ello en un contexto en el que hemos situado a niños y niñas en las afueras del pacto, con un estatuto de ciudadanía devaluado, mientras que no dejamos de desarrollar con ellos y con ellas estrategias paternalistas que nos tranquilizan la conciencia.

Entre las múltiples lecturas que nos ofrece esta solo en apariencia sencilla película, la más brutal y evidente es la que nos interroga sobre si es posible un modelo educativo perfecto; sobre cómo debería ser el pacto educativo con el que poner las bases de una ciudadanía éticamente comprometida y responsable; sobre cómo situarnos, en cuanto progenitores y educadores, en una realidad ocupada ya por

otros lenguajes y por otras urgencias. En fin, sobre si unos adultos tan acostumbrados a traicionarnos somos realmente capaces de transmitir a nuestras hijas e hijos un sentido moral de la existencia.

4. La inclusión como objetivo principal del sistema educativo

Un sistema educativo que responda a los valores constitucionales ha de ser necesariamente inclusivo, es decir, debe ser un espacio en el que se integren los individuos con sus diferencias y en el que, a su vez, se pongan las bases para consolidar una esfera pública en la que ninguna circunstancia personal o social genere discriminaciones. Si analizamos qué situaciones son las que hoy continúan generando obstáculos en el acceso pleno a la enseñanza es evidente la conexión que existe entre la efectividad del derecho a la educación y la prohibición de discriminaciones que marca el art. 14 CE18, interpretada siempre en conexión con el mandato de remoción de obstáculos del art. 9.2 CE19. Pensemos en la situación de las personas con discapacidad, en la de los menores migrantes, en los niños y en las niñas gitanas o en los hijos y en las hijas de las familias con menos recursos económicos²⁰. Si, como hemos señalado, la educación es un derecho esencial para convertir al individuo en ciudadano y si, gracias a ella, cualquier persona dispone de más recursos para poder desarrollar libremente su personalidad y construir en definitiva su proyecto de vida, parece obvia, o debería serlo, la centralidad de la enseñanza pública en la superación de los obstáculos que impiden el disfrute de una igual ciudadanía. Y digo bien pública porque entiendo que es la única con capacidad para actuar con una lógica redistributiva de recursos y oportunidades. De esta manera, el lazo íntimo entre la igualdad - entendida en un sentido complejo y superador de la dicotomía formal/material — y la educación es, o debería ser, más que evidente. Por lo tanto, y de la misma manera que la igualdad, y la correlativa no discriminación, es el fundamento y la condición previa de todos los derechos, la educación se convierte, desde esta perspectiva, también en el presupuesto sin el que no resulta posible el ejercicio pleno de derechos fundamentales tales como las libertades de conciencia y expresión o la participación política. De la misma manera que solo desde una educación comprometida con los derechos

¹⁸ «Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social».

[&]quot;
«Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social».

²⁰ Sobre las dificultades educativas de estos colectivos véase REY MARTÍNEZ, F.: Segregación escolar en España. Marco teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia y género, Madrid, Marcial Pons, 2021.

(art. 27.2 CE) es posible garantizar un marco de convivencia en el que habiten en armonía la igualdad y el pluralismo²¹.

Si hay una cinematografía que, a diferencia de la española, ha abordado con insistencia estas cuestiones es sin duda la francesa. Existe un largo listado de películas del país vecino en las que se abordan cuestiones como las dificultades que plantea el reconocimiento de la diversidad cultural en las aulas, los obstáculos a los que se enfrentan los docentes en las instituciones educativas de barrios con dificultades socioeconómicas o la estrecha relación que existen entre las dinámicas que se generan entre el alumnado y el contexto en el que vive. En casi todas estas producciones es interesante cómo se pone el foco en las carencias de las estructuras administrativas o en la escasa conexión que existe entre la escuela y otros interlocutores sociales, así como en la singular formación —y sensibilización— que se supone que debe tener el profesorado que trabaja en dichos centros. También en la mayoría de estas historias tienen un papel esencial las vidas de los padres y de las madres, o de los familiares de quienes dependen los menores de edad, en cuanto sujetos que en la mayoría de las ocasiones no son considerados parte activa de los procesos educativos.

Una de las películas más interesantes en esta línea es la titulada en nuestro país *La clase* y cuyo título original, *Entre le murs*, es mucho más significativo. Esta producción de 2008, dirigida por Laurent Cantet, y que recibió numerosos galardones, entre ellos varios Césares del cine francés, la Palma de Oro en Cannes y la nominación al Óscar a la mejor película extranjera, parece más cerca del docudrama que de un largometraje de ficción. El protagonista de la película es el profesor autor del libro en el que se basa, François Bégaudeau, y su alumnado son los chicos y las chicas del instituto de la periferia parisina en el que se ubica la historia. En este contexto, François se plantea el reto de educar en hábitos democráticos a un alumnado que tiene entre 14 y 15 años y que está condicionado por sus singulares circunstancias personales y sociales. Las tensiones que se generan en las aulas vendrían a ser una representación de las de la sociedad francesa del siglo XXI: el multiculturalismo, las crecientes diferencias económicas, la amenaza de los (neo)fascismos. La película se convierte en un perfecto relato, descarnado, sin sentimentalismos, de lo complejo que es desde un espacio educativo institucionalizado sembrar una ética democrática y ofrecer argumentos a favor de ellos para quienes se sienten expulsados del sistema.

Son muchas las cuestiones que esta magnífica película nos permite analizar con relación a los fines y los métodos del sistema educativo. En primer lugar, la inevitable complejidad de la educación, y de la misma democracia, en sociedades cada vez más heterogéneas. En este sentido, la escuela habría de tener un papel esencial en superar la lógica de la «tolerancia», que siempre implica una jerarquía

²¹ En este sentido, la educación debe comprometerse con la «libertad entendida como una condición de la dignidad colectiva». Por lo tanto, «educación emancipadora es aquella que tiene como condición que cualquier aprendizaje ayude a pensar por uno mismo y con otros». GARCÉS, M.: *op. cit.*, p. 25.

entre tolerante y tolerado, y en asumir una pedagogía del reconocimiento del otro y la otra. Esta pedagogía es clave para romper, por ejemplo, con la violencia, explícita e implícita, que sacude la convivencia en estos contextos. De ahí la necesidad de entender la educación como «una experiencia de la extrañeza», como una alianza de extraños, todos y todas aprendices²². En estrecha relación con esta «alianza», y, en segundo lugar, la película nos muestra cómo la educación no puede quedar al margen de cómo el sistema expulsa a muchos y a muchas, de cómo genera «vidas residuales»²³, ante lo que ella misma no debería convertirse en un factor más de expulsión. En tercer lugar, y esta cuestión es evidente si nos fijamos en los métodos de François, el papel de las palabras como sostén de la democracia y, con ellas, de la conversación y del debate²⁴. En este sentido, los y las docentes deberíamos tener una singular responsabilidad en generar hábitos de buen uso del lenguaje frente a las dinámicas de confrontación y odio que se multiplican, por ejemplo, en las redes sociales. Enseñar y aprender a compartir ideas y convicciones; a sopesar argumentos y contraargumentos; a no partir de verdades indiscutibles ni de dogmas, sino del valor del diálogo como presupuesto de la convivencia democrática. Todo esto nos lleva irremediablemente, y, en cuarto lugar, a asumir e incorporar la utopía como parte esencial de los procesos de aprendizaje. Como observa Marina Garcés, «la utopía es el único camino que puede remontar el olvido sobre el cual la sociedad ha plantado las bases de la desigualdad y de la dominación»25.

El mismo director, Laurent Cantet, volvería años después a abordar la realidad del multiculturalismo en *El taller de escritura* (2017), aunque en este caso mediante una historia que se desarrolla fuera de las aulas. La reunión de varios jóvenes en un taller de escritura en una localidad costera cercana a Marsella se convierte en el pretexto y en el contexto perfecto para que el director nos hable, a través de sus personajes, de la deriva de un continente sacudido por muchas amenazas. La principal, tal vez, representada en esos chicos y chicas que dialogan y se interpelan, es la «liquidez» de un futuro para el que parecen faltar agarraderas, más allá de las perversas y hasta peligrosas que dibujan el miedo y la inseguridad. El taller de escritura nos pone sobre aviso de cómo crecen la extrema derecha y, en general, los fundamentalismos, en una Europa en la que ya no parece haber lugar para las utopías y especialmente entre unos jóvenes que no saben muy bien hacia qué futuro mirar. Una Europa que podría estar representada en esa población costera en la que tiempo atrás brillaron unos astilleros, y en la que se vivió un episodio apasionante de lucha obrera, que parece haber abandonado, si es que alguna vez lo tuvo, el aliento de convertirse en un proyecto político y social, en gran parte

- ²² GARCÉS, M.: op. cit., p. 135.
- ²³ GARCÉS, M.: *op. cit.*, p. 53.
- ²⁴ «Conversar es, siempre, dar. La conversación genuina está relacionada con compartir poder y conocimiento; es, en esencia, una iniciativa basada en la cooperación». HOOKS, B.: *Enseñar pensamiento crítico*, Barcelona, Rayo Verde, 2022, p. 63.
- ²⁵ Garces, M.: op. cit., p. 133. Sobre el sentido emancipador y transformador de la utopía, véase Tamayo, J. J.: *Invitación a la utopía*, Madrid, Trotta, 2016.

obediente a los mandatos neoliberales que nos van convirtiendo progresivamente en adoradores de nuestro ombligo. Un hábitat ideal para que germine el odio, la violencia y la ira. Lo más interesante de la película, y en esto conecta con *La clase*, es que también nos abre una puerta a la esperanza. La que reside en lo que esos chicos y esas chicas, de la mano de una mujer, consiguen articular como alternativa al odio y la desesperación. De nuevo, la palabra y, con ella, la cooperación. La asunción de nuestra necesaria interdependencia. La igualdad y el reconocimiento como fundamentos de la democracia²⁶.

A esos mismos valores apela la también francesa *La profesora de historia* (Marie-Castille Mention-Schaar, 2014). En este caso, Anne, la profesora del título, es una profesional entusiasta y comprometida, a la que vemos provocando a su alumnado y haciéndole pensar en clave política. El título original de la película, *Los herederos*, nos da muchas claves del sentido de proyección hacia el futuro que tiene la educación, entendida desde la responsabilidad en formar para la ciudadanía a quienes «heredarán» el sistema.

La película se inicia con una potente escena en la que unas chicas musulmanas, con las cabezas cubiertas por un pañuelo, encuentran dificultades para recoger su título de bachilleres y reivindican el uso de esa prenda como una manifestación de sus creencias personales. Este comienzo nos sitúa ya ante el escenario en el que se nos plantea toda una reflexión ya no solo sobre el papel de la escuela pública, sino también sobre la convivencia en unas sociedades cada vez más heterogéneas y, por lo tanto, potencialmente conflictivas²⁷. La profesora, interpretada por la siempre eficaz Ariane Ascaride, propone al alumnado de su multiétnica clase hacer un trabajo sobre los niños y las niñas en los campos de concentración nazis. Lo que empieza siendo un proyecto que casi ninguno ve atractivo, y que genera muchas tensiones entre el alumnado, acaba convirtiéndose en un pretexto perfecto no solo para conocer la historia, sino también, y eso es lo principal, para que los y las estudiantes de Bachillerato se sientan interpelados racional y emocionalmente. Y de esa manera hagan el esfuerzo de encontrar, desde el pasado, todo lo que les debe unir en el presente y de lo que deben huir para que el futuro no repita errores.

El detonante que dará una vuelta de tuerca a los en principio indiferentes alumnos y alumnas será el testimonio del que fue un niño superviviente de los campos de exterminio y que les contará un día en el instituto la historia de dolor que le arrebató a toda su familia. De esta manera, la corriente empática que generan las emociones se convierte en el instrumento que hará que chicos y chicas se entusiasmen por investigar uno de los episodios más crueles de la historia de

²⁶ «Escuchar cada una de las voces y pensamientos de los demás y, a veces, asociar esas voces con la experiencia personal nos hace más claramente conscientes de nuestra presencia recíproca». HOOKS, B.: *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Capitán Swing, 2021, p. 208.

²⁷ En concreto, sobre los conflictos entre la diversidad cultural y los derechos de las mujeres, véase SALAZAR BENÍTEZ, O.: *Autonomía*, *género y diversidad. Itinerarios feministas para una democracia intercultural*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2017.

la humanidad, sin ser conscientes de que eso repercutirá también en sus propias vidas.

La profesora de historia nos aporta algunas otras claves para tener en cuenta en los procesos educativos democráticos. La esencial, la necesidad de trabajar la empatía como la emoción, y a su vez el hábito, sin la que no es posible la dignidad compartida y, por tanto, la misma idea de derechos humanos²8. En este sentido, el cine es una magnífica herramienta pedagógica en cuanto nos permite realizar ese ejercicio de «empatía imaginada», a través de las historias que nos interpelan y emocionan, sin la que no es posible alumbrar el concepto de dignidad²º. Por otra parte, películas como esta, o las anteriormente comentadas de Cantet, expresan el valor que tiene la educación en lo que se ha denominado concepción republicana de la democracia, en la que se parte del entendimiento de la libertad como «no dominación» y del peso y valor de lo común, de la res publica, para cuyo sostenimiento son esenciales las virtudes cívicas³º.

La centralidad de la empatía en los procesos educativos y socializadores en general nos lleva a su vez a la necesidad de incorporar en ellos la dimensión emocional del individuo. Solo desde ella es posible situarnos en la vulnerabilidad como condición ontológica del ser humano y, por tanto, en otra de las claves para el desarrollo de nuestra personalidad, con lo que implica de asunción de nuestras fragilidades y también del dolor, pero también para la conformación de sociedades pacíficas y justas. Otra película que tiene como protagonista a un docente, El profesor Lazhar (Philippe Falardeau, 2001), es un buen ejemplo de cómo en las aulas deberían incorporarse todas estas dimensiones. Esta producción canadiense nos cuenta la historia de un humilde maestro de primaria de origen argelino, contratado en un colegio de Montreal para sustituir a una profesora que se ha suicidado ahorcándose dentro del aula. El relato se construye en torno a dos ejes: de un lado, Bachir Lazhar, el profesor sustituto que se enfrenta a la difícil tesitura de darle continuidad al curso escolar y que a su vez vive en sus propias carnes el drama de la injusticia; de otro, los niños y las niñas que en el microcosmos del aula se ven obligados de golpe a madurar31.

Esta película canadiense es un relato sobre dos de los factores que forman parte de la vida y que, desde diferentes dimensiones, provocan dolor. Por una parte, el exilio, la migración, el drama de la huida y de la búsqueda: Bachir es un refugiado argelino que huye de la persecución política en su país y que arrastra el dolor del asesinato de su mujer y sus hijos. Por otra, la muerte como factor que

- En esta línea, Bell Hooks habla del «potencial perturbador» de la emoción, de ésta como una práctica transgresora. Y se plantea: «Si todos tenemos las emociones clausuradas, ¿cómo vamos a emocionarnos con las ideas?» HOOKS, B.: op. cit., pp. 29 y 176.
- ²⁹ Sobre el concepto de «empatía imaginada», véase Hunt, L.: *La invención de los derechos humanos*, Barcelona, Tusquets, 2009.
- ³⁰ Pettit, P.: Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno, Barcelona, Paidós, 1999.
- ³¹ De alguna manera, esta película nos permite comprender la importancia del profesor o de la profesora como «cuerpo en el aula». Hooks, B.: *op. cit.*, p. 159.

da sentido a la vida. La muerte cuya asunción implica el inicio de la madurez. Y, ligada a ella, la necesidad del duelo como proceso de drama interno que posteriormente ha de llevarnos a seguir viviendo³².

De fondo, el contexto de una escuela como ámbito en el que, se supone, no solo se están transmitiendo conocimientos a los más jóvenes, sino que también es un lugar donde se les deberían dar herramientas para crecer, para ser autónomos, para asumir el dolor de la lucidez, para valorar lo que es o no es injusto. Para comprender que la vida sin libertad no es vida. Como no lo era la vida de Bachir en Argelia. Como puede que no lo fuera la de la maestra que no quiso seguir viviendo. Esa joven al que un niño le pinta alas en una fotografía, quizás para borrar las culpas que siente ante el hecho terrible de la pérdida.

En un momento de la película, el profesor les pide a sus alumnos y alumnas que le escriban un cuento en torno a la idea de injusticia. Con el compromiso de que él también escribirá uno y serán ellos los correctores. En ese cuento, Bachir—que significa «portador de buenas noticias»— relata una metáfora de su propia vida. Y recupera la figura de una crisálida, esa promesa de vida que brota, ese futuro por hacer, esa celebración de la alegría. En fin, lo que, como él dice en uno de sus parlamentos más emocionantes, lo que debe ser el papel de la escuela: la consagración de la vida. Esa vida que hierve en la niña que lee *Colmillo blanco*, en el niño que sufre migrañas o en el nieto de una víctima de la dictadura chilena. La vida plural en estos tiempos en los que con frecuencia muchos de nosotros nos sentimos refugiados como Lazhar.

5. Educación para una democracia paritaria

Durante los ya más de 40 años de democracia, los avances en materia de coeducación en nuestro país han sido muy significativos, a pesar de que su efectividad práctica ha estado condicionada por los vaivenes legislativos y por el reparto competencial entre el Estado y las comunidades autónomas³³. No obstante, la introducción de contenidos relacionados con la igualdad de género no ha dejado de provocar en los últimos años debates políticos y sociales, entre los que sin duda el más in(tenso) fue el que generó la introducción de la asignatura Educación para la ciudadanía por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (arts. 18.3 y 24.3) y sobre cuya legitimidad se pronunció el Tribunal Supremo en varias sentencias de 2009. Más recientemente, en un par de sentencias muy discutibles —la 31/2018, de 10 de abril, y la 74/2018, de 5 de julio de 2018—, el Tribunal

En este sentido, la escuela también debería cumplir un papel en el aprendizaje del dolor y del sufrimiento, frente a una sociedad que trata de esquivar estas realidades y conformar una ilusoria felicidad basada en el éxito individual y el poder económico. Sobre este contexto, véanse Chul Han, B.: La sociedad paliativa, Barcelona, Herder, 2021; y Cabanas, E. y Illouz. E.: Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas, Paidós, Barcelona, 2019.

³⁹ Véase Nuño Gómez, L.: El Derecho a la Educación: Estrategias patriarcales contra la genealogía femenina, Granada, Comares, 2020.

Constitucional ha avalado el sostén público de escuelas que diferencien al alumnado en función del sexo³⁴. Tal y como señalan los votos particulares formulados por magistrados discrepantes, dicha opción difícilmente encaja con el principio de igualdad y con un ideario educativo comprometido con los mandatos de los artículos 14 y 9.2 CE, además de con todos los compromisos internacionales ratificados por España en materia de igualdad de mujeres y hombres. Estas sentencias ponen en evidencia cómo el Tribunal Constitucional no ha integrado en su labor interpretativa la perspectiva de género y, en consecuencia, no valora si efectivamente la educación diferenciada contribuye, por ejemplo, a mantener los estereotipos de género o si resulta adecuada para formar a una ciudadanía, compuesta por mujeres y hombres, en el compromiso con los valores constitucionales³⁵. El pronunciamiento del Tribunal Constitucional en ese asunto, como indica el voto particular de M.ª Luisa Balaguer, supone «un paso atrás en la historia, desconociendo que las diferencias de género son meramente culturales, y que no existe base científica alguna en la consideración de una diferencia biológica, capaz de sustentar las diferencias entre las mujeres y los hombres en relación con sus capacidades intelectuales».

Esa brecha de inclusión fue decisiva durante siglos en la consolidación de un orden patriarcal en el que hombres y mujeres teníamos estatus diferenciados y, por lo tanto, desiguales oportunidades en cuanto a la definición de nuestros proyectos vitales. Esta separación de hombres y mujeres en esferas separadas encontró un espacio clave para su legitimación en la escuela donde, hasta los años 70 del pasado siglo, se mantuvo la diferenciación por sexos. Una diferenciación que suponía no solo la separación espacial, sino también en cuanto a contenidos educativos. De esta manera, la educación en nuestro país, marcada por el peso decisivo de la Iglesia católica, fue una de las herramientas esenciales para el sostén ideológico de la dictadura franquista, en clara ruptura con los ligeros avances que se habían iniciado durante la vigencia de la Constitución republicana de 1931. No en vano, recordemos cómo los maestros y las maestras fueron uno de los sectores que sufrieron con mayor dureza la represión franquista. En este sentido, dos películas españolas son imprescindibles para entender ese momento histórico y la importancia de la escuela en la consolidación de los valores democráticos. De una parte, el documental *Maestras de la República* (Pilar Pérez Solano, 2013), en el

³⁴ NAVAS SÁNCHEZ, M. M.: «La educación diferenciada por razón de sexo ante el derecho constitucional. Un debate con múltiples voces: legislación, doctrina y jurisprudencia», *IgualdadES*, 4 (2021), pp. 239-253.

³⁵ Es decir, tal y como explica el voto particular del magistrado Fernando Valdés en la primera de las sentencias citadas, «la educación segregada por sexo priva a los alumnos y a los profesores del escenario o contexto necesarios para educar a partir de una percepción democrática de los acusados conflictos de género que en nuestra sociedad aún se mantienen, sin que, lamentablemente, los poderes públicos adopten las medidas necesarias para su prevención y consiguiente solución. Los modelos pedagógicos de la educación diferenciada, al confrontar con ese ideario educativo, se sitúan fuera del contenido esencial del derecho a la educación; o, si se prefiere, de la libertad de enseñanza y de creación de centros escolares».

que se nos muestra el papel decisivo de las maestras en la lucha por los derechos de las mujeres y en la superación de los obstáculos sociales y culturales que en los años 30 mantenían a un amplio sector de la población española en la miseria. De otra, *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999), adaptación de tres cuentos de Manuel Rivas, y en el que el personaje interpretado por Fernando Fernán Gómez representa el ideal del maestro comprometido con una educación basada en valores, humanista y en estrecha relación con el entorno³⁶. Incluso podemos detectar en las clases que don Gregorio imparte en plena naturaleza una mirada que hoy calificaríamos de ecologista y que nos advierte de la necesidad de que la educación incorpore de manera vivencial las grandes cuestiones que en cada momento definen los horizontes humanos. La durísima escena final es una dolorosa escenificación de la derrota de los valores republicanos y, a pesar de eso, de la esperanza que cabe en el grito del pequeño Moncho cuando sale corriendo tras el furgón en el que se llevan a su querido maestro³⁷.

Para varias generaciones de españoles y españolas, el peso de una educación católica, muy patriarcal y en la que se marcaban de manera tajante horizontes distintos para hombres y mujeres, fue decisiva en sus experiencias vitales y en la propia definición de su personalidad. No ha sido esta una cuestión muy abordada por el cine español, pero sí que, al menos, encontramos dos películas que nos ofrecen algunas claves de interés en este sentido. De un lado, La mala educación (2004), en la que Pedro Almodóvar, sin duda con evidentes tintes autobiográficos, revisita la educación de los chicos durante el franquismo en un contexto católico fuertemente represivo y en el que, aunque pueda parecer paradójico, se condena la homosexualidad, pero parecen normalizados los abusos sexuales por parte de religiosos. Una cuestión que, de manera más tangencial, también había aparecido en *La ley del deseo* (1987). De otra, las más reciente y premiadísima *Las niñas* (2020), ópera prima de Pilar Palomero, en la que comprobamos cómo un colegio religioso cumple un papel esencial en la «horma» de las niñas del título³⁸. La película, aunque se ubica en una España ya plenamente democrática, la de la Exposición Universal de Sevilla y las Olimpiadas de Barcelona (1992), nos habla de

- De alguna manera, la figura de don Gregorio representa la necesidad de la pasión en el aula. En palabras de HOOKS, B. —op. cit., p. 221—, «para devolver la pasión al aula o para despertarla en aulas donde nunca estuvo, las y los profesores debemos volver a encontrar el lugar del eros en nuestro interior y juntos permitir que la mente y el cuerpo orienten y conozcan el deseo».
- ³⁷ Estas dos películas nos sirven también para abordar el papel central de la memoria en un régimen democrático, una de esas cuestiones permanentemente mal resueltas en nuestro país y que debería ser también un eje del sistema educativo, todavía demasiado lastrado por una concepción de la historia como mera sucesión de acontecimientos.
- ³⁸ En su libro *Rebeldes*, Amelia Valcárcel describe el proceso mediante el que ella, como tantas mujeres españolas de su generación, tuvo que ir rompiendo las limitaciones establecidas por unos procesos socializadores dirigidos a convertirlas en «seres para otros». La filósofa feminista usa la metáfora de la horma para describir toda una serie de prácticas dirigidas a encajar a las mujeres en un molde, en una serie de roles, en un lugar concebido por y para los hombres. Las guardianas de las tradiciones y la virtud, las condenadas al silencio, las resignadas, las esclavas del Señor. VALCÁRCEL, A.: *Rebeldes*, Cáceres, La Moderna, 2020.

cómo la educación ha forjado durante siglos a las mujeres, con la ayuda esencial de una Iglesia católica a la que nuestra Constitución otorgó un lugar de privilegio (art. 16.3 CE), y de cómo esa socialización ha pretendido siempre, entre otros objetivos, negar sus cuerpos y sus deseos. Dos escenas enmarcan a la perfección lo que la película tiene también de ejercicio de memoria, personal y colectiva, es decir, como praxis que revela y desvela lo que habitualmente solo ha estado en las notas a pie de página. Y, por supuesto, en la carne y en la piel de quienes sufrieron una sociedad en la que todavía seguían arrastrando el peso de ser heterodesignadas. La escena en la que el grupo de amigas descubren y juegan con un preservativo y aquella otra en que vemos como dos de ellas huyen del visionado de Marcelino pan y vino nos están hablando de la necesaria emancipación, de la necesidad de cortar cadenas, pero también de las estrecheces con que estas niñas, convirtiéndose ya en mujeres, tienen que buscar su lugar en el mundo. Un mundo, todavía, hecho a imagen y medida de los niños, esos que apenas vemos en la película, aunque son los que han condicionado y condicionan en gran medida la vida de ellas. Son ellos, en definitiva, los que llevan la iniciativa en materia de relaciones y los que otorgan el perdón en el confesionario. En definitiva, *Las* niñas es un magnífico ejemplo de cómo la escuela ha tenido un papel esencial en eso que Marina Subirats identifica con «moldear» a una mujer, mientras que se «forjaba» a los hombres³⁹. Una cuestión que, a su vez, debemos conectar con el papel esencial que la educación tiene para la emancipación de los seres humanos y, por lo tanto, con cómo ha sido y sigue siendo una herramienta fundamental para que las mujeres se liberen de los estados de sujeción a que han sido condenadas, y en gran medida lo siguen siendo, en determinados contextos culturales. En este sentido, recordemos la bellísima película Buda explotó por vergüenza (Hana Makhmalbaf, 2007), en la que se nos cuenta la historia de Baktay, una niña afgana de seis años, que es incitada a ir a la escuela por el hijo de sus vecinos que lee los alfabetos frente a su cueva. De camino a la escuela, es acosada por unos niños que juegan de forma cruel reflejando la sociedad tan violenta que los envuelve. Para Baktay, como para tantas niñas, la escuela es una puerta para la emancipación. Por ello es tan significativa la imagen en la que la vemos escribir usando una barra de pintalabios.

De la misma manera que la educación ha de jugar un papel esencial en la consecución de una sociedad igualitaria desde el punto de vista del género, también ha de comprometerse con el reconocimiento de la diversidad sexual y de las múltiples identidades, así como, por supuesto, en la transmisión no solo de conocimientos, sino también de valores con relación a la sexualidad⁴⁰. Si bien en varias películas y series recientes hemos visto cómo chicos y chicas jóvenes se cues-

³⁹ Subirats, M.: Forjar un hombre, moldear una mujer, Barcelona, Aresta, 2013.

⁴⁰ «Hay cuerpos que llevan un sello en la frente. El sello dice de dónde son y les asigna un acento y expectativa determinada. La educación sirve para borrar esos sellos y que una persona pueda elegir si mantener o no los acentos, poses y destinos transformables en sus cuerpos». ZAFRA, R.: *op. cit.*, p. 218.

tionaban su identidad, luchaban contra estereotipos homófobos o iban (auto) definiendo su personalidad en términos de opciones sexuales, en la mayoría de los casos la institución educativa siempre ha ocupado un lugar secundario y, con frecuencia, solo en cuanto escenario donde el o la joven —mucho más habituales por el momento las historias que tienen a chicos como protagonistas – se han enfrentado a situaciones de acoso o de humillación. Sirvan como ejemplo películas como *Get real* (Simon Shore, 2000) o *Con amor, Simon* (Greg Berlanti, 2018). Como buen ejemplo de historia centrada en el contexto escolar, cabe recordar Los chicos de historia (Nicholas Hytner, 2006), basada en una exitosa obra teatral de Alan Bennett, si bien en este caso la cuestión sexual es un argumento menor, va que la clave de la película está en una reflexión sobre el sentido último de la educación. La acción transcurre en un instituto inglés de la época de Margaret Thatcher, y aborda los problemas de un grupo de chicos que acaban de terminar el bachiller siendo los mejores de su clase y se tienen que preparar durante el verano para intentar acceder a las mejores universidades, Oxford o Cambridge. El conflicto se produce cuando los chicos eligen a un viejo profesor de formación humanista, Héctor, para ayudarlos a preparar el examen de acceso y el director del centro les impone a un joven maestro cuyo único objetivo es que aprueben, aunque sea haciendo trampas. En este caso, y a diferencia de otras películas como la aclamada *El club de los poetas muertos* (Peter Weir, 1989), donde se nos presenta una visión muy idealizada y romántica —también patriarcal— del profesor, en el texto de Bennet, Héctor es imperfecto, tiene defectos y trata de preparar a los chicos para que se enfrenten no tanto a sus carreras profesionales como a la vida.

Una reciente serie emitida en la plataforma Netflix, Sex education (Laurie Nunn, 2019), es un buen ejemplo de producto audiovisual en el que, tomando como punto de referencia un centro escolar, se abordan cuestiones como la educación sexual a la que alude el título, las distintas opciones e identidades sexuales, las trampas del amor romántico o incluso el papel cooperador que en materia educativa han de tener alumnado, padres y madres y personal docente. La serie, de la que ya se han emitido tres temporadas, aborda también cuestiones candentes como la violencia de género, el acoso sexual o la concienciación feminista, y lo hace con un saludable sentido del humor⁴¹. Es decir, sin que la visión dominante de temas todavía tabús en el ámbito educativo se contemplen desde una lógica sancionadora. En este sentido, es también muy recomendable la serie Hearstopper (Alice Oseman, 2022), que nos cuenta la relación de dos varones adolescentes en el contexto de una escuela primaria exclusiva para varones. Recientemente se ha estrenado en RTVE Playz *Ser o no ser* (Marta Pahissa, 2022), en la que el protagonista es un chico adolescente trans, estudiante de Bachillerato escénico, y al que acompañamos en su proceso de transición y a las dificultades con que se va encontrando en este proceso. Es fácil constatar, por cierto, cómo también en estos espacios las chicas tienen más dificultades para ser las protagonistas de los relatos.

⁴¹ Con relación a una cuestión tan lamentablemente de actualidad como es el acoso entre jóvenes, merece reseñarse la serie emitida por Netflix *Por trece razones* (Brian Yorkey, 2017).

Desde el punto de vista del papel inclusivo que ha de jugar el sistema educativo, es muy recomendable la serie *Atípico* (Robia Rashid, 2017), cuyas cuatro temporadas han sido emitidas por Netflix, y en la que el protagonista es un adolescente con un trastorno autista. Aunque el eje central de la historia son las relaciones familiares y personales del protagonista, también aparece de manera destacada el centro donde realiza los estudios de secundaria y, por tanto, el papel que la institución educativa juega en promover las condiciones para que el chico «atípico» no se sienta discriminado por sus diferentes capacidades ni tampoco sea tratado de manera paternalista.

6. Educación para la convivencia

Como antes se ha señalado, en una democracia el ejercicio de la memoria es fundamental no solo desde una perspectiva exclusivamente historiográfica, sino también cívica. Es decir, es esencial para la forja de los valores éticos sobre los que se sustenta este modelo de convivencia tener una referencia clara de dónde venimos, de cuáles han sido los factores que han determinado nuestra cultura y de qué manera los acontecimientos históricos han marcado las vidas de las personas. Por eso, por ejemplo, para la legitimación y la consolidación de las exigencias educativas vinculadas con la igualdad de género, y que habrían de traducirse no solo en el mero carácter mixto de las escuelas, sino en la apuesta transversal por unos contenidos y por una ética comprometida con la emancipación de todos y de todas, es tan importante tener presentes los recorridos históricos previos, las luchas por los derechos y las situaciones vividas por colectivos y minorías que vieron negada su dignidad. Este sentido último de la memoria en el contexto educativo conecta íntimamente con los objetivos constitucionales que, como señalábamos, debe perseguir la educación y que tiene que ver, en fin, con la realización práctica de los derechos humanos y, por tanto, con la que podemos identificar con una convivencia democrática⁴². Si la memoria, como dice Marina Garcés, crea el futuro, la educación ha de ser necesariamente «un arte de la memoria»43.

Una democracia, y por tanto el sistema educativo que genera y que a su vez la nutre, se basa en la convivencia pacífica de los y las diferentes. O, dicho de otra manera, en el humano equilibrio, siempre imperfecto, entre libertad, igualdad y pluralismo. En consecuencia, la educación, desde los niveles primarios hasta los superiores, ha de tener como uno de sus ejes esenciales el reconocimiento del otro y de la otra, la gestión pacífica de los conflictos y la asunción de una cultura de los derechos que es necesariamente también una cultura de los límites. Como

⁴² «El papel de los maestros dentro de la alianza de aprendices tiene que ser precisamente este: ofrecer miradas que enlacen el tiempo de los vivos con el de quienes han existido antes y con el de quienes están en camino, si llegan, de tal manera que puedan pensarse unos a otros, unos de otros». GARCÉS, M.: *op. cit.*, p. 153.

⁴³ GARCÉS, M.: op. cit., p. 162.

antes apuntábamos, este paradigma hace que sea absolutamente incompatible con un modelo educativo democrático la diferenciación por sexos, pero también cualquier estrategia que suponga un obstáculo para la inclusión o, lo que sería lo mismo, para el aprendizaje de hábitos y virtudes cívicas. Sin estas virtudes es imposible razonar sobre el bien común, además de que son necesarias dada nuestra condición de seres frágiles e interdependientes⁴⁴. En este sentido, tendríamos que apelar a esa «nobleza de espíritu» de la que habla Remedios Zafra y que nacería «de la conciencia solidaria y de la negativa a repetirnos sumisamente»⁴⁵.

Los mismos argumentos nos permiten rechazar el denominado homeschooling, es decir, que los padres y las madres tuvieran la posibilidad de educar a sus hijos e hijas en casa, al margen del sistema amparado por los poderes públicos, tal y como descartó nuestro Tribunal Constitucional en su sentencia 133/2010, de 2 de diciembre. Para ilustrar esta cuestión es muy recomendable la película Captain Fantastic (Matt Ross, 2016), en la que un estupendo Viggo Mortensen encarna a Ben, un hombre que ha pasado diez años viviendo en los remotos bosques situados en el noroeste de los Estados Unidos, donde ha criado a sus seis hijos aislados totalmente de la vida moderna, de las comodidades de las ciudades y de la sociedad de consumo. La película plantea muchas cuestiones dignas de reflexión cómo, por ejemplo, los complejos equilibrios entre el ejercicio de una paternidad responsable y el contexto en el que crecen nuestros hijos, o la difícil tesitura que supone tratar de transmitir un orden de convicciones y valores a seres que acabarán siendo autónomos. A los que, por tanto, hemos de educar para que sean dueños y señores de su libertad, con las responsabilidades que ello genera, lo cual inevitablemente puede suponer en su caso traicionar al padre. Todo ello además sin perder de vista que no van a vivir aislados en una isla, sino que como animales políticos y frágiles serán dependientes de los otros.

La historia de esta singular familia, criada al margen de todo lo que supone la sociedad de consumo y sin pasar por las estructuras socializadoras y, por tanto, también en gran medida disciplinarias de nuestro mundo, es una rotunda demostración de cómo los principios llevados al exceso se convierten en dogmas y cómo es, por tanto, muy fácil caer en la misma deriva de todo aquello que se critica. Los posicionamientos que Ben y su mujer han transmitido a sus hijas e hijos son indiscutibles desde el punto de vista de las convicciones que nos pueden servir de guía ética, cuestión más discutible es que podamos mantenerlos tal cual en un espacio social en el que conviven cosmovisiones distintas y en el que el estilo de vida dominante deja poco espacio a las utopías. La admirable pretensión de sus padres de educarlos como «reyes filósofos» lleva finalmente a lo que el hijo

⁴⁴ En este sentido, la tarea educativa debería tener como uno de sus objetivos transformar e integrar los deseos e impulsos individuales en «una inclinación hacia el bien común y hacia los bienes individuales de cada quien». Macintryre, A.: Animales racionales y dependientes, Barcelona, Paidós, 2021. Es decir, se trataría de crear un «sentimiento de comunidad», el cual «crea la sensación de que hay un compromiso compartido y un bien común que nos vinculan». Hooks, B.: op. cit., p. 62.

⁴⁵ Zafra, R.: op. cit., p. 275.

mayor le echa en cara al padre: solo sé aquello que está escrito en los libros, pero no sé nada de la vida.

7. La educación en el medio rural

En los últimos años un tema central en el debate social y político de nuestro país ha sido lo que popularmente se ha identificado como la «España vaciada» y, en definitiva, los problemas de articulación territorial de un país en el que los núcleos rurales han sido progresivamente abandonados y donde todas las dinámicas de progreso parecen focalizarse en los contextos urbanos. Desde este punto de vista, cualquier reflexión que hagamos sobre el papel de la educación en un sistema democrático ha de pasar necesariamente, y mucho más en un país de las características territoriales del nuestro, por su centralidad en el ámbito rural, en cuanto mecanismo reequilibrador de oportunidades y en cuanto factor clave para el desarrollo. Son justamente las infraestructuras y los servicios dedicados a la garantía de derechos, como son la sanidad o la educación, los que pueden garantizar unos mínimos de bienestar y unas iguales condiciones de desarrollo personal y colectivo. De ahí la importancia que siempre han tenido los maestros y las maestras rurales, quienes no siempre trabajaron en las mejores condiciones ni con el suficiente reconocimiento social y económico. De nuevo una película francesa, Ser y tener (Nicholas Philibert, 2002), nos ofrece un hermosísimo retrato de esa realidad que es toda una declaración de intenciones desde su mismo título. El director acompaña al profesor George López a lo largo de todo un curso en una pequeña clase de un pueblo, en la que conviven una docena de alumnos entre 4 y 10 años. De su mano asistimos a la vida cotidiana de todos ellos más allá del aula, en un entorno en el que muchos de ellos continuarán con los trabajos de sus padres y madres, salvo que opten por continuar formándose lejos del pueblo. Y comprobamos como la escuela, la buena escuela, no puede permanecer al margen del contexto en el que está, sino que debe ser parte esencial de la comunidad, una de esas «infraestructuras sociales» que hacen posible la vida en común.

También se desarrolla en el mundo rural la magnífica *Uno para todos* (David Ilundain, 2020). La peripecia de un maestro interino en un pueblo pequeño de Aragón a lo largo de todo un curso nos permite, más allá del conflicto dramático que centra la película, ponerle rostro a todas esas personas que tienen en sus manos, y casi siempre en condiciones poco favorables, la indispensable y hermosa función de forjar ciudadanía. Acierta el director, David Ilundain, y por supuesto las dos guionistas, Coral Cruz y Valentina Viso, al no caer en sentimentalismos ni en efectismos al abordar un tema tan complejo como el acoso escolar y al mostrarnos con toda su verdad a un grupo de chicos y de chicas a quienes vemos madurar como sujetos empáticos y responsables. De la mano de un maestro que va descubriendo junto a ellos y ellas la necesidad de la cooperación, de la escucha del otro, en fin, de las emociones como trampolín esencial desde el que entender y asumir las coordenadas de la convivencia. Un maestro que David Verdaguer

interpreta con honda ternura y que escapa a los estereotipos del «macho alfa», que poco o nada tiene que ver con el profesor de gimnasia, que no asume un rol dominante en un contexto donde las mujeres son mayoría. Él mismo es una suma incierta de vulnerabilidades y angustias, tan perdido como su alumnado. Es decir, representa una masculinidad desubicada, incapaz durante mucho tiempo de gestionar sus emociones y necesitada de un soplo que le haga pasar del silencio, apenas roto por el agua que cae del grifo, a las palabras sanadoras⁴⁶.

8. Hoy empieza todo: la educación como esperanza

No se me ocurre mejor manera de cerrar estas páginas en las que me he limitado a apuntar, con el apoyo de algunas películas, cuáles deberían ser los objetivos del sistema educativo en una democracia, que recordando una de las películas más hermosas, al tiempo que desgarradoras, sobre cuál es el sentido de lo que constitucionalmente afirmamos como Estado social, y de qué manera la educación constituye uno de los pilares básicos del bienestar compartido. Me refiero a la imprescindible *Hoy empieza todo*, de Bertrand Tavernier (1999), cuyo título es ya toda una declaración de intenciones sobre el carácter imperfecto de la democracia, sobre la lucha permanente que suponen los derechos humanos y sobre

Debería llamarnos la atención cómo una gran mayoría de películas que tienen como escenario la escuela suelen tener como protagonistas a hombres, pese a que la educación ha sido una profesión singularmente feminizada. Como sucede en tantos relatos culturales, el androcentrismo también está presente en los audiovisuales, los cuales suelen abusar del protagonismo, y del heroísmo, masculino. Lo comprobamos en la mayoría de las películas que ya hemos comentado en estas páginas — Ser y tener, La clase, Profesor Lazhar, La lengua de las mariposas —, a las que podríamos sumar otras muchas que ponen el foco en docentes varones: El profesor (Tony Kaye, 2011), en la que Adrien Brody interpreta a un profesor solitario, con un pasado complicado que se encontrará a sí mismo cuando entre a trabajar en la escuela pública, donde tendrá que esforzarse para motivar a un alumnado apático y frustrado; El buen maestro (Olivier Ayache-Vidal, 2017), donde de nuevo vemos a un profesor enfrentado al alumnado de una zona conflictiva del extrarradio de París. En esta misma línea podríamos citar dos series españolas recientes que, con distintos estilos, han puesto el foco en la educación secundaria a través de las figuras de dos profesores que daban título a las mismas. Me refiero a *Merlí* y a *HIT*, producida y emitida por RTVE en horario de máxima audiencia. Ambas, pero muy especialmente la primera, cargadas de estereotipos y de una visión podríamos decir «heroica» de la figura del docente (hombre) y por supuesto muy idealizada, y hasta edulcorada, con respecto al contexto educativo en el que se desenvuelven. Tal vez es más contundente y descarnada la segunda de ellas, cuyo título responde a las iniciales del profesor protagonista, que de esa manera casi podríamos identificar con el héroe de un cómic, y en la que se plantean, no siempre con similar fortuna, algunas de las realidades complejas que viven los y las adolescentes en la actualidad. La segunda temporada de HIT tiene el aliciente de que la acción se traslada a una zona rural, a un contexto de dificultades sociales y económicas fácilmente identificables, y de que se nos presenta una galería de personas más diversa y compleja que en la primera tanda de capítulos. No obstante, el mayor problema de esta serie, como también en gran medida de Merlí, es la propia construcción del personaje central que, por más que ponga el dedo en algunas de las llagas de la educación actual, se nos antoja poco real y, por supuesto, poco reconocible en el marco de unas estructuras administrativas que tanto pesan en el desarrollo de la labor docente.

el papel central de la educación en la corrección de los deseguilibrios sociales. El protagonista, Daniel, el director y profesor de una escuela infantil, decide no permanecer impasible ante un contexto de creciente desigualdad, de carencia de recursos, de hogares desestructurados y de limitada respuesta por parte del Estado ante los problemas que sufre la ciudadanía. La escuela se convierte en un contexto así en un refugio para los niños y las niñas, casi un oasis, en un espacio en el que todos son iguales y en el que se les dan herramientas para que puedan plantearse la posibilidad de otro futuro. Una escuela, además, comprometida con el entorno social, que tiende puentes de manera permanente con las familias v que no se queda al margen de lo que vive el alumnado fuera de las aulas. La durísima pero esperanzada película de Tavernier nos ofrece una historia perfecta para entender la estrecha relación que en un sistema constitucional existe, o debería existir, entre educación, igualdad y ciudadanía. Un «triángulo» que en los últimos tiempos se ha visto sacudido por diversas crisis, la más reciente la provocada por la pandemia del coronavirus, la cual ha puesto de manifiesto las debilidades y carencias del Estado social y, con él, de un sistema educativo que, falto de recursos personales y materiales, así como sometido a la inestabilidad generada por las sucesivas reformas legislativas, se ha visto obligado a reinventarse con demasiada frecuencia. Todo ello en un contexto, como antes apuntábamos, en el que los cambios tecnológicos nos sitúan ante retos complejos desde el punto de vista del acceso al conocimiento y de su difusión, así como desde la perspectiva de la propia construcción de las subjetividades y de las relaciones interpersonales. En definitiva, un cambio de paradigma al que tendrá que responder la escuela, si bien desde la constatación de que el sistema educativo no es el único responsable de la socialización de los individuos ni mucho menos de la resolución o prevención de problemas sociales que requieren un compromiso colectivo.

Las realidades vividas en los últimos años, más allá de la excepcionalidad provocada por la crisis sanitaria, nos alertan a su vez de como la desigualdad creciente en nuestras sociedades globales, y agravada por las sucesivas crisis económicas vividas en estos años, coloca de nuevo a la educación pública en una compleja tesitura. De una parte, y muy especialmente ante la realidad de un modelo económico que acaba convirtiendo en perverso un concepto de «meritocracia» que obvia las desigualdades crecientes que inciden en las oportunidades y en el acceso a los bienes y recursos⁴⁷. De otra, ante un modelo cultural, el cual, partiendo de lo económico pero consagrado y avalado políticamente y también a través de los contextos digitales, se apoya en el individualismo narcisista. Todo ello da lugar a un terreno abonado para la propagación de discursos reaccionarios y extremistas, que en muchos casos ponen en peligro las conquistas democráticas y que insisten

En este sentido, nuestro sistema educativo ha ido asumiendo un papel no tanto emancipador, sino más bien de preparación para las lógicas competitivas, acumulativas y meritocráticas del mercado. De ahí que en muchos casos más que potenciar la autonomía de los individuos los encorseta en «servidumbres adaptativas». GARCÉS, M.: op. cit., p. 102. Un análisis crítico de la meritocracia puede verse en SANDEL, M.: La tiranía del mérito. ¿ Qué ha sido del bien común?, Madrid, Debate, 2020.

en ver al «otro» como un enemigo. En un contexto de cada vez más vulnerabilidad e inseguridad, es fácil que surjan los liderazgos populistas, las dinámicas manipuladoras y sentimientos de odio frente a todo aquello que se percibe como una amenaza. Es decir, en un mundo tan frágil como el que nos ha tocado vivir es relativamente fácil que experimentos como el que veíamos reflejado en la película *La ola* (Dennis Gansel, 2008) se vayan de las manos y generen actitudes y comportamientos antidemocráticos y violentos⁴⁸. Un riesgo que se vuelve especialmente sensible cuando son jóvenes los que reciben, en la mayoría de los casos sin capacidad crítica suficiente, mensajes y estímulos con los que les resulta relativamente fácil escapar de sus frustraciones e inseguridades.

Ante estos escenarios, es necesario tener presente el papel esencial de la educación en:

La promoción de la igualdad sustancial, de baluarte ético especialmente en épocas de populismos y fundamentalismos y, en fin, de reequilibrio de las injusticias sociales que hacen que determinadas personas y colectivos queden en los márgenes. Estos objetivos han de limitar necesariamente la libertad de enseñanza para que el derecho a una educación inclusiva sea efectivo en el marco de unas escuelas concebidas como espacios socializadores, mixtos y coeducativos, implicados activamente en la superación de cualquier forma de discriminación —o sea, inclusivos, como inclusiva debe ser la ciudadanía— y por tanto responsables principales en la efectividad de la igualdad entendida como principio directivo⁴⁹.

O, dicho de otra manera, y con palabras de Marina Garcés, nunca deberíamos olvidar, ahora menos que nunca, que «educar es aprender a vivir juntos y aprender juntos a vivir. Siempre y cada vez. Es estar, pues, en lo inacabado que somos abiertos: abiertos, expuestos, frágiles»⁵⁰.

⁴⁸ La trama gira alrededor de Rainer Wenger, un carismático profesor de instituto que decide abordar en su clase la autocracia, poniéndola en relación con el surgimiento de dictaduras, el fascismo y el nazismo. Wenger articula unas sesiones muy prácticas, con las que va «seduciendo» al alumnado. Lo que empieza siendo un experimento aparentemente inocuo acaba derivando en unas consecuencias inimaginables, sobre todo cuando varias alumnas lo cuestionan. La deriva en violencia es inevitable.

⁴⁹ SALAZAR BENÍTEZ, O.: «Educación, igualdad y ciudadanía: apuntes sobre el triángulo democrático del pacto constitucional», *IgualdadES*, 4 (2021), p. 236.

⁵⁰ GARCÉS, M.: op. cit., p. 29.

ESTUDIOS Estudies

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu2023253271

LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO EN URUGUAY: UNA MIRADA A LOS PROCESOS DE DESCONCENTRACIÓN TERRITORIAL EN EL SIGLO XX¹

Education and Development in Uruguay: A Look at the Processes of Territorial Deconcentration in the 20th Century

Margarita Heinzen Universidad de la República del Uruguay. Sede Paysandú Correo-e: margarita.heinzen@gmail.com

Isabel BORTAGARAY Universidad de la República, Sede Tacuarembó Correo-e: isabelbortagaray@gmail.com

Recibido: 20 de agosto de 2021 Envío a informantes: 16 de diciembre de 2021 Aceptación definitiva: 6 de junio de 2022

RESUMEN: A partir de la estrategia de expansión territorial hacia el interior del país que la Universidad de la República de Uruguay (UdelaR) desarrolló entre 2007 y 2014, con el objetivo de contribuir a la democratización de la educación superior (ES), este trabajo analiza las políticas implementadas desde la universidad, sin descuidar el contexto político nacional en las que están inmersas y rastrea en la historia de la institución aquellos momentos en que la apuesta política del Gobierno para el desarrollo involucró a la educación y encontró en el territorio fuera de Montevideo las condiciones para implementarla. La confianza en la educación como motor para el desarrollo de un nuevo proyecto nacional es la hipótesis que sustenta esta

¹ El artículo fue escrito en 2020, es original y no ha sido publicado en otros medios, si bien forma parte de una investigación mayor llamada La política universitaria de expansión territorial en Uruguay: contextos institucionales y radicación de núcleos académicos en el interior del país. ¿Hacia un nuevo modelo?, que finalizó en 2019.

investigación. El trabajo se desarrolló con base en análisis documental, revisión bibliográfica y entrevistas a informantes calificados.

PALABRAS CLAVE: educación; desarrollo; desconcentración territorial; evolución histórica.

ABSTRACT: The Universidad de la República del Uruguay (UdelaR) developed between 2007 and 2014 a strategy of territorial expansion towards the interior of the country, with the aim of contributing to the democratization of higher education (HE). This article analyzes the policies implemented from the university, considering the national political context, and traces in the institutional history those moments in which the government's political commitment to development the country involved education and found outside Montevideo the conditions to implement it. Confidence in education as the engine for the development of a new national project is the hypothesis that supports this research. The work was developed based on documentary analysis, bibliographic review and interviews with qualified informants.

Keywords: education; development; territorial deconcentration; historical evolution.

1. Introducción

ESDE 2007 A 2014 LA UDELAR recorrió una estrategia de expansión territorial hacia el interior del país, con el objetivo de contribuir a la democratización de la ES, en el marco de una reforma endógena, que cambió la configuración de la universidad pública en el país. Esta reforma adoptó un concepto de Universidad para el Desarrollo (Arocena y Sutz, 2016), que implica asumir la ES como un instrumento de política activa, que entiende los procesos de aprendizaje como procesos sociales decisivos que influyen en las dinámicas productivas, en las posibilidades de atender la problemática social, en acentuar o disminuir la desigualdad entre grupos y en la expansión de las capacidades para el desarrollo integral de los países.

El reclamo por expandir la presencia de la universidad pública en el interior de Uruguay por parte de sectores de la sociedad había recorrido todo el siglo XX, sin dejar de ser marginal en la interna de la institución. Por otro lado, las iniciativas internas por cambios se remontaban casi al momento de promulgación de su última ley orgánica, en 1958, y buscaban que la UdelaR acompañara las transformaciones que la ES pública estaba viviendo en América Latina. Sin embargo, como señala Suasnábar (1999), las universidades latinoamericanas han estado atravesadas permanentemente por las contingencias sociopolíticas de cada país, por lo que esta temática no debe ser analizada solamente como endógena a la Universidad, ya que las coordenadas políticas explican mucho de las decisiones

tomadas por la institución en cada momento. A su vez, Jung (2012) sostiene que, siempre que existió sintonía entre el plan de gobierno del país y el de la Universidad, se obtuvo el apoyo político, así como los recursos económicos para encarar las reformas.

El presente artículo intenta analizar las políticas implementadas en el interior del país durante la llamada Segunda Reforma, inmersas en determinado contexto político nacional, y rastrear en la historia de la institución aquellos momentos en que la apuesta política del Gobierno involucró a la educación y encontró en el territorio fuera de Montevideo las condiciones para implementarla. La confianza en la educación como apuesta para el desarrollo de un nuevo proyecto nacional es la hipótesis que sustenta esta investigación. El trabajo se desarrolló con base en análisis documental, revisión bibliográfica y entrevistas a informantes calificados.

2. Educación: primera gran política republicana

Según Landinelli (2009, p. 3), la política educativa fue en Uruguay «la primera gran política social de la etapa republicana», ya que el nuevo país asumió la construcción del Estado nacional a través de la educación de sus ciudadanos. Desde aquí ya aparece la confianza en la educación como apuesta al progreso que muestra su continuidad a través de la historia.

A tres años de haberse constituido Uruguay como nación, en 1833, se funda la Universidad, proceso que culmina el 14 de julio de 1849, luego de superada la guerra en la que se vio envuelta la novel república. El reglamento de esta nueva institución reprodujo el modelo de universidad napoleónica, y puso bajo su órbita la totalidad de la instrucción pública: primaria, secundaria y superior, constituyendo un monopolio estatal que continuó hasta 1877, cuando se separó la enseñanza primaria. La ES fue definida como «científica y profesional» y agrupada en cuatro facultades: Ciencias Naturales, Medicina, Jurisprudencia y Teología (Oddone y Paris, 2010).

Esta institución nueva para Uruguay, al igual que en otros países que renovaron la universidad colonial, se vincula a un cometido esencial, que era el de desempeñarse como «Estado docente», responsable de la educación nacional. Se esbozaba así una nueva idea de universidad, la «universidad nacional» o republicana, cuya misión era promover la educación en todos los niveles, formar profesionales y, en particular, los cuadros del sector público. (Brunner, 1990, pp. 18-20). Según Landinelli (2009, p. 3), el Estado asumió la responsabilidad de fomentar la educación con el objetivo de «moldear ciudadanos disciplinados, individuos apegados al orden legal, integrados colectivamente por pautas culturales, reglas sociales y lealtades políticas básicas compartidas».

Si bien la mayor parte de la población se situaba fuera de Montevideo en esos años (Pellegrino, 2003), la universidad fue una institución netamente capitalina y en varios documentos oficiales aparece, incluso, con la denominación de Universidad de Montevideo (Ardao, 1988).

3. La Reforma Escolar de José Pedro Varela

En la segunda mitad del siglo XIX Uruguay se embarcó en un proceso acelerado de desarrollo económico con la instalación de empresas extranjeras y nacionales que brindaban servicios propios de la «modernidad» a los flujos comerciales que la revolución industrial demandaba. Un enorme caudal de inmigrantes llegaba desde Europa para conformar el sector social de las *clases medias* (Méndez Vives, 2007). Desde el fin de la Guerra Grande (1952) a 1908 la población se multiplicó por 7,9, pasando de 132.000 habitantes a más de 1 millón, 35 % de los cuales eran extranjeros (Pellegrino, 2003). En este contexto, que inauguraba el arribo definitivo del capitalismo al Río de la Plata, la reforma escolar, llevada adelante por José Pedro Varela, fue un jalón fundamental.

Según Pivel Devoto y Ranieri (1966), la reforma expresa una «profunda fe en la eficacia de la acción educacional». En su libro *La educación del pueblo* (1874) Varela fundamenta su valor imprescindible como sustento de la democracia: «El sufragio universal supone la conciencia universal, y la conciencia universal supone y exige la educación universal» y expresa la necesidad de un régimen de educación obligatoria, gratuita y laico, a través de razones de índole cívica: «[...] no hay mayor abuso que el que comete un padre al privar a sus hijos de los medios de desenvolver sus aptitudes» y razones de índole jurídica: «[...] el analfabeto se hallaba privado constitucionalmente del ejercicio de los derechos cívicos»; para sentar las bases de una sociedad se requerían ciudadanos que permitieran al país poner proa al siglo xx.

Según Bralich (2007), los primeros consensos para defender la democracia se dieron en torno a la escuela, que consiguió conformar un discurso y una acción, como institución que permitía la igualdad entre los hombres y el progreso a través de la razón. Según este autor,

La escuela del Estado se fue convirtiendo en la herramienta fundamental de este proyecto que intentaba establecer el orden social (disciplinamiento) en una sociedad en proceso de construcción. A través de la Escuela se fue instalando en *el imaginario social el ideal de la educación universal* que implicaba la organización de un sistema educativo. La escuela entonces se convirtió en el lugar privilegiado de legitimación de la razón instaurada como forma de control social, como oposición al dogmatismo que caracterizaba a la educación religiosa. (pp. 3-4)

Esta reforma fue la primera política educativa que desterró el predominio de la educación privada católica para una elite privilegiada y transformó la enseñanza en un deber del Estado. Esta labor legal de reorganización cristalizó en la creación de nuevas escuelas y aumento del alumnado. En 1877 había 17000 alumnos en las escuelas de todo el Uruguay y en 1878 eran 19.662 —casi un 16 % de incremento en un año—. El mayor aumento se produjo en escuelas rurales. En 1880 ya había 310 escuelas y 25000 niños asistiendo (Nahum, 1998).

El proyecto de ley de 1876 tenía fuertes componentes descentralizadores y democratizadores, entre los que se señalan la creación de comisiones de distrito, elegidas en cada pueblo por voto popular de todos los residentes del área de influencia que pagaran impuestos, sin importar nacionalidad o sexo. Tenían importantes atribuciones como la de nombrar y destituir maestros, fijarles el sueldo o asegurarse que se aplicaran los lineamientos del inspector seccional de educación. En las ciudades más importantes, además, existirían comisiones departamentales de educación. José Pedro Varela lo expresa de la siguiente manera:

El pueblo es, pues, quien organiza la Educación Pública, quien la extiende o la limita, y quien resuelve todo lo que a ella se refiere: el Estado contribuye con su parte de renta y fija ciertos límites, más bien que a la acción, a la inacción de las localidades [...]².

Sostenía además que la democratización y la descentralización propiciarían la participación activa de la población para el desarrollo y el sostenimiento de la educación pública, comprometiendo a las clases medias y altas que hasta el momento no se habrían interesado en mandar a sus hijos a la escuela pública.

Es así que la escuela gratuita y obligatoria (posteriormente sería también laica) operó como medio de promoción cultural y social y resultó un factor integrador de enorme importancia en un país que recibía continuamente numerosas oleadas de inmigrantes de diverso origen (en 1884 el 44 % de la población de Montevideo era de origen extranjero; Nahum, 1998). Según este autor, el mito del Uruguay democrático y culto de gran parte del siglo xx fue producto del impulso de la reforma vareliana, la que no estuvo exenta de críticas y polémicas, tanto en su tiempo como en años posteriores, principalmente por la eliminación de la enseñanza religiosa, así como por la igualación acelerada, que eliminó muchos aportes culturales de la inmigración.

4. El proyecto nacional de José Batlle y Ordóñez³

Luego de finalizada la guerra de 1904, que unificó al país bajo el Gobierno central, las condiciones políticas y el desarrollo de la riqueza agropecuaria permitieron una modernización significativa, bajo una nueva apuesta a la educación, entre otras cosas. El tema tuvo sus vaivenes asociados a los debates sobre los diferentes modelos de desarrollo que se sucedieron a lo largo del siglo en Uruguay y Améri-

- ² Obras de José Pedro Varela (I). *La legislación Escolar* (1876). Cámara de Representantes, cap. XI, p. 106. Tomado de RODRÍGUEZ MORENA (2010, p. 7).
- ³ José Batlle y Ordóñez: Montevideo, 1856-1929. Presidente de la República dos veces (1903-1907 y 1911-1915). Su postura política, denominada «batllismo», promovió avanzadas leyes sociales (ocho horas de trabajo, de divorcio y de sufragio femenino); se enfrentó al capital británico, a los estancieros latifundistas y a la Iglesia católica. Logró gran apoyo social y configuró el llamado «proyecto nacional» del siglo xx (varias fuentes).

LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO EN URUGUAY:

UNA MIRADA A LOS PROCESOS DE DESCONCENTRACIÓN TERRITORIAL EN EL SIGLO XX MARGARITA HEINZEN E ISABEL BORTAGARAY

ca Latina, pero con José Batlle y Ordóñez en la Presidencia se configuró «el gran proyecto nacional que dio forma al Uruguay entre 1905 y 1930» (Jung, 2012, p. 9). La Universidad, como institución social, se vio inmersa en las transformaciones y las discusiones que se procesaron en su interior y, consecuentemente, los intentos para renovar su estructura y orientación académica estuvieron, de una manera u otra, atados a las posibilidades de incidir en el desarrollo nacional. Las demandas por contar con estudios universitarios en el interior del país se remontan a estas épocas.

El rector Eduardo Acevedo (1904-1907) llevó a cabo un programa de cambios importantes en la Universidad, que incluyó, entre otros, un primer intento por llegar al interior mediante la expansión de la enseñanza secundaria y el fomento de los estudios agronómicos.

En 1912 se crearon los liceos departamentales, que llevaron la enseñanza secundaria a todas las ciudades capitales (Ley n.º 3.939, del 5.1.1912) y se fundaron cuatro estaciones experimentales para «la enseñanza, la investigación y la producción industrial y agropecuaria» (Ley n.º 3.914 del 30.9.1911).

4.1. Los liceos departamentales

En los últimos años del siglo XIX, los alumnos de educación secundaria de la Universidad de la República oscilaban entre unos 300 a 400. El ingreso a ese nivel se lograba mediante un examen que era salvado por algo más del 50 % de los inscriptos, lo que evidenciaba su carácter excluyente. Esto se acentuaba dado que la sección secundaria sólo existía en Montevideo, mientras que en el interior la posibilidad de acceder a enseñanza media se restringía a unos pocos colegios religiosos en algunas capitales departamentales.

En el debate sobre la transformación de la educación secundaria había, además, dos visiones sobre sus fines y características pedagógicas: algunos defendían su carácter «preparatorio» para la universidad y otros un «liceo» destinado a promover una «cultura general», más cercano a la clase media, que comenzaba a acceder a los cursos y aparecía deseosa de alcanzar empleos administrativos, públicos o privados de prestigio. La Ley Orgánica de la Universidad de 1885 mantenía la larga tradición de la enseñanza secundaria preparatoria como antesala de los estudios universitarios relacionados con las carreras liberales, lo que era cuestionado por las clases populares al ser ésta el grado más alto de instrucción que alcanzarían (Bralich, 2008).

En 1906 se había autorizado la creación de dieciocho liceos públicos en el interior del país, aunque fue recién en 1911 que ingresa al Parlamento la Ley de Creación de los Liceos Departamentales. En la fundamentación del proyecto de ley, el presidente Batlle expresa:

El Poder Ejecutivo da gran importancia a la fundación proyectada, porque en su opinión, los liceos constituirán un factor poderoso de mejoramiento intelectual,

moral y social de los núcleos de población en que sean establecidos. [...] Fuera de Montevideo son muy pocas las ciudades y villas que tengan ambiente científico, artístico o literario. Establecer un liceo es vivificar esos ambientes, introduciendo en ellos elementos capaces de originar actividades saludables. (p. 23)

Y continúa más adelante en la fundamentación de la citada ley:

Toda enseñanza debe tener dos fines: el instructivo y el educativo; esto es: se enseña con el doble objeto de transmitir conocimientos a los alumnos (instrucción) y de formarles; un criterio de hacerlos más inteligentes, morales y aptos para la vida (educación). El fin educativo es tan importante como el instructivo; ambos deben desarrollarse armónicamente. Pues bien, ninguna enseñanza que cumpla esos fines se da oficialmente fuera de Montevideo, a la juventud egresante de la escuela primaria. Y decir que no se da oficialmente vale decir que no se da en forma alguna. (p. 23).

Y agrega:

El habitante de la Capital tiene a su disposición exclusiva y costeado por el esfuerzo nacional todo lo que necesita para perfeccionar su educación y preparación profesional⁴. El que vive fuera de Montevideo no tiene ni aun donde adquirir un mínimum de conocimientos superiores. (p. 23)

Existe en esta visión un enfoque democratizador de la educación y una voluntad de extender los beneficios del Estado a todo el territorio nacional, a la vez que, al plantear el doble fin de la enseñanza, neutraliza el debate sobre el carácter de la educación media.

Doce de los dieciocho liceos se inauguraron entre abril y octubre de 1912. En Paysandú, Mercedes y Salto existían institutos privados que fueron adquiridos por el Estado para tal fin. En Paysandú existieron iniciativas para crear instituciones de educación superior [sic] desde 1881⁵ y en Salto existía el Instituto Politécnico desde 1873 (ANEP, 2008). En el libro *Gli italiani residenti in Salto*, publicado por Gervasio Osimani en 1906, se señala que el instituto estaba «autorizado por la Universidad de Montevideo para el estudio del bachillerato» y que los alumnos eran examinados en cada materia cada año por un tribunal integrado por profesores de la Universidad y presidido por el decano de Estudios Secundarios. En Mercedes, el Instituto Uruguayo de José M.ª Campos desarrollaba la misma modalidad de exámenes con profesores viajeros. En el álbum sobre la «Instrucción en Paysandú», publicado por *El Diario* en 1933, se menciona que el liceo

- ⁴ De acuerdo con el censo de 1908, Montevideo concentraba el 29,66 % del total de los habitantes de Uruguay (Pelegrino, 2003).
- ⁵ En 1881 la Junta Económica Administrativa inició los trámites para crear un colegio de estudios superiores sostenido por varios impuestos y administrado «por seis vecinos bajo la presidencia por un miembro municipal». En 1894, registra la fuente, el Cuerpo Legislativo no había otorgado aún la autorización. «Álbum La Instrucción en Paysandú». *Diario El diario*, 1933.

departamental, fundado en 1912, fue la continuación del Instituto Sanducero, creado en 1905.

La creación de los liceos departamentales siguió un modelo totalmente distribuido en el territorio, aunque centralizado en la toma de decisiones, que tomó como puntos de anclaje las capitales departamentales.

El álbum de *El Diario*, ya citado, menciona que en 1933 en Paysandú estaban matriculados 342 alumnos: 314 en enseñanza secundaria y 28 en preparatorios, y manifiesta el mal estado de muchas de las instalaciones e instrumentos (gabinetes; sic) porque «parte del material es el mismo que utilizaba el antiguo Instituto Sanducero y otra parte tiene veinte años de uso pues se adquirió cuando se fundó la institución». Esta información evidencia la falta de interés de la Universidad tanto por la educación secundaria como por los emplazamientos en el interior. Aun así, la separación, en 1935, de la enseñanza secundaria de la Universidad cortó la vía de contacto con el interior que se había establecido (Jung, 2012).

4.2. Las estaciones agronómicas

El otro elemento a analizar en el período es el énfasis que se puso en la formación agropecuaria, como respuesta del batllismo al sector modernizante de la elite agraria, congregado en la Asociación Rural del Uruguay (ARU), que abogaba para que se establecieran centros educativos destinados a la difusión de las técnicas indispensables para mejorar la producción y aumentar la productividad en el sector agropecuario (Bonfanti, 2007).

La convicción de que la enseñanza agronómica representaba una pieza fundamental para el crecimiento económico del país fue un consenso entre diferentes sectores de la elite uruguaya, lo que logró sintetizar distintas corrientes ideológicas en las que convergían postulados tradicionales y elementos novedosos, llevando a que las decisiones tomadas al respecto aparecieran atravesadas por estas contradicciones.

Es de interés detenerse en el análisis del desarrollo de las Ciencias Agronómicas en el país porque constituyeron la avanzada de la descentralización de la educación superior y conformaron un incipiente primer complejo científico agropecuario. En este debate político se expresan con claridad elementos constituyentes del conflicto respecto al modelo de universidad que se adoptaría para acompañar el desarrollo del país, aspecto que se discute en otro artículo.

En 1906 se fundan, entonces, las Facultades de Agronomía y Veterinaria, aunque comienza a funcionar primero Agronomía, cuyo director, Alejandro Bachaus, proveniente de la Universidad de Berlín, estableció con claridad la necesaria combinación entre enseñanza e investigación como uno de los principios de la nueva institución (Bonfanti, 2007: 2).

⁶ La misma publicación refiere como antecedentes de este instituto al Liceo del Plata, fundado por el señor Fontán, y el Instituto de Paysandú, dirigido por Silván Fernández.

LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO EN URUGUAY: UNA MIRADA A LOS PROCESOS DE DESCONCENTRACIÓN TERRITORIAL EN EL SIGLO XX MARGARITA HEINZEN E ISABEL BORTAGARAY

Por otro lado, transcurría la Reforma Universitaria de 1908, impulsada por el nuevo presidente de la República, Dr. Claudio Williman, exrector de la Universidad, quien transformó las dos facultades agrarias en escuelas dependientes del Ministerio de Industria, fuera del ámbito universitario. La Comisión Legislativa de la Cámara de Representantes apoyó la propuesta del Poder Ejecutivo, por considerar «demasiado presuntuoso llamar pomposamente Facultad universitaria a esos modestos centros de enseñanza». El enfrentamiento en este punto se estableció entre ciencia y conocimiento empírico (Bonfanti, 2007) y triunfaron quienes detentaban esta última posición. Durante el debate parlamentario, el Dr. Joaquín de Salterain presentó un alegato en defensa de la Facultad de Agronomía, insistiendo en que las transformaciones indispensables para la ganadería y la agricultura no se podían efectuar «con capataces, con técnicos de media caña, con rutinarios» y subrayando que «esa fe ciega en el empirismo», que se ponía de manifiesto en el proyecto de reforma universitaria, representaba una lacra para el desarrollo de la nación. Para un país que «está [...] hace setenta años produciendo lo mismo» era necesario desarrollar estudios científicos «llamando á quien sabe, amplificando ese género de estudios que se amplifica en todos los países del orhe»8.

La vuelta a la presidencia de Batlle y Ordóñez (1911-1915) y el nombramiento de Eduardo Acevedo (exrector de la Universidad) como ministro de Industrias, Trabajo y Comunicaciones en 1911 representaron un nuevo empuje a la política de desarrollo de los estudios agronómicos. Si bien el gobierno mantuvo las escuelas de Agronomía y Veterinaria fuera de la Universidad, impulsó la creación de nuevos centros de enseñanza, investigación y difusión científica, como lo fueron las estaciones agronómicas del Estado, creadas por ley el 30 de setiembre de 1911. Sus objetivos eran la enseñanza, la investigación y la producción industrial y agropecuaria (Bonfanti, 2007). Con este marco legal, se adquirieron para instalarlas tres predios de aproximadamente 1000 hectáreas cada uno en los departamentos de Paysandú, Salto y Cerro Largo.

Las Escuelas de Agronomía y Veterinaria originales, además del revés recibido al haber sido sacadas del ámbito universitario, no concitaron el interés de muchos estudiantes⁹. En opinión del gobierno, este fracaso se debía a la lejanía geográfica entre los centros de estudio (Montevideo) y la producción. De ahí la decisión de distribuir las estructuras a lo largo del país, con la intención de involucrar a los productores en los procesos de transformación y de mejoras. La apertura de un ámbito formativo descentralizado contribuía a una mejor integración del país, ya que abría el abanico de oportunidades educativas para los jóvenes que no vivían

⁷ Informe de la Comisión de Legislación, diciembre de 1907. Compuesta por Carlos Oneto y Viana, Aureliano Rodríguez Larreta, Adolfo H. Pérez Olave, Juan Paullier, en BONFANTI (2007, p. 492).

⁸ Sesión del 21 de abril, en *ibíd.*, p. 533.

⁹ En Agronomía, en 1907 se inscribieron 23 alumnos, 13 en 1908 y en 1909 se verificó un leve repunte, ya que se inscribieron 24 estudiantes al primer año, mientras que en el segundo seguían siendo 13 y en el tercer año «resistían» 14 (BONFANTI, 2007, p. 11).

en Montevideo. Sin embargo, dado que en un principio se tomó la decisión de formar solamente capataces, es decir, «brazos ejecutores», y no técnicos y científicos, representó un evidente retroceso (Bonfanti, 2007).

Las tres estaciones creadas formaban parte de un complejo de seis con una sede central en Durazno, que nunca se completó. La regionalización de la investigación en las tres estaciones «no fue feliz», según Bonfanti (2007, p. 14), ya que la escasa participación de especialistas nacionales, por no decir locales, produjo un modelo «de escritorio» que no se adaptó a la realidad. Además, la debilidad de esta incipiente red fue producto, en parte, de la dicotomía existente entre modelos impulsados desde diferentes actores del poder, algunos de los cuales provenían de los cuadros de la propia Universidad.

Las estaciones agronómicas dieron pruebas de un rápido agotamiento, entre otras cosas porque se les negó una financiación adecuada; la Asociación Rural del Uruguay no se involucró en el tema y no lograron concitar el interés de los hijos de ganaderos que seguían eligiendo las Facultades de Derecho y Medicina para formarse¹⁰, lo que determinó un debilitamiento de la puesta en funcionamiento de este complejo científico (Bonfanti, 2007). Aun así, la creación de la Facultad de Agronomía y Veterinaria y la red de estaciones experimentales (incluyendo a La Estanzuela) constituyeron un primitivo sistema nacional de innovación agropecuaria que, aun siendo insuficiente, pudo ofrecer algunas soluciones a los problemas productivos hasta la crisis de 1929. En este proceso se evidencian las distintas concepciones en pugna: por un lado, la de instituciones con claro mandato transformador y modernizador de la estructura productiva del país, propulsoras de la enseñanza, la investigación y la difusión del conocimiento científico; y, por otro, la concepción de que la agronomía y la veterinaria no eran disciplinas adecuadas para un centro universitario y más bien constituían un conjunto de pautas normativas para ofrecer respuestas en el corto plazo a los problemas puntuales que surgen de la producción.

5. El impulso de la dictadura

La dictadura militar que se instaló en Uruguay en 1973 trajo consigo un nuevo modelo de país. Más allá de los aspectos estrictamente represivos, Jung (2013a) expresa que la información sobre el período es escasa aún para sacar conclusiones en el ámbito universitario. Algunos investigadores sostienen que falta mucho por investigar acerca de las modificaciones que se llevaron a cabo durante ese período

Una Comisión Parlamentaria (agosto de 1921) recomienda el pasaje de las estaciones al Ministerio de Instrucción Pública, ya que «solo había treinta y tantos huérfanos del Asilo Dámaso Larrañaga. Los hijos de estancieros y agricultores habían abandonado esos establecimientos porque en ellos nada se aprendía y porque sus padres miraban con prevención a los nuevos ingresados». Los campos destinados a la investigación habían sido «totalmente abandonados» y la producción era deficitaria. *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores* (DSCS), tomo CXXX, Montevideo, Impr. Nal., 1926, Sesión del 14 de noviembre de 1924, pp. 1430-1440 (tomado de BONFANTI, 2007, p. 15).

en la UdelaR para poder «entender en qué medida los cambios reflejaron un modelo alternativo o fueron una reacción contra la vida universitaria del período anterior» (Markarian y cols., 2009, p. 19). Bralich (1988), por su lado, sostiene que no hubo política, sino ausencia de política educativa durante este período. Aun bajo esta premisa, hubo importantes cambios en la UdelaR y resulta interesante reconstruir las estrategias que llevaron adelante las autoridades interventoras respecto a la cobertura universitaria en el territorio nacional.

No debe ignorarse para el análisis el grave conflicto instalado entre el poder ejecutivo y la UdelaR sobre el futuro de la educación superior a fines de los sesenta, mientras Uruguay atravesaba una grave crisis económica, social y política. En Salto, estas discusiones se tradujeron en la creación del Movimiento pro Universidad del Norte con el propósito de promover la instalación de una universidad alternativa a la de Montevideo (Jung, 2013c). El movimiento, que retomaba una antigua aspiración de la ciudad en la que habían confluido diversos sectores sociales y políticos, fue virando hacia las vertientes más radicales de la derecha de la época, produciendo una división en la comunidad salteña entre quienes apoyaban la descentralización bajo la órbita de la Universidad de la República y aquellos que en cambio buscaban un camino alternativo que «nada tiene que ver con esta ola subversiva, [sino] que nace de un sentimiento autonómico real»¹¹.

La polarización ideológica de esos años de la Guerra Fría se trasladó a los debates sobre las vías para alcanzar el desarrollo de los países, colocándose a la educación superior y a la ciencia y tecnología como un indicador importante del mismo (Sábato, 2011). La UdelaR presentaba en esos tiempos su plan de reforma de la mano del rector Óscar Maggiolo, que proponía superar la tradicional orientación profesionalista de la institución y ponía énfasis en el fomento a la investigación científica asociada a la docencia, al tiempo que reforzaba su inserción en la sociedad (Maggiolo, 2009). Como en otros países, la universidad pública reformulaba sus fines, concibiéndose como agente en la transformación de la sociedad. Esta circunstancia derivó en un cambio en las relaciones entre las autoridades universitarias y los gobiernos, a la vez que se imponía el relato de los sectores más conservadores sobre la politización de las universidades públicas, el deterioro de los niveles de calidad académica y una masificación sin control (Jung, 2013c).

El Gobierno de Pacheco Areco conformó la Junta Planificadora de la Universidad del Norte, que se instaló en 1969, y que, en cierta medida, logró armonizar las expectativas entre los representantes departamentales sobre el nuevo instituto y el Gobierno. Como resultado, el énfasis pareció desplazarse del modelo profesionalista, al que adhería el movimiento original en Salto, hacia la instalación de carreras tecnológicas ligadas a los sectores productivos, especialmente al agropecuario. Se afianzó una concepción que, privilegiando el vínculo entre educación y economía, hacía foco en la formación técnica, pero que dejaba abierta la posibilidad de instalar carreras tradicionales (Jung, 2013b, p. 19).

¹¹ Declaraciones de la Dra. Alda Thevenet de Andreu, secretaria del Movimiento Pro Universidad del Norte. *Tribuna Salteña*, 3 de agosto 1969, pp. 5-7 (en Jung, 2013c, p. 2).

Desde el punto de vista académico, se proponía dividir las carreras en etapas breves asegurando al joven su incorporación al mercado de trabajo mientras proseguía, si así lo deseaba, estudios superiores. Apuntaba así a una formación intermedia cuya finalidad era la aplicación directa de los conocimientos adquiridos. Esta perspectiva propiciaba la enseñanza técnica para el desarrollo de sectores económicos específicos fundamentales para la economía nacional a la vez que estimulaba la inserción laboral temprana de los egresados (Jung, 2013b, 20). La visión «tecnológica» del ministro fue compartida, en particular, por los representantes locales en la Junta Planificadora. Por su lado, el movimiento salteño, aun cuando apoyó este proyecto tecnológico, mantuvo su arraigada aspiración de que la Universidad del Norte albergara carreras de tipo clásico. En esta visión el diario conservador *La Mañana* fue portavoz de la posición de que la Universidad del interior no podía limitarse a expedir «títulos reducidos», similares a los de «idóneos en estrechos sectores de actividad profesional« (Jung, 2013b, p. 23). La misma debía otorgar «verdaderos títulos universitarios, que no solo capaciten para el ejercicio inmediato de una profesión, sino también habilitante para que el egresado se pueda adecuar al ritmo progresivo de la tecnología» (Jung, 2013b, p. 23).

Luego del golpe, durante 1974, la mayoría de los servicios universitarios permanecieron cerrados. Al reabrirse, se realizó una reestructuración institucional que centralizó y restringió los mecanismos de participación, como queda asentado en la ordenanza de funcionamiento de los servicios centrales dependientes del rector¹².

De acuerdo con Jung (2013b), durante la intervención se combinaron dos modalidades de inserción en el interior: la difusión cultural, mediante la organización en las sedes locales de diferentes actividades de divulgación como conferencias, exposiciones y conciertos, cursos de dibujo y pintura dedicados al público en general; y, en sintonía con antiguos reclamos locales, la ampliación de la oferta educativa. Como consecuencia, en 1975 se reabrieron las casas universitarias de Salto y Paysandú y en 1978 se crearon comisiones de extensión en otros departamentos (Maldonado, Lavalleja y Tacuarembó).

La intervención no implementó el Plan de la Junta Pro Universidad del Norte y, en 1975, se inauguraron en Salto los cursos de primer y segundo año de Arquitectura, Ingeniería, Agronomía y Veterinaria que quedaron bajo la órbita de la División de Servicios del Interior de la UdelaR. A pesar de que tuvieron un desarrollo dispar, estos cursos, salvo los de Ingeniería, se mantuvieron a lo largo de todo el período. En Paysandú se intentó una experiencia similar a partir de 1979, con la organización de cursos de la Escuela de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina. Tal como consta en la prensa departamental¹³, estas acciones no

Ordenanza que crea la Dirección General de Extensión Universitaria y la División de Servicios del Interior, 1975. Tomado de Jung, 2013b, pp. 18-20.

¹³ *La Prensa*, Salto, 7 de abril de 1975, p. 1; *El Telégrafo*, 19 de marzo de 1979, p. 3; tomado de JUNG (2013, p. 27-31).

colmaron las expectativas locales persistiendo las demandas a favor de una mayor descentralización de la enseñanza superior. En la última resolución del Consejo Directivo Central Transitorio, a fines de 1984, cuando el cese de la intervención ya había sido decretado, se implantaron los cursos de segundo año de la Facultad de Derecho y tercer año de la Facultad de Veterinaria.

Según Markarian et al. (2009), durante la dictadura hubo un marcado énfasis en las actividades de enseñanza en detrimento de la investigación y la extensión al tiempo que se privilegiaron los aspectos técnicos y la inmediata aplicación de los resultados de las escasas investigaciones que se realizaran. La fuerte demanda de algunos sectores de la sociedad civil en Salto, Paysandú y otros departamentos fue respondida por una oferta de primeros años de las principales carreras universitarias que no tuvo un correlato con el número de estudiantes inscriptos en algunas opciones en Salto, lo que llevó, incluso, a solicitar a las autoridades universitarias que obligaran a los estudiantes de la zona a desarrollar sus estudios allí¹⁴.

6. La Segunda Reforma (2007-2014)

Luego de la intervención (1973-1985) y el retorno a la democracia, la Universidad se embarcó en una transición que tuvo como principal objetivo restituir los derechos cívicos de docentes, funcionarios y estudiantes destituidos y retomar las normas de la Ley Orgánica del 58, bajo cuya reivindicación se había luchado durante esos años. De manera general, este primer período puede caracterizarse por el carácter reparador de las acciones sin que existiera una política para reformar o modificar la estructura de la Universidad. En ese contexto, además, la Universidad debió enfrentar las nuevas concepciones sobre el papel del Estado que penetraron fuertemente la realidad política latinoamericana, presionando a los gobiernos e imponiéndoles reformas con gran incidencia en la educación superior, como fueron el fuerte impulso a la privatización y a la adopción de cambios sustantivos en sus fines, en su forma de organización, gobierno y financiamiento.

En este marco, la UdelaR fue procesando durante la década de los 90 cambios parciales de su estructura académica [Comisiones Sectoriales y Pro Rectores en 1998 y el agrupamiento de Facultades en las Áreas Académicas en 1999; Guarga (2006)], dentro de un campo de tensiones que podrían entenderse en torno a dos ejes estratégicos: concentración del poder y ejercicio del poder, que se dieron en toda América Latina, según plantean Acosta Silva et al. (2015). Es decir, las transformaciones logradas siempre fueron producto de la negociación entre posiciones que fortalecían o bien la «centralización ejecutiva» o la profundización de la «democratización colegiada» en el primer eje; y entre una tendencia hacia la «personalización de la autoridad política» o la «tecnoburocratización modernizadora», en el segundo. En todo caso, las transformaciones logradas en

¹⁴ *La Prensa*, Salto, 7 de abril de 1975, p. 1. Tomado de JUNG (2013, p. 30).

UNA MIRADA A LOS PROCESOS DE DESCONCENTRACIÓN TERRITORIAL EN EL SIGLO XX MARGARITA HEINZEN E ISABEL BORTAGARAY

los 90 evidencian estas tensiones y están presentes en los debates de la Segunda Reforma.

El proceso de transformaciones ocurrido en la UdelaR entre 2007 y 2014 bajo el Rectorado de Rodrigo Arocena se inauguró con la expresión «Segunda Reforma», en clara alusión a la Reforma de Córdoba de 1918, emblema de los cambios que definieran los rasgos esenciales de la Universidad Latinoamericana y la participación estudiantil.

El 31 de octubre de 2004 fue elegido en primera vuelta¹⁵ el Dr. Tabaré Vázquez, candidato de la coalición de izquierda Frente Amplio, que asumió el 1 de marzo de 2005. Esto generó muchas expectativas en varios sectores de la sociedad, entre ellos la UdelaR, conocida por una tendencia de izquierda de sus principales cuadros académicos. De hecho, el nuevo Gobierno progresista convocó a sus filas a muchos connotados académicos y fue recibido por el Consejo Directivo Central (CDC) a pocos días de su asunción (08/03/05), para solicitar la cooperación de la institución en la puesta en marcha del Plan de Emergencia Nacional. Como reporta *La Onda Digital* (n.º 226 del 08/03/05): «El clima general de la reunión fue de gran camaradería y reiteradas alusiones al carácter de universitarios de las ahora autoridades nacionales, [...]».

En palabras del consejero por el Orden Estudiantil al CDC en ese momento, en la entrevista realizada para el presente trabajo:

[...] no hay que dudar que el país en octubre de 2004, cambió. Entonces el clima que se vivía por lo menos en una organización social con la historia e importancia de la FEUU16 era un clima de construcción, de ganas de hacer cosas, de pensar el futuro y pensarlo desde la Universidad.

Elegido Rodrigo Arocena como rector en 2006, en marzo de 2007 convocó a dos sesiones extraordinarias del CDC para discutir los ejes de la reforma propuesta, enmarcados en un documento llamado «Contribución a la elaboración colectiva de una Agenda prioritaria de la UR para el período 2007-2008»¹⁷. En él propone doce puntos sobre los que se trabajaría en los años siguientes y que incluían, entre otros, las actualizaciones y las transformaciones respecto a la enseñanza de grado; la promoción de la investigación de cara a su aporte al desarrollo del país; la promoción y la universalización de la extensión en su más amplia acepción; el estímulo al trabajo interdisciplinario; la mejora de la gestión, la expansión y desarrollo de la enseñanza terciaria en el interior del país; la creación de un Sistema Terciario de Enseñanza Pública, y la reforma de la ley orgánica.

Si bien las políticas en el interior eran solo una de las líneas de la mencionada reforma, tomaron mayor relevancia debido a las demandas de la sociedad y a la

- ¹⁵ Según el sistema electoral uruguayo, para ser elegido presidente en primera vuelta, un candidato debe obtener el 50 % +1 de los votos habilitados.
 - 16 FEUU: Federación Estudiantes Universitarios de Uruguay.
- ¹⁷ Documento enviado por el rector a los miembros del CDC como insumo para las jornadas extraordinarias de marzo de 2007. Borrador 01/02/07.

respuesta que obtuvo la Universidad desde el Gobierno a través de un importante incremento presupuestal orientado a desarrollar sus líneas en el interior. Desde el punto de vista universitario, se entendió que este impulso podría ser (CCI, 2009, p. 2):

[...] la posibilidad de convertir el desarrollo de la Universidad en el interior en oportunidades para experimentar embriones de la «nueva universidad» a la que aspiramos. [...] La Universidad en el interior debe ser además un campo lleno de oportunidades para los docentes más jóvenes, que podrán experimentar no solo formas organizativas nuevas, sino también desarrollar plenamente sus propuestas académicas. Todo ello debe crecer en estrecho contacto con los servicios ubicados en Montevideo, no «contra» o «a pesar de» sino junto a lo existente.

El proceso de expansión de la Universidad se apoyó en la construcción de una nueva institucionalidad, los centros universitarios regionales, en tres zonas del país. Los componentes principales de la política fueron: i) los programas de Enseñanza Terciaria, pensados como planes de desarrollo universitario, y ii) los Polos de Desarrollo Universitario (PDU), entendidos como grupos docentes de alta dedicación convocados para desarrollar enseñanza de grado y posgrado, investigación y extensión en torno a ejes temáticos pertinentes a cada región (Consejo Directivo Central, CDC, Res. n.º 5, 25/II/ 2008), lo que implicaba un enfoque colaborativo con las regiones, una apuesta a la integración de funciones universitarias y al trabajo interdisciplinario, lo que significó un quiebre con las anteriores políticas de descentralización de actividades que había llevado adelante la UdelaR.

Las actas del CDC de las sesiones en las que se discutió el presupuesto quinquenal en el año 2005 dan cuenta del clima que se vivía en los colectivos universitarios. Así, uno de los delegados estudiantiles, representantes de la FEUU (9/08/05), expresaba:

Para la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay la discusión del presupuesto no es una discusión numérica. Es una discusión absolutamente conceptual. [...].

Para nosotros la única manera responsable de presentar un proyecto presupuestal es decirle al Gobierno: [...] yo apuesto a colaborar con su proyecto de país de esta manera. Esta es la Universidad que yo construyo para su proyecto de país y en esto aporto para que el país sea más productivo, más justo, que haya más trabajo. [...]. Entonces la Universidad de la República tiene que ser seria y decirle a este Parlamento: Señores, nosotros apostamos a este modelo de país, apostamos a un país más justo, más productivo, con mejor redistribución y creemos que hay que invertir este dinero en esta herramienta, cuyo nombre es Universidad de la República o cuyo nombre es educación pública, [...]. Invierta en estas herramientas porque ellas colaboran en tal medida y haciendo tales cosas con su proyecto de país.

La posición del delegado estudiantil recoge, por un lado, el mandato ético de la labor de la UdelaR plasmada en la Constitución y en su Ley Orgánica, las expectativas de coincidir con el proyecto de país del gobierno (colaborar con su

LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO EN URUGUAY: UNA MIRADA A LOS PROCESOS DE DESCONCENTRACIÓN TERRITORIAL EN EL SIGLO XX MARGARITA HEINZEN E ISABEL BORTAGARAY

proyecto de país), a la vez que aparece una noción de que la discusión presupuestal no es numérica, sino conceptual.

El presupuesto aprobado en agosto de 2006 significó un incremento importante para la educación pública¹⁸, aunque no cubrió las expectativas universitarias, sobre todo en los primeros años. Con el correr del tiempo, la atención política que generó la expansión hacia el interior provocó que el Parlamento votara un presupuesto generoso, direccionado hacia esa línea de trabajo, en el segundo período de gobierno (2009-2014), por lo que estas políticas adquirieron una importancia relativa mayor, así como otras fueron canceladas, como la modificación de la ley orgánica, que no logró los consensos necesarios y fue el inicio de divergencias mayores. El presupuesto universitario dio un salto de 7 veces entre 2008 a 2011 (Lizbona y Rumeau, 2013), debido no solo a que los incrementos planificados anuales eran mayores hacia el final del período de gobierno, sino también a que, al crecer el PBI del país, aumentó aún más el presupuesto asignado. El Programa «Desarrollo de la Universidad en el interior», uno de los seis programas presentados por la UdelaR al Parlamento Nacional para su financiamiento, fue el único que recibió casi la totalidad (más del 85 %) del dinero solicitado para el quinquenio. Si consideramos que en términos generales se le otorgó a la UdelaR el 43 % del presupuesto solicitado, es evidente que algunos de los otros programas¹⁹ se vieron muy postergados. En 2015, al final del período presupuestal, los fondos que manejaba la Comisión Coordinadora del Interior representaban más del 6 % del presupuesto total anual de la UdelaR.

7. Consideraciones finales

En términos generales podría decirse que, en la historia independiente del país, cada vez que se propuso un nuevo gran proyecto político nacional se apuesta a la educación como la llave para el progreso o desarrollo. Cada circunstancia es producto de su tiempo: el objetivo de la reforma vareliana de incorporar vastos contingentes de emigrantes y analfabetos al padrón ciudadano aparece en la decisión de Batlle y Ordóñez de democratizar la Educación Secundaria integrando el interior del país, lo que vuelve a ocurrir cien años después cuando se plantea el gran proyecto de desarrollo nacional por parte del Gobierno progresista, a través del aumento de las capacidades, con una fuerte apuesta por la democratización de la ES.

¹⁸ Desde 2005, el gasto destinado a educación varió desde un 3,2 % a inicios del período hasta un 4,5 % del PBI en 2009.

Los programas presupuestales de la UdelaR son: Programa Académico (Financiamiento de las Facultades y Elas) - 1; Programa de Desarrollo Institucional - 2; Programa de Bienestar Universitario - 3; Programa de Atención a la Salud en el Hospital de Clínicas - 4; Programa de Desarrollo de la Universidad en el Interior del país - 5; Programa de Inversiones en infraestructura edilicia - 6.

Al igual que el período batllista, con la Segunda Reforma, la educación se vinculó con un concepto de desarrollo asociado a la generación de conocimientos propios, lo que se expresó en la incipiente red de estaciones experimentales de agronomía en 1911 y en la propuesta de radicar grupos de académicos (PDU) que anclaran sus propuestas en las regiones y en la generación de conocimiento pertinente. Por su lado, «el modelo de desarrollo» impulsado durante la dictadura, si bien extendió los servicios de la ES al interior del país, lo hizo bajo una concepción subordinada a un rol técnico y utilitario, que no pudo concretarse tal cual por presión de los actores locales.

Él proceso que llevó a la implementación de los postulados de la Segunda Reforma en la UdelaR no fue independiente del contexto político y social que atravesaba el país.

La Constitución de 1996 (art. n.º 47) consagró en Uruguay los derechos humanos de tercera generación entre los que se encuentra el derecho al desarrollo sostenible de las localidades. Esto puso en el tapete los temas del territorio y la vinculación desarrollo y educación, así como las diferentes visiones sobre la descentralización para hacerlo posible. En la campaña electoral de 2004, el partido que ganó las elecciones propuso la descentralización territorial desde una perspectiva democratizadora. La presión social fue importante para que la Universidad no pudiera dar vuelta la cara a un tema que estaba en la agenda del país. Además, el grado de permeabilidad de los actores universitarios al entorno político era alto en ese momento. El triunfo de la izquierda en las elecciones por primera vez en la historia generó un clima interno de que había llegado el momento «de los temas postergados», tales como la descentralización y la extensión, aunque deben evitarse las lecturas lineales entre afinidades políticas y decisiones institucionales, que aparecen atravesadas por tensiones y restricciones que hacen complejo e imprevisible el proceso, como plantea Atairo (2011) para las universidades argentinas.

La confluencia de factores externos como son el incremento presupuestal, la afinidad ideológica con el Gobierno y la alta demanda social con factores internos que reclamaban cambios en la estructura académica desde hacía años permitieron que la Universidad se expandiera en el territorio y realizara numerosas reformas que la transformaron en pocos años. Entendemos que aparece con claridad el patrón señalado por Suasnábar (1999) en el sentido de que las universidades latinoamericanas han estado desafiadas permanentemente por las contingencias sociopolíticas de cada país y que, cuando existió sintonía entre el plan de gobierno del país y el de la Universidad, se aseguró el apoyo político, así como los recursos económicos para encarar estas reformas (Jung, 2012).

8. Bibliografía

ANEP: *Historia de la Educación Secundaria 1935-2008.* (B. Nahum, Ed.)???? Montevideo, 2008. Recuperado el 13 de 11 de 2014, de https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Historia_de_Secundaria.pdf

- ARDAO, A.: Universidad Mayor Universidad de Montevideo, Montevideo, Cuadernos de Marcha, 1988.
- AROCENA, R. y Sustz, J.: La Universidad para el desarrollo. FORO CILAC 2016, 16.
- BONFANTI, D.: «Entre la especulación científica y los requerimientos productivos. El nacimiento y primer desarrollo del complejo científico agropecuario en Uruguay, 1906-1925», en LER Congreso Latinoamericano de Historia. Económica. 4.45 Jornadas Uruguayas de Historia Económica, Montevideo, Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos y Departamento de Historia del Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2007.
- Bralich, J.: El gran desafío. Universidad y sociedad, Montevideo, Ed. REG, 1988.
- Bralich, J.: Breve Análisis Histórico de la Educación en Uruguay. Documento para la discusión, Montevideo, República Oriental del Uruguay Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Educación Primaria, 2007.
- Bralich, J.: «Antecedentes y marco institucional», capítulo I, en C. D. Secundaria, y N. Benjamín, N. (eds.): *Historia de la Educación Secundaria. 1935-2008*, Montevideo, Consejo Educación Secundaria, 2008, pp. 9-39.
- Brunner, J. J.: Educación superior. Cambios y Desafíos (204 ed.)???, Santiago, Chile, Fondo de Cultura Económica, 1990.
- COMISIÓN COORDINADORA DEL TRABAJO DE LA UNIVERSIDAD EN EL INTERIOR: Documento de orientación sobre el desarrollo de la Universidad en el Interior, 2009. Recuperado el 1 de 08 de 2021, de CCI. Universidad de la República: https://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Documento%20de%20orientaci%C3%B3n%20sobre%20el%20desarrollo%20de%20 la%20Universidad%20en%20el%20Interior_0.pdf
- EL DIARIO: «La instrucción en Paysandú», en *Album de Paysandú*, Paysandú, El diario, 1933, pp. 204-205.
- GUARGA, R.: *Memorias del Rectorado 1998-2006*, Montevideo, Universidad de la República, 2006. Recuperado el 13 de enero de 2019, de http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/710#heading_2413
- Jung, M.: (de 2013 c). De la Universidad del Norte a la Universidad para el desarrollo (1968-1970). Las posiciones de «las derechas» sobre el futuro de la educación superior. (U. d. Reciente, Ed.) Contemporánea: historia y problemas del siglo XX, ISSN 1688-7638, (Ejemplar dedicado a: La prisión como arma política en América Latina, 195- 2000: nuevas miradas a un viejo tema), 4(4), 99-123. Recuperado el 28 de 07 de 2021, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5656899
- LANDINELLI, J.: ¿Antiguos principios para nuevos rumbos? Notas sobre el reformismo en Uruguay. Artículo,?????? CLACSO, Grupo de trabajo Universidad y sociedad, 2009.
- LIZBONA, A. y RUMEAU, D.: *La educación universitaria en el Uruguay: continuidades, cambios y desafíos. (1960-2012)*, Montevideo, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), 2013. Recuperado el 25 de marzo de 2019, de https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/la-educacion-universitaria-uruguay.pdf
- MAGGIOLO, O.: Reflexiones sobre la investigación científica. Selección de artículos. (F. d. Universidad de la República., Ed.) Montevideo, Mastergraf, 2009.
- MARKARIAN, V.; JUNG, M. y WSCHEBOR, I.: 1983. La generación de la primavera democrática, Montevideo, Universidad de la República, 2009.
- MÉNDEZ VIVES, E.: (2007). El Uruguay de la Modernización. 1876-1904, vol. 5, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Oddone, J. et al.: Historia de la Universidad de la República. Tomo I. La Universidad vieja. 1849-1885. 2.ª ed. (1.ª ed. 1970). (U. d. República, Ed.) Montevideo, Clásicos Universitarios. Ediciones Universitarias, 2010.

UNA MIRADA A LOS PROCESOS DE DESCONCENTRACIÓN TERRITORIAL EN EL SIGLO XX MARGARITA HEINZEN E ISABEL BORTAGARAY

- Pellegrino, A.: Caracterización demográfica del Uruguay, 2003. Obtenido de ANEP: http://www.anep.edu.uy/historia/clases/clase20/cuadros/15_Pellegrino-Demo.pdf
- PIVEL DEVOTO, J. y RANIERI, A.: Historia de la República Oriental del Uruguay 1830-1930, Editorial Medina, 1966.
- SABATO, J.: La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. En J. Sábato, J.: El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia. 1.ª ed., Buenos Aires, Biblioteca Nacional, 2011, pp. 215-234.
- SUASNÁBAR, C.: «Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica». En TIRAMONTI, G.; SUASNÁBAR, C. y SEOANE, V.: 1999.
- Varela, J. P.: *La educación del pueblo*, Montevideo, Stanford University Libraries, 1874. Recuperado el 17 de 06 de 2015, de https://ia904506.us.archive.org/27/items/laeducacindelpu-oovaregoog/laeducacindelpu-oovaregoog.pdf

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu2023273306

EDICIONES MORATA: PRESENCIA DE UN PROYECTO EDITORIAL FAMILIAR EN LA CULTURA ACADÉMICA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX

Ediciones Morata: Presence of a Family Publishing Project in the Spanish Academic Culture of the 20th Century

Jaime DEL REY TAPIA Universidad Complutense de Madrid Correo-e: jadelrey@ucm.es

Recibido: 16 de septiembre de 2022 Envío a informantes: 30 de septiembre de 2022 Aceptación definitiva: 18 de junio de 2023

RESUMEN: Este trabajo estudia la trayectoria de Ediciones Morata y su presencia en la cultura científica a lo largo de casi cien años, desempeñando un papel relevante a pesar de su pequeño tamaño¹.

Su progresiva dedicación a las ciencias sociales en los últimos cincuenta años, el volumen de originales y de reediciones publicados, las colecciones aparecidas y

Este artículo resume la tesis doctoral (dirigida por Sara Ramos Zamora) que con el mismo título defendí en marzo de 2018 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. Realizada durante los tres años anteriores en unas condiciones envidiables (porque mi mujer, Florentina Gómez Morata, nieta del fundador de la editorial, fue directora de la misma durante más de treinta años hasta su fallecimiento en 2006), a lo largo del trabajo pude hablar con actores muy importantes y sobre todo tuve acceso completo a la documentación en las oficinas de la empresa que eran prácticamente mi casa. El período estudiado va desde 1920 a 2016 y la tesis aún no se ha publicado. Algunas veces para disculpar las faltas de precisión de mi trabajo me refiero a él como si fueran las pinceladas abiertas de un cuadro impresionista a diferencia de las pinceladas minuciosas de otros pintores, algo, el trabajo profesional de un historiador de la educación, difícil para mí. En este caso, el resultado de resumir la tesis en el espacio de un artículo, me temo que se parezca más a los garabatos de un cuaderno escolar, por lo que de antemano pido disculpas. Para cualquier lector interesado en completar detalles, siempre será posible recurrir al texto original.

los resultados de las evaluaciones externas muestran su peso en el ámbito de esas ciencias, especialmente en educación, en esta última etapa.

Se presentan el contexto histórico, las funciones y la línea editorial, un resumen de las principales materias publicadas y los nombres de algunos autores. Se describen también detalles de los procesos editoriales desde la selección de originales a la promoción; las colaboraciones con otras entidades, y la imagen de la empresa: catálogos comerciales o referencias que aparecen en textos y valoraciones externas.

PALABRAS CLAVE: editoriales; historia de la edición; historia de la educación; historia de la ciencia; historia de la cultura.

ABSTRACT: This work studies the trajectory of Ediciones Morata and its presence in scientific culture over almost one hundred years, playing a relevant role despite its small size.

Its progressive dedication to the Social Sciences in the last fifty years, the volume of originals and reissues published, the collections that have appeared and the results of external evaluations show its weight in the field of these sciences, especially in Education, in this last stage.

The historical context, the functions and the editorial line, a summary of the main published subjects and the names of some authors are presented. Details of the editorial processes are also described, from the selection of originals to promotion, collaborations with other entities, and the image of the company: commercial catalogs or references that appear in texts and external evaluations.

Keywords: Publishing houses; History of Publishing; History of Education; History of Science; History of Culture.

1. Introducción

Ediciones Morata es una pequeña editorial familiar, fundada en 1920. Hasta el año 2016 había publicado más de mil títulos fundamentalmente en las áreas de Educación, Psicología, Sociología, Medicina y Política. Es una de las editoriales españolas más antiguas, pero su tamaño reducido, el carácter científico de sus publicaciones y la discontinuidad de algunas líneas son razones por las que su trayectoria no ha merecido el interés de la mayoría de los estudiosos, centrados más en las grandes empresas y en las publicaciones de tipo general.

La tabla siguiente incluye la producción editorial según materias resumida por décadas.

	1920	1931	1940	1951	1961	1971	1981	1991	2001	2011		
	1930	1939	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2015	total	%
Educación	2	2	0	0	11	17	34	76	75	34	251	23%
Psicología	0	1	4	11	53	39	30	13	11	6	168	16%
Sociología	16	28	2	1	4	6	2	7	13	12	91	8%
Medicina	93	49	116	42	19	9	1	1	1	2	333	31%
Psiquiatría	2	12	13	7	15	7	1	2	1	5	65	6%
Política	36	34	0	0	5	0	0	0	0	0	75	7%
Derecho	7	4	2	0	0	0	0	0	0	0	13	1%
Historia	1	0	28	1	1	0	0	0	0	0	31	3%
Otros	4	6	14	5	17	0	2	1	0	0	49	5%
Total general	161	136	179	67	125	78	70	100	101	59	1.076	
%	15%	13%	17%	6%	12%	7%	7%	9%	9%	5%		

TABLA I. Resumen de la producción editorial.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver, la presencia de las materias ha cambiado de forma significativa con el tiempo. Temas como Política y Derecho desaparecieron por completo, lo mismo que sucede más tarde prácticamente con Medicina y Psiquiatría. Así, a partir de los años sesenta, de forma decidida, la editorial se centra en lo que se pueden llamar ciencias sociales: Educación, Psicología y Sociología.

Otros rasgos de la empresa, además de la continuidad del núcleo familiar como propietarios y gestores hasta 2016, son: la importante presencia de mujeres en su estructura; su supervivencia en distintos períodos políticos de España; el prestigio de muchos de los autores presentes de forma continuada en su catálogo, entre más de ochocientos nombres; el reconocimiento de la calidad de sus publicaciones; su influencia en la vida académica; y su presencia institucional en los órganos del sector a lo largo de los siglos XX y XXI.

Una primera toma de contacto para conocer el perfil editorial fue el análisis exhaustivo del Archivo Biblioteca Histórica que existía en las oficinas de la empresa (ver figura siguiente) con la práctica totalidad de los 1.076 títulos publicados desde 1925 hasta mayo de 2016. A este archivo le faltaban solo 35 libros (menos del 3 %), de los que localicé y consulté 31 en diferentes bibliotecas.

A partir de esta fuente construí un Catálogo Registro Histórico de la Editorial (CRH) que como creación bibliográfica y documental es un resultado muy importante. La información de cada título en este CRH digital es: año de publicación; nombre completo del autor o autores; título completo; colección a la que pertenece; edición; número de páginas; tamaño del libro (alto y ancho en centímetros); idioma del original; materia y submateria; nombre del prologuista o prologuistas; nombre del traductor o traductores; imprenta: nombre comercial y dirección; y año de publicación del original (en las traducciones).

FIGURA I. Archivo Biblioteca Histórica.





Imágenes de la producción editorial 1925-1965 y 1966-2015 (fotografías año 2015).

Fuente: Oficinas de Ediciones Morata, archivo propio de trabajo.

En los años 1920 y 30, la proyección pública de muchos autores es una buena aproximación al protagonismo de los intelectuales en el ambiente sociopolítico del momento y así la transcendencia de lo publicado excede del ámbito cultural o personal y se traslada de forma casi inmediata al ámbito político no solo como debate ideológico, sino como praxis real.

En la trayectoria de la editorial se identifican asesores externos y autores, que realizan las funciones habituales de un comité editorial para profesionalizar la selección de originales. Aun a riesgo de olvidar algún nombre, se pueden citar: años atrás, al menos en Medicina a Gregorio Marañón y Luis Valenciano; en Psicología a José Germain y Mariano Yela; y en Educación a Joaquín Aragó, Gonzalo Gonzalvo o Eduardo Soler Fiérrez; y muy especialmente en los últimos años, a José Gimeno, Ignacio Pozo y Jurjo Torres. Sobre su función, se encuentran manifestaciones como la de Joaquín Aragó en el prólogo del libro de Pierre Oléron El niño y la adquisición del lenguaje (1981): «Su lectura me interesó tanto que no dudé en pedir a Ediciones Morata hiciese los trámites para su pronta traducción», o la de Gregorio Marañón en el prólogo del libro de Bronislaw Malinowski La vida sexual de los salvajes (1932):

Soy un entusiasta, por ello, de este admirable documento de la historia natural humana. Y toda mi presentación del mismo, al lector de habla castellana, podría reducirse a denunciar aquí el empeño que he puesto en que se traduzca y la satisfacción con que he visto que se decida a hacerlo el cultísimo editor Javier Morata... (la cursiva es mía).

2. Objetivos y metodología

A partir de un interés personal, las preguntas que guiaron la investigación han sido: ¿cómo se ha desarrollado la actividad de Ediciones Morata, una empresa

dedicada a generar y difundir conocimiento, a lo largo de 95 años? y ¿cuál ha sido su aportación a la cultura y a la educación durante el siglo xx?, todo ello con una atención especial al protagonismo de los autores y a los contenidos publicados.

La metodología seguida fue fundamentalmente cualitativa con una aproximación a través del análisis documental, completado con la información que proporcionan diferentes actores que han participado en la actividad editorial. En ese sentido, el trabajo se construyó a partir de múltiples detalles de distinta naturaleza con un uso intensivo de fuentes orales, de los libros de la propia editorial, de los archivos internos de la misma y de fuentes externas.

Entre los documentos consultados merece la pena mencionar algunos singulares: el borrador manuscrito de Julián Besteiro para un original que no llegó a escribir y una carta autógrafa de Santiago Ramón y Cajal a Javier Morata sobre el libro de Malinowski (ambos en la BNE); las notas de Pablo Iglesias, también para el editor; los contratos de edición firmados por autores históricos como Francisco Largo Caballero, Julián Zugazagoitia, Fernando de los Ríos o Gregorio Marañón; algunas notas de trabajo de la editora y el original del prólogo no publicado de Juan Pablo Fusí de 1975 (en la editorial), y la tesis de Rafael Alcalá Santaella de 1923, publicada con la Universidad Central (en la biblioteca histórica UCM).

3. Necesidad historiográfica y estado de la cuestión

La historia de la edición permite análisis desde diferentes puntos de vista y formaría parte de la nueva historia cultural. De hecho, existe un buen número de trabajos y publicaciones en diferentes países y también en España en los que se ha abordado al menos desde la bibliografía y la literatura (Martínez, 2001, pp. 15 y ss.). He consultado más de cincuenta tesis de diferentes universidades leídas en un período de 36 años, que abordan temas concretos como el contexto local, los componentes del trabajo editorial y la evolución de la empresa o de una determinada de línea (por ejemplo, libros de texto).

El sector editorial es un sector complejo, con multitud de actores de diferentes perfiles y la figura de los editores en la mayoría de las ocasiones queda en segundo término, frente a la relevancia de los autores, sean estos literatos, científicos, políticos, académicos o pensadores. Si bien es una situación lógica, al final resulta que la labor editorial, entre cultural y comercial, pasa casi desapercibida, problema que aumenta cuando se trata de editoriales pequeñas o especializadas.

Por su parte, el libro, o más bien las editoriales y la industria editorial como tal, es un fenómeno concreto del siglo XX que se produce por la coincidencia de diferentes factores durante el siglo XIX: industrialización, incremento de los niveles de educación y mejora del nivel de vida. En esa misma línea, la aparición de las alternativas digitales puede significar un cambio en las características del sector y, por tanto, de las empresas editoriales de cualquier tipo. En cuanto al libro universitario se entiende que forma parte del proceso de aprendizaje en la medida

que, como fuente de información codificada, permite acceder a experiencias indirectas, esto es, al trabajo realizado anteriormente por otros.

Sean editores o editoriales, nos encontramos ante un sistema de elaboración permanente de novedades, en el que se pueden identificar etapas, tareas y subproductos. La figura siguiente, en la que se separan verticalmente contenidos, actores y soportes y horizontalmente las tres etapas más significativas, da una imagen del proceso editorial.

Tareas Contenido **Actores** Soportes Asesores Idea Gestión de derechos, Lectura, Revisión, Diseño, Editoriales Creación Selección de originales, Gestión de derechos, Lectura, Revisión, Diser Producción, Almacén, Promoción, Distribución, Venta, Administración **Proyecto** extranieras Directores Contrato Autores Agencias Literarias Original Revisores Pruebas Traductores Desarrollo Papeleros Maquetación Diseñadores **Portadas** Revisores **Imprentas** Reediciones Prologuistas Libros Distribuidores Distribución Reseñas Exportadores **Promotor** Catálogo Librerías Derechos

FIGURA II. Proceso editorial.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura se han señalado en negrita y gris las tareas, contenidos y actores que constituyen el «núcleo duro» y que normalmente no se externalizan nunca. En todo caso, en el entorno temporal del siglo xx, la actividad editorial incluye

relaciones personales, con culturas e inquietudes diferentes y muchas veces hablando idiomas distintos.

En cuanto a Ediciones Morata, existen referencias en monografías y revistas especializadas. Se quiera o no, esta información es la imagen de la misma que se hacen muchos estudiosos. En general ofrecen datos parciales y en algún caso es posible presumir el empleo de fuentes comunes. También se aprecian errores más o menos importantes cuyo origen puede ser la publicidad de la editorial a veces voluntariosa o equívoca en sí misma y otras, simplemente mal interpretada. Por ejemplo, en su *Historia del libro español*, Hipólito Escolar incluye el siguiente párrafo:

El periodista Javier Morata se lanzó a las publicaciones con una primera obra *Presente y Futuro de la* ugt *en España*, de Francisco Largo Caballero, su jefe, en 1925. Al llegar la República como afiliado al Partido Radical de Lerroux ocupó cargos políticos y publicó algunas series de temas de actualidad, como Al Servicio de la República y de la Historia... en las que colaboraron Julián Besteiro, Marañón, el general Queipo de Llano, Alcalá Zamora y Luis Jiménez Asúa. También publicó libros científicos, principalmente de medicina, entre otros, de José Sánchez Cobisa, Carlos Jiménez Díaz, Roberto Nóvoa Santos, Luis Recaséns y Laureano Olivares. Fue llamado, por su compromiso político, el editor de la República y personalmente a lo largo de su vida ha intervenido en actividades profesionales. La editorial, regida por su hija Florentina, ha llegado activa hasta nuestros días especializada en obras de Psicología, Pedagogía, Medicina y Sociología. (Escolar, 1998, p. 394)

Como sucede con otras referencias, a través de ellas es difícil hacerse una idea global de la editorial a lo largo de su dilatada existencia. A pesar de que esta referencia es de las más completas, la mención al origen de la editorial en 1925 es solo una solución airosa que no da idea de la importante producción anterior a 1931 y, quizás peor, se olvida por completo de su trayectoria posterior, etapa que resuelve con el pequeño comentario de la frase final, que tampoco hace justicia a la realidad (sin mencionar que repite el error sobre Julián Besteiro que no llegó a ser autor).

4. Horizonte temporal

Es posible establecer cuatro períodos diferentes marcados tanto por condiciones externas (Guerra Civil, democracia) como por circunstancias de la propia empresa o más bien de su equipo personal. La tabla siguiente presenta estos períodos.

Períodos	Años	Entorno exterior	Condiciones propias				
Primero	1920- 1939	Dictadura Primo de Rive- ra, II República, Guerra Civil	Fundación. Trayectoria política personal de Javier Morata.				
Segundo	1940- 1975	Franquismo	Cambio de líneas editoriales. Fallecimiento de Javier Morata en 1966. Incorporación de Flora Morata como directora.				
Tercero	1976- 2006	Restauración democrática	Incorporación de Florentina Gómez Morata en 1974 y su fallecimiento en 2006. Cambio de líneas editoriales.				
Cuarto	2007-2015	Crisis económica global	Incorporación de Mar del Rey Gó- mez-Morata. Fallecimiento de Flora Morata en 2014. Traspaso de la propiedad a Paulo Cosín en 2016.				

TABLA II. Períodos de la editorial.

Fuente: Elaboración propia.

4.1. Fundación y primeros años 1920-1939

Según publicita la propia editorial, Javier Morata empieza su proyecto en 1920 y efectivamente, de acuerdo con las escrituras públicas, en ese año se establece como librero, tarea que compartirá con la edición, una iniciativa semejante a otras en esos años. El establecimiento, Centro Editorial Minerva, estaba en la calle Tudescos, números 39 y 41, de Madrid, un local que hoy día no existe. La figura siguiente reproduce una foto de la fachada y otra del fotógrafo Alfonso con una parada de coches de punto en la que al fondo se distingue también el local.

FIGURA III. Local del Centro Editorial Minerva, años 20.



Fachada local en calle Tudescos, 39 y 41.



Conductor de «simón» leyendo el diario (Alfonso).

Fuente: Archivo Editorial.

Este local debió cumplir una función importante como centro cultural y como lugar para conocer a intelectuales. Así, el diario de Madrid *La Voz* en su edición de 27 de diciembre de 1924 publicaba en la página 8 bajo el título «La Exposición de Obras de Nakens», la siguiente noticia:

Conforme al ofrecimiento de D. Javier Morata, en nombre de la Editorial Minerva, se ha organizado la Exposición de las obras de D. José Nakens.

Se abrirá el lunes 28 a las seis de la tarde en los salones de la Editorial, Tudescos 39 y 41, y estará abierta al público ese día y los siguientes, desde las seis hasta las ocho de la noche.

La Exposición de las obras de Nakens tendrá sin duda excelente éxito.

Nakens, activista republicano, periodista y dibujante muy popular con una trayectoria singular, pasaba serias dificultades, lo que llevó a varios intelectuales y periodistas (entre otros: Gregorio Marañón, Rafael Altamira, Ramón Pérez de Ayala y Luis Araquistáin) a promover iniciativas para ayudarle. La exposición en el Centro Minerva se enmarcaría entre esas iniciativas, en las que sin duda participaba Javier Morata, como empieza la nota: «Conforme al ofrecimiento...». De la noticia se deducen las relaciones del editor con personas como Gregorio Marañón ya en esos años. Es conveniente señalar estos contactos no solo porque sitúan al fundador en un contexto político determinado, sino porque, con seguridad, a través de ellos conoce a personas que luego serán autores.

En 1925 empieza la producción editorial propiamente dicha con el nombre personal, Javier Morata, como editor. En el primer título figura ya el conocido logotipo de la editorial (ver figura siguiente) y, desde el año 1927, al lado del nombre del editor aparece la marca comercial: Ediciones Morata.

FIGURA IV. Logotipo de la editorial, años 20.







Detalle 1.ª contraportada.

Detalle cubierta, 1926.

Detalle portadilla, 1927.

Fuente: Archivo Editorial.

Entre 1920 y 1932 coexisten el Centro Editorial Minerva y Ediciones Morata, como iniciativas empresariales y nombres comerciales propios, hasta que en 1932

Javier Morata traspasó a sus empleados el establecimiento y a partir de ese momento mantiene solo Ediciones Morata.

Sobre los orígenes del fundador, un artículo publicado en el diario *La Tierra* de Cartagena, el 20 de octubre de 1928, termina con el siguiente párrafo:

Este don Javier Morata, Editor importante en Madrid, fundador de la Editorial Minerva que ha lanzado con las Ediciones Morata libros magníficos al mercado literario y que en unos pocos años a fuerza de perseverancia, de trabajo, de probidad y de talento ha montado un gran negocio de libros, no a la usanza de los viejos editores, sino con normas nuevas, que hacen que los autores queden agradecidos al editor y lo hagan constar así en sus libros, este don Javier Morata, repetimos, es aquel Javierito Morata, Moratín como le llamábamos unos cariñosamente en esta casa, que hizo sus primeras armas literarias en LA TIERRA. (sin firma, *La Tierra*, 1928)

En una entrevista en 1930 en este mismo periódico, el editor alude de pasada a que el menor rigor de la censura con los libros fue una de las razones que le animaron a publicar: «Impedida la prensa de revolverse contra la dictadura, hicimos del libro arma oposicionista cuando era raro quien se atrevía a exteriorizar su disconformidad...» (*La Tierra*, 11 de junio de 1930)². A pesar de todo, entre 1930 y 1931, el editor se involucra en la revista *Nueva España*, un proyecto con un contenido político relevante.

Por otro lado, la actividad política de Javier Morata, próximo al Partido Radical Republicano de Alejandro Lerroux y su nombramiento como gobernador civil de Madrid (desde el 5 de marzo de 1934 hasta el 25 de febrero de 1936), explica el perfil de algunas de las publicaciones políticas. En la tabla siguiente figuran los títulos de los diez primeros libros.

núm. AÑO **AUTOR** TÍTULO 1 1925 Largo Caballero, Francisco Presente y Futuro de la Unión General de Trabajadores de España 2 1925 Millán, Francisco de Paula Ciencias Físico Químicas 3 1925 Fabra Ribas, Antonio La Organización Internacional del Trabajo 4 1925 Zugazagoitia, Julián Una Vida Heroica: Pablo Iglesias 5 1926 Stoeckel, W. y Reifferscheid Tratado de Ginecología El Forceps, sus Maniobras Atípicas y sus Modelos más Recientes y Notables 6 1926 Carreras, Mateo 7 1926 Martínez Nevot, Francisco Métodos Microquímicos de Investigación de la Sangre y Humores 8 1926 Meliá, Juan Almela Pablo Iglesias: al Servicio del Pueblo 9 1926 Blanco Rodríguez, José Infección Puerperal 10 1926 Ríos Urruti, Fernando de los El Sentido Humanista del Socialismo

Tabla III. Primeros títulos de Ediciones Morata.

Fuente: Fondos de la editorial y elaboración propia.

² Santos Juliá hace una referencia similar en su prólogo a la edición de 2001 del libro de Zugazagoitia *Guerra y vicisitudes de los españoles*.

Como se puede ver hay cinco títulos de política (en negrita), uno técnico y cuatro de medicina. entre ellos el primero de los traducidos, *Tratado de Ginecología*, un volumen muy importante (652 páginas) que abre esta línea y se mantuvo en catálogo más de treinta años. Más adelante otros autores médicos españoles serán Vital Aza, Codina Castelvi, Jiménez Díaz, Nóvoa Santos, Marañón, Recasens o Sánchez Covisa. Además, varios autores tuvieron un protagonismo político significativo en la monarquía y en la república como diputados (incluyendo algunos médicos) o ministros, entre otros: Manuel Burgos Mazo, Gabriel Maura Gamazo, Ángel Ossorio Gallardo, el conde de Romanones, José Sánchez Guerra, Marcelino Domingo Sanjuán, Francisco Largo Caballero, Alejandro Lerroux, Emilio Palomo Aguado, Fernando de los Ríos, Mariano Ruiz-Funes García y Julián Zugazagoitia.

En cuanto a la imagen de la editorial en estos años, *La Gaceta Literaria*³ del 15 de septiembre de 1928 publicaba una noticia sobre la misma titulada: «Una editorial de obrerismo: Morata». La fecha es importante por el marco político con la dictadura en pleno vigor y en cuanto al contenido, la ausencia de menciones a los libros de medicina, sin lugar a dudas explicable por el contexto, desfigura el perfil de la editorial y también hay que tener en cuenta la participación de Julián Zugazagoitia en la revista.

4.2. Segundo período 1940-1975

Después del paréntesis de la Guerra Civil (con una actividad editorial prácticamente inexistente), se retoman las tareas en un ambiente muy distinto y desaparecen completamente, por razones obvias, los títulos anteriores de compromiso político más significado. Muchos autores se han exiliado al terminar la guerra y otros más son depurados incluido el propio Javier Morata y, aunque no me detengo en los dramas personales ni en los efectos sobre la ciencia en España, tampoco se pueden pasar por alto.

En cuanto a las publicaciones, hay un mínimo de continuidad en los títulos de Medicina con algunos detalles curiosos, como un libro de Rodríguez Darriba, de 1942, y otro en el que participa Pittaluga, en 1944, a pesar de que el primero está inhabilitado para la docencia y el segundo exiliado. La actividad editorial es muy intensa al principio, pero terminada la Guerra Mundial las dificultades para conseguir papel limitan mucho la producción durante varios años.

³ La Gaceta Literaria Ibérica-Americana-Internacional. Letras, Arte, Ciencias. Periódico quincenal, fundado por Ernesto Giménez Caballero, que se publicó en Madrid entre 1927 y 1932. Julián Zugazagoitia se ocupó de una sección especial dedicada a Obrerismo (información disponible en marzo 2016 en www.filosofia,org) y probablemente sea el autor del texto que se comenta. Es una revista que aparece citada en múltiples ocasiones. Algunos autores la contraponen a la revista Nueva España y mencionan su incorporación al grupo CIAP y la evolución de su fundador hacia posiciones fascistas.

De las condiciones del trabajo editorial durante los primeros años 40, hay referencias que van desde la precariedad de los medios hasta la intervención de la censura, pasando por los testimonios de los autores y prologuistas sobre el conflicto civil español y la Guerra Mundial registrados en los propios libros. También en estos años conviene señalar que personas que sufrieron la depuración, entre ellos científicos de relevancia como los psiquiatras Sacristán y Llopis, y otros como el doctor Estellés Salarich o el historiador Hernández Alfonso⁴ colaboraron con la editorial como traductores.

A partir de mediados de los años 50, aparecen grandes volúmenes en el área de Psicología: Katz (1954, 542 pp.), y mayores aún en el área de Medicina: obras de Fanconi (1953, 1.013 pp.) o Patel (entre 1958 y 1964, seis tomos, con un total de 3.220 pp.). También entre 1967 y 1974, aparecen los doce volúmenes de la *Enciclopedia Pediátrica*, una obra de origen alemán, dirigida por Opitz y Schmid, con más de quinientos cincuenta autores y más de trece mil páginas en total, sin duda la obra más grande publicada por Morata, de una especial complejidad editorial. Más adelante, en la última parte de este período, se empiezan a consolidar las líneas de Psicología infantil y Educación con la aparición de títulos y autores significativos. En concreto, dos libros señalados son *Psicología Infantil* de Osterrieth y *Psicología del Niño* de Jean Piaget y Bärbel Inhelder, ambos en el catálogo actual, cincuenta años después de su primera publicación en España, además de los libros de Best y Knapp (manuales que lógicamente tratan temas generales) o Lovell, los tres con un buen número de ediciones, que también han permanecido en el catálogo más de veinte años.

El fallecimiento prematuro del fundador, en 1966, en plenas facultades, provoca una situación crítica. Solo la determinación y el buen hacer de sus hijas Flora y Caridad Morata Martínez-Orozco permite la continuidad de la empresa.

4.3. Tercer período 1976-2006

El comienzo de este período coincide con el cambio político en España y la llegada de la democracia. También, a mediados de los años 70, se incorpora a la empresa Florentina Gómez Morata, hija de Flora, persona con una sólida formación universitaria.

En los primeros años del período se producen cambios importantes en la empresa: se abandonan líneas tradicionales como la Medicina, se potencian otras como la Psicología infantil y, sobre todo, la Pedagogía; se cambia el modelo de distribución, tomando definitivamente la propia editorial la responsabilidad directa de esta función; se aumenta el esfuerzo en los mercados de América; y se reafirma la apuesta por autores jóvenes. Es el momento en el que empieza la

⁴ Según el testimonio de Caridad Morata, Luis Hernández Alfonso, en una situación precaria en esos años, desarrollaba su trabajo de traductor y revisor en un velador de mármol de alguno de los cafés próximos a la editorial.

colaboración de profesores tan importantes como Gimeno, Torres y Pozo, se desarrollan nuevas iniciativas (colecciones como Educación Crítica, serie Bruner...) y aumenta la presencia de autores españoles.

Al mismo tiempo conviene recordar que entre 1973 y1981 el número de universidades que ofrecen estudios de pedagogía en España pasa de cuatro a diecinueve, con un aumento considerable del número de matrículas que se multiplica casi por seis y una renovación importante de las ideas en la que participan de forma activa autores de la editorial (Mainer, 2014; Colom, 2014), no solo españoles, sino también los traducidos: Lawrence Stenhouse, Paul Willis, Stephen Kemmis, John Elliottt o Basil Bernstein.

La formación de Florentina está en la base de los nuevos contenidos que promueve para desarrollar las líneas de Educación y Psicología. Con un enfoque más consistente en la selección de originales, estos nuevos contenidos acaban conformando el perfil de la editorial más conocido entre las generaciones universitarias desde los años 70 y 80 del pasado siglo hasta estos momentos. Como señalaba Pepa Cabello en nuestra conversación, su apuesta inicial por autores «proscritos por la academia» abrió el paso a más profesores y consiguieron romper la situación histórica de la Educación en España, muy monolítica y con una base científica limitada. También Fernando Álvarez-Uría coincide en que la oferta de Morata en esos años «dinamizó el mundo intelectual».

En este período la producción editorial alcanza su mayor volumen como se puede ver en la tabla siguiente. En la década de 1991 a 2000 en concreto, además de las 100 novedades (primeras ediciones), se reeditan 203 títulos y otros 39 para América, cifras que dan una idea de la intensa actividad de esos años sin entrar en lo que supone de difusión de autores y títulos importantes.

Años	Primeras	Reediciones	para América	Total
1971 a 1980	78	70	0	148
1981 a 1990	70	92	0	162
1991 a 2000	100	203	39	342
2001 a 2010	101	134	0	235
2011 a 2015	59	35	0	94

TABLA IV. Producción editorial, reediciones.

Fuente: Archivo Editorial y elaboración propia.

Además, en la década 1981-1990 es cuando los libros de Educación más difundidos se convierten en mayoría superando a los de Psicología. Pero lo más importante de estos años es la aparición generalizada de textos con ideas y teorías educativas nuevas (entre ellas investigación-acción) de la mano de autores españoles y extranjeros, muchos de ellos muy jóvenes.

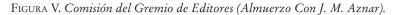




Foto con motivo de un almuerzo el 8 de octubre de 1999.

De izquierda a derecha: Jesús Polanco (Prisa), Miguel Ángel Cortés (secretario de Estado de Cultura), José Manuel Delgado (Anaya), Juan Isasa (SM), José Manuel Lara (Planeta), Josep Lluis Monreal (Océano), Flora Morata (Morata), José María Aznar, Francisco Pérez González (Santillana), Josep María Boixareu (Marcombo), Federico Ibáñez (Castalia), Jorge Herralde (Anagrama), Fernando de Lanzas (director general del Libro).

Fuente: Archivo Editorial y elaboración propia.

En cuanto a la presencia de la editorial en los foros del sector, un buen ejemplo es la fotografía siguiente en la que se ve a Flora Morata (la única mujer) al lado de los representantes de las mayores editoriales españolas.

4.4. Cuarto período 2007-2015

El año 2007 marca un hito en la última gran crisis financiera del mundo desarrollado y la separación de estos años como cuarto período está ligada además al fallecimiento de Florentina en noviembre de 2006 con 53 años. Ella misma, al principio de su enfermedad en 2005, promovió la incorporación de Paulo Cosín, persona próxima a la familia que aportaba una experiencia importante en el sector. Con la supervisión de Caridad y Flora, Paulo desempeñó las tareas de dirección en las que en los últimos cinco años contó con la colaboración de Mar del Rey Gómez-Morata (bisnieta del fundador, nieta de Flora e hija de Florentina), que también aportaba su gran formación universitaria y una experiencia anterior, en este caso en los ámbitos de la psicología y de la gestión, de mucho valor.

Sobre este último período, además del definitivo cambio generacional y la incidencia de la crisis económica, de forma concreta hay que mencionar los cambios que la tecnología digital provoca en el sector editorial. En todo caso, igual que en los períodos anteriores, la editorial ha seguido incorporando novedades a su catálogo. Entre ellas, la colección ¿Y Tú qué Opinas?, singular por el público al que se dirige (adolescentes) y por su diseño, así como la colección Terapia Familiar Iberoamericana, también singular por su temática y sus autores.

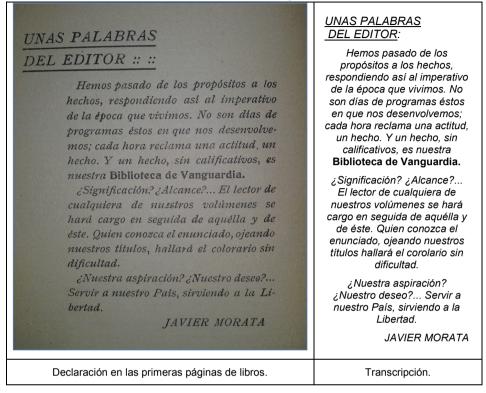
Flora mantuvo su actividad, tanto en la editorial como en el Gremio de Editores, hasta poco antes de su fallecimiento en mayo de 2014. Dos años después, en julio de 2016, la familia Morata traspasó la propiedad de la empresa cerrando así una página de más de noventa y cinco años.

Resumiendo, la empresa ha mantenido siempre el carácter de empresa pequeña con una producción muy especializada y unas actividades centradas en la función editorial. En ese sentido, las tareas de impresión siempre han sido externas a la propia empresa e incluso en diferentes momentos se ha subcontratado totalmente la distribución y la comercialización de los libros.

5. La línea editorial y la selección de originales

Sobre la línea editorial, pueden valer unas palabras del fundador que aparecen en las primeras páginas de algunos libros de política en los años veinte. Se refieren a un momento histórico concreto y son una buena muestra de sus inquietudes (ver figura siguiente).

FIGURA VI. Declaración del fundador.



Fuente: Archivo Editorial.

Un espíritu y un compromiso que solo consiguen sus frutos con la complicidad del lector, cuando se hace cargo de la «significación» y el «alcance», planteados inicialmente, y «halla el corolario», esto es: lee, entiende, asimila e interpreta los textos, algo siempre válido para cualquier tipo de libro y en especial para los libros científico-técnicos.

Esta visión se completa años más tarde, con unas palabras de Florentina Gómez Morata sobre cómo veía ella su labor editorial, en el campo de las ciencias sociales, después de su paso por la universidad:

La experiencia me valió mucho para decidir que nuestros futuros docentes pudieran estudiar en libros ágiles, vitales, con mayor rigor científico, algo que las condiciones políticas habían impedido, y al mismo tiempo escritos con un lenguaje claro. Consideraba necesario introducir en nuestro contexto las corrientes más actuales del pensamiento, divulgar las grandes innovaciones y experiencias educativas que se estaban fraguando en los países más desarrollados. Deseaba que el profesorado y los investigadores pudieran acceder en nuestro idioma a obras

punteras editadas en el resto del mundo. Por supuesto también buscaríamos en nuestro contexto los trabajos que docentes e investigadores españoles realizaban en sus aulas y centros de investigación, con una vocación digna de admiración, cuya publicación no estaba apoyada por la pedagogía universitaria española dominante. (Gómez Morata, 2007, p. 18)

La selección de originales, efectivamente, es una de las tareas clave de una editorial. Consultando los archivos internos se percibe la complejidad de localizar, evaluar, negociar, contratar y adaptar originales, antes de su entrada en producción, traduciendo o revisando los textos, además del gran volumen de tiempo que absorben estas tareas en las que colaboran los asesores y que exigen a veces contactos y conversaciones en diferentes idiomas. Tareas en todo caso que acaban con decisiones empresariales difíciles.

En mis conversaciones con Pepe Gimeno y Jurjo Torres, ambos recuerdan sus viajes a Londres, muy al principio de su vida profesional, para buscar libros que les interesaban, en un momento en el que esa era la única forma de acceder a información novedosa. También señalan que otras veces «Florentina quería publicar algo de...» y por eso estaban atentos a ciertas novedades y buscaban autores u originales con valor potencial. Después ellos mismos convencían a los autores o, como citan Aragó y Marañón, pedían a la editorial que gestionara los derechos. Los contactos con el extranjero, de una u otra forma, a lo largo del tiempo, los viajes de los asesores, sus estancias, la coincidencia en congresos, su papel como traductores, al lado de una permanente inquietud compartida por encontrar nuevas ideas y la vocación de la editorial son una muestra de «cómo se introduce una innovación educativa en un país y qué función cumplen las vanguardias pedagógicas en su consolidación como tal novedad» (Del Pozo, 2007, p. 154).

6. La producción editorial

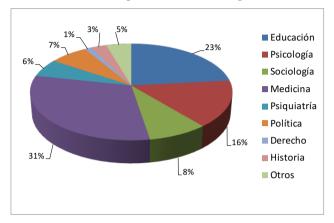
Para presentar de una forma resumida la producción editorial, los títulos se han agrupado por materias y submaterias, intentando mantener en ambos niveles una coherencia con las distintas líneas publicadas a lo largo del tiempo, como se ve en la figura siguiente.

FIGURA VII. Clasificación de materias.

Materias

Distribución de la producción editorial por materias

MATERIA	títulos	%				
Educación	251	23%				
Psicología	168	16%				
Sociología	91	8%				
Medicina	333	31%				
Psiquiatría	65	6%				
Política	75	7%				
Derecho	13	1%				
Historia	31	3%				
Otros	49	5%				
total 1.076						



Fuente: Archivos Editorial y elaboración propia.

En cuanto a la clasificación a un segundo nivel, por submaterias, el problema se complica por varias razones: no es viable utilizar la CDU (clasificación decimal universal); muchos títulos se podrían clasificar en más de un apartado y, por lo tanto, puede haber algunas arbitrariedades menores; y, por supuesto, existirán errores de interpretación de títulos confusos. En la tabla siguiente figura un detalle de submaterias y, al lado de cada una de ellas, el número de títulos que agrupa.

Tabla V. Clasificación de submaterias y número de títulos.

Materia /Submateria	tot.tit.
Educación	251
didáctica	34
didácticas específicas	25
diferencial	12
fundamentos	47
general	36
género	8
historia	7
infantil	35
investigación	6
organización	24
otros	2
sociología	15
Psicología	168
deporte	1
educación	34
general	63
género	3
historia	1
infantil	44
investigación	2
sexualidad	8
sociología	9
trabajo	3
Sociología	91
deportes	1
derecho	2
educación	6
general	7
género	4
historia	1
infantil	3
investigación	12
política	3
religión	2
sexualidad	49
trabajo	1

Materia /Submateria	tot.tit.
Medicina	333
alergia	1
analítica	11
anatomía	2
biología	1
circulación	8
cirugía	19
dermatología	10
digestivo	5
endocrinología	16
ensayo	4
farmacia	3
fisiología	4
ginecología	43
hematología	10
higiene	1
historia	3
interna	8
legal	1
matemáticas	1
medicina general	68
neurología	6
oftalmología	5
otorrino	1
otros	4
patología	7
pediatría	36
radiología	1
respiratorio	22
trabajo	6
traumatología	9
urología	17
Psiquiatría	65
filosofía	4
general	42
historia	4
infantil	3
psicoanálisis	3
sexualidad	1

sociología

Materia /Submateria	tot.tit.
Política	74
derecho	2
filosofía	27
historia	31
internacional	8
laboral	2
mercantil	2
militar	1
religión	1
Dawa ah a	40
Derecho	13
filosofía	1
historia	2
internacional	1
medicina	2
mercantil	3
penal	4
Historia	31
biografías	19
general	3
internacional	9
Otros	49
arte	3
astronomía	1
ensayo	12
filosofía	16
física	1
literatura	1
novela	4
química	9
tecnología	2

Fuente: Archivos Editorial y elaboración propia.

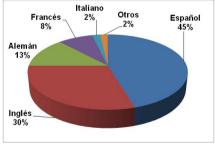
Como se puede ver, en la mayoría de las materias aparece una submateria «general» que, en parte, reúne alguno de los títulos de difícil clasificación. En cuanto a las submaterias con mayor número de títulos, en Educación serían: Didáctica, Fundamentos e Infantil; en Psicología: también Infantil; en Sociología: Sexualidad; y en Medicina: Ginecología y Pediatría. En todo caso, sobre este segundo nivel hay aspectos que conviene señalar. Por un lado, entre las submaterias aparecen conceptos cruzados que repiten otros del primer nivel, fundamentalmente: Sociología aparece en Educación; Educación y Sociología aparecen en Psicología; Educación aparece en Sociología; y Sociología aparece en Psiquiatría. De forma paralela, en sentido inverso, hay submaterias, como Infantil, que aparecen en varias materias: Educación, Psicología, Sociología y Psiquiatría, sin contar con Pediatría. Finalmente, a pesar de que la documentación de la editorial en algunos casos presenta a primer nivel la materia de Sexología (o Sexuología), he preferido incluirla como submateria dentro de Psicología o, en general, dentro de Sociología. Por otro lado, aunque no aparece como submateria, hay unos catorce títulos (entre ellos, los de Hildegart), sobre eugenesia, un tema singular en los primeros años del siglo XX, entre ellos Genética, Eugenesia y Pedagogía Sexual de 1934 con el contenido de las I Jornadas Eugénicas Españolas, inauguradas por Fernando de los Ríos, como ministro de Instrucción Pública.

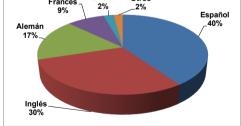
Respecto a los idiomas de lo publicado a lo largo de toda su trayectoria, en la figura siguiente se puede ver la distribución según los principales idiomas originales. Se incluye también la distribución según el número de páginas para tener en cuenta, aunque solo sea de forma aproximada, la distinta extensión de los libros. De acuerdo con estos datos, el peso de los autores españoles, con el 45 % de títulos y el 40 % de las páginas, es muy importante.

FIGURA VIII. Distribución de los libros publicados según idioma original.

% del total de originales

e originales % del total de páginas de los originales Otros Español Francés Italiano Otros





1.076 originales.

291.833 páginas.

Fuente: Archivos Editorial y elaboración propia.

A lo largo del tiempo los idiomas de los originales también han variado: la participación de los títulos de autores españoles empezó siendo muy importante

en los primeros años hasta casi desaparecer en los años 70 y desde entonces ha vuelto a ir creciendo.

En relación a los 588 libros traducidos con la intervención de 163 traductores, un aspecto importante es el tiempo que pasa desde la publicación original hasta que aparece la edición española, teniendo en cuenta lo que supone ese retraso para los lectores y, por otro lado, la complejidad de las tareas editoriales. Con la información disponible en 337 títulos, más de la mitad se publican en español en los dos años siguientes a haber aparecido el original y solo en un 15 % pasan más de cinco años (entre estos los títulos clásicos como los de Dewey). A modo de ejemplo, en la séptima edición del libro de G. Fanconi, A. Wallgren y otros, *Tratado de Pediatría* de 1964, los autores muestran su satisfacción porque a lo largo de trece años han venido apareciendo en paralelo las versiones originales en Suiza y las versiones españolas.

En muchos casos es una necesidad ineludible adaptar los textos originales escritos en otros idiomas, bien sea mínimamente para conseguir que se entienda el texto, o bien para mejorar el valor de lo publicado, cambiando o añadiendo incluso capítulos específicos para la edición española escritos por autores españoles con la autorización del autor original. En otros casos, la adaptación permite enmendar errores del texto original como en el libro de Basil Bernstein *La estructura del discurso pedagógico* de 1993. En una de las primeras páginas, al lado de una pequeña reseña biográfica del autor, aparece de forma muy visible la siguiente Nota del Editor. «Esta edición ha sido revisada por el autor quien, además de corregir varios errores de impresión del texto original en inglés, decidió realizar algunas actualizaciones».

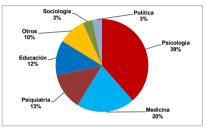
Las tareas de difusión son también una parte importante del proceso de edición. Una vez que el libro sale de la imprenta los objetivos de la editorial y del autor se centran en conseguir que se conozca por el mayor número de personas, en el mayor número de sitios, durante el mayor tiempo posible... y, por supuesto, que se compre y que se lea. En esa línea los editores realizan de forma continua funciones claramente comerciales. En especial, cuando aparece un libro se desarrollan una serie de tareas, «el lanzamiento de novedades», antes y después de que llegue a los almacenes de la editorial y a las librerías.

Por su parte, los catálogos comerciales han sido durante todo el siglo xx un recurso publicitario fundamental para dar a conocer el fondo editorial. Al lado de los análisis del conjunto de toda la producción, sus contenidos son la imagen que da la editorial con los títulos que está ofreciendo al público en un momento determinado. En otras palabras, es lo que ve un lector cualquiera, quizás también en una librería o lo que puede interesar a una generación concreta de universitarios: una foto estática en principio totalmente independiente de cualquier otra tomada antes o después y desde luego no contienen toda la producción histórica. Tampoco son «hojas de novedades» que presenten lo publicado en el último año, sino que incluyen todo lo que en cada momento la editorial mantiene a la venta. Así, analizando la antigüedad de los libros que aparecen en el catálogo se puede comprobar tanto la obsolescencia de algunos títulos como la vigencia de otros.

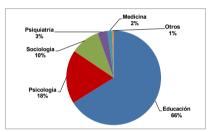
La figura siguiente resume el análisis de dos catálogos comerciales con cuarenta años de diferencia. A partir de los contenidos se ve un cambio completo: el catálogo del año 2016 es un catálogo de ciencias sociales: solo Educación es dos tercios del total y con Psicología y Sociología es casi el 95 %. Por el contrario, en 1976 los títulos de Educación eran solo el 12 % y aunque la materia más importante era la Psicología, Medicina y Psiquiatría eran la tercera parte del total. En cuanto a la importancia del fondo histórico, en 2016 la mitad de los títulos tiene más de 15 años antigüedad, mientras que en 1976 esos libros solo eran el 11 % del total. Por último, respecto a los idiomas de los originales, el inglés pasa a ocupar el lugar del alemán, al mismo tiempo que el español aumenta de forma muy importante y se convierte en el segundo idioma.

FIGURA IX. Contenido de los catálogos comerciales de 1976 y 2016.

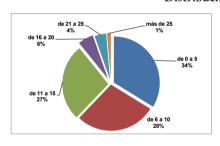
Año 1976, 148 títulos

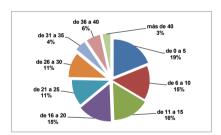


Año 2016, 328 títulos

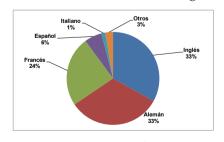


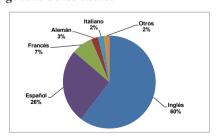
Distribución de materias





Distribución según la antigüedad de los títulos





Distribución según el idioma de los originales

Fuente: Archivos Editorial y elaboración propia.

Volviendo al conjunto de los títulos publicados, desde los primeros tiempos hay muchas obras que son el resultado de la colaboración de varios autores. Considerando obras colectivas aquellas en las que participan tres o más autores, tendríamos un total 137 obras y 2.046 autores. Es un número muy importante de títulos que suponen un trabajo añadido para coordinar la preparación de las ediciones, desde el principio en las obras de autores españoles y su traducción y a veces la gestión de derechos en las de los extranjeros. En varios casos, alguno o incluso la mayoría de los autores que participan en obras colectivas son además autores de otros libros de la editorial, una muestra del posicionamiento de esta y de las redes de contactos de aquéllos.

Por otro lado, las colaboraciones con entidades públicas o privadas implican un compromiso importante tanto para las instituciones que participan como para la propia editorial y habitualmente suponen una ayuda económica. Esta estrategia de trabajo ha estado presente a lo largo del tiempo y en la tabla siguiente figuran las colaboraciones significativas más recientes.

TABLA VI. Colaboraciones con otras entidades.

ENTIDAD	AÑO	nº títulos	observaciones						
Fundación Paideia	1990-2014	27	colección						
Ministerio de Educación	1987-2011	58	colección						
Ministerio de Educación y Cultura (ayudas)	1991-2015	54							
Instituto de la Mujer	1991-2001	7							
Fundación Inwent-PROEIB	1999-2007	5	colección						
Fundación Santa María, Editorial SM	1992-1993	3							

Fuente: Archivos Editorial y elaboración propia.

En cuanto a la forma de presentar lo que se publica, las colecciones como conjuntos coherentes de obras son una parte importante de la producción editorial. Con independencia del significado de cada título individual, no se puede pasar por alto que, más allá de los detalles de imagen ligados a aspectos comerciales, las colecciones implican especialización y reúnen a modo de paraguas títulos y autores que comparten inquietudes y contenidos que responden a enfoques complementarios. Por otro lado, dado que la mayoría nacen como proyectos y que su publicación se extiende a lo largo de muchos años, en la medida que finalmente cumplen sus objetivos y aparece un número significativo de títulos dentro de ellas, son un buen exponente del compromiso de la editorial con su público de lectores, con sus autores y con sus propias líneas editoriales. En la tabla siguiente se incluye una relación de las colecciones editadas, ordenadas por el año de aparición del primero de los libros que las componen.

TABLA VII. Colecciones publicadas.

NOMBRE	(1)	AÑOS	MATERIA
Biblioteca de Vanguardia	12	1925-1928	Ensayo
Al Servicio de	19	1928-1931	Ensayo
Temas de Nuestro Tiempo	13	1930-1931	Ensayo
Nueva Generación	II	1930-1932	Ensayo
Recientes Adquisiciones en	15	1928-1932	Medicina
Esculapio	6	1932-1933	Medicina
Lyke	18	1943-1960	Historia
Ágora	4	1944-1946	Ensayo
Ariadna	I	1944	Historia
Azor	6	1944-1945	Historia
Jordán	13	1960-1964	Filosofía
Ágata	IO	1961-1963	Ensayo
Microenciclopedia Médica	8	1951-1957	Medicina
Serie Bruner	29	1978-2007	Psicología infantil
Educación Infantil y Primaria (Ministerio)	56	1987-2011	Educación
Educación Crítica (Fundación Paideia)	26	1990-2014	Educación
Raíces de la Memoria	13	1995-2015	Educación y Otros
Educación, Culturas y Lenguas en América Latina	5	1999-2007	Educación
Razones y Propuestas Educativas	22	2000-2014	Educación
¿Y Tú qué Opinas?	II	2009-2013	Formación
Investigación Cualitativa	8	2010-2014	Investigación
Terapia Familiar Iberoamericana	4	2012-2015	Psicología clínica

(1): Número de títulos.

Fuente: Elaboración propia.

7. Difusión y prestigio

A la vista de los más de mil títulos publicados no es sencillo elegir un número reducido que destaque en el conjunto, entre otras razones porque habría que disponer de unos criterios, válidos durante un plazo temporal muy dilatado y aplicables de forma homogénea a distintas materias. A pesar de que con gran seguridad hay títulos de escaso valor destinados al olvido y algunos que no deberían haber distraído la atención de los estudiosos ni ocupado espacio en las librerías, prefiero adoptar el beneficio de la duda y resumir que el valor de lo publicado se

debe al conjunto. Con todo, parece razonable señalar algunos títulos singulares, aunque solo sea como representación de todos los demás y son los que se incluyen en la tabla siguiente.

TABLA VIII. Títulos singulares.

año	AUTOR	TÍTULO	Observaciones
1926	Ríos Urruti, Fernando de los	El Sentido Humanista del Socialismo	Tema y Autor
1929	Marañón, Gregorio	Los Estados Intersexuales en la Especie Humana	Tema y Autor
1929 y 1997	Pavlov, Ivan P.	Los Reflejos Condicionados	Tema y Autor
1929	Ossorio y Gallardo, Angel	El Alma de la Toga	Autor y Tema
1929	Ruiz-Funes García, Mariano	Endocrinología y Criminalidad	Autor y Tema
1930	Jiménez de Asúa, Luis	Al Servicio del Derecho Penal	Autor
1930 y 1996	Zambrano, María	Horizonte del Liberalismo	Autor
1931	Picasso González, Juan	El Expediente Picasso	Tema
1931	Picasso (Comisión)	De Annual a la República: Comisión de Responsabilidades	Tema
1932 y 1971	Malinowski, Bronislaw	La Vida Sexual de los Salvajes del Noroeste de la Melanesia	Autor, Tema y Difusión
1943	Schneider, Kurt	Las Personalidades Psicopáticas	Difusión y Tema
1953	Bohm, Ewald	Manual de Psicodiagnóstico de Rorschach	Tema
1953	Fanconi, G.; Wallgren, A. y otros	Tratado de Pediatría	Difusión
1954	Katz, David y otros	Manual de Psicología	Autores y Difusión
1960	Katz, David; Busemann, A.; Piaget, Jean e Inhelder, Bärbel	Psicología de las Edades: del Nacer al Morir	Autores y Difusión
1960	Kelly, W. A.	Psicología de la Educación	Difusiión
1961	Best, John. W.	Cómo Investigar en Educación	Difusión
1961	Lao Tse (Chu-Ta-Kao)	Tao-Te-Ching. El Libro del Recto Camino	Tema y Autor
1961	Osterrieth, Paul A.	Psicología Infantil	Difusión
1962	Knapp, Robert H.	Orientación del Escolar	Difusión y Tema
1962	Lovell, K.	Desarrollo de los Conceptos Básicos Matemáticos y Científicos en los Niños	Difusión
1967 a 1974	Opitz, H.; Schmid, F. y otros	Enciclopedia Pediátrica	Presentación
1969	Piaget, Jean e Inhelder, Bärbel	Psicología del Niño	Autor y difusión
1973	Piaget, Jean y otros	La Representación del Mundo en el Niño	Autor y difusión
1982	Gimeno Sacristán, José	La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la Eficiencia	Autor, Tema y Difusión
1984	Stenhouse, Lawrence	Investigación y Desarrollo del Currículum	Tema y Autor
1987	Stenhouse, Lawrence	La Investigación como Base de la Enseñanza	Autor y Difusión
1988	Bruner, Jerome S.	Desarrollo Cognitivo y Educación	Autor
1988	Gimeno Sacristán, José	El Currículum: una Reflexión sobre la Práctica	Autor, Tema y Difusión
1988	Goetz, J. P. y Lecompte, M. D.	Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa	Tema
1989	Harlen, Wynne	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias	Tema
1989	Pozo Municio, Juan Ignacio	Teorías Cognitivas del Aprendizaje	Autor, Tema y Difusión
1991	Jackson, Philip W.	La Vida en las Aulas	Difusión
1991	Torres Santomé, Jurio	El Currículum Oculto	Autor, Tema y Difusión
1992	Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I.		Autor, Tema y Difusión
1994	Aitken, John v Mill, George	Tecnología Creativa	Tema
1995	Dewey, John	Democracia y Educación	Autor, Tema y Difusión
1997	Apple, Michael W.; Beane, James A. y otros	Escuelas Democráticas	Autor, Tema y Difusión
1998	Pozo Municio, Juan Ignacio y Gómez Crespo, Miguel Ángel	Aprender y Enseñar Ciencia	Difusión
1998	Stake Robert E.	Investigación con Estudio de Casos	Tema
2001	Gardner, Howard; Feldman, David Henry; Krechevsky, Mara y otros	El Proyecto Spectrum	Tema y Autor
2013	Ayers, William y Alexander - Tanner, Ryan	Enseñar, un Viaje en Cómic	Tema y Presentación
	Varios autores	Colección ; Y Tú Qué Opinas?	Enfoque v Presentación
	Varios autores (dirigida por Uwe Flick)	Colección Investigación Cualitativa	Tema

Fuente: Archivos Editorial y elaboración propia.

Algunos comentarios puntuales sobre el contenido de esta tabla son:

- Mariano Ruiz-Funes y Luis Jiménez de Asúa, ambos catedráticos, coincidieron como diputados en la comisión que redactó la Constitución de 1931. Desde otro punto de vista, el ámbito del derecho penal, además de ser la submateria de derecho más representada, supone un nexo de unión con los títulos de endocrinología y con los de psiquiatría.
- El libro Horizonte del Liberalismo, de 1930, es el primer libro que publica María Zambrano.
- Los libros del Expediente Picasso (una referencia histórica ineludible) son volúmenes importantes y con un precio muy por encima del de libros similares en ese momento (40 y 20 pesetas respectivamente) comparados con precios alrededor de diez pesetas para libros con un número de páginas parecido. El título completo del primer libro es De Annual a la República. El Expediente Picasso. Las Responsabilidades de la Actuación Española en Marruecos. Julio, 1921.
- Es difícil que alguien no conozca el ejemplo de los perros salivando cuando oyen el sonido de una campana y muchos lo relacionarían con los experimentos de Pavlov (1849-1936, premio Nobel en 1904), pero pocos, por no decir nadie, sabrían que su libro se publicó por primera vez en español en 1929 por Morata.
- El libro Las Personalidades Psicopáticas de Kurt Schneider (1887-1967) tuvo ocho ediciones entre 1943 y 1992 y aparecía aún en el catálogo comercial del año 2000. Desde la edición de 1961, el prólogo del autor, firmado en 1959 en Heidelberg, se refiere a la «novena edición» del original y menciona:

Esta obra que apareció por primera vez en 1923 ha seguido por decirlo así un desarrollo sólido y saludable: no ha necesitado al principio muchas ediciones para hundirse después, sino que en el largo espacio de unos veintisiete años, a distancias bastante regulares, cada par de años, aproximadamente se hizo necesaria una nueva edición. La última apareció en 1946 y fue igual que la presente, una reimpresión inalterada de la sexta edición de 1943. El hecho de que haya que publicar otra nueva edición demuestra que todavía es necesaria esta obra, aunque entre tanto se hayan levantado muchas tormentas en contra de su posición fundamental y parezcan amenazarla hoy más que nunca.

Así, el texto anterior permite reconstruir la cronología de una obra que estuvo vigente entre Alemania y España, al menos desde 1923 hasta 2000.

- Los libros Psicología de las Edades: del Nacer al Morir, con nueve ediciones de 1960 a 1998, y Psicología Aplicada de Ackermann, con tres ediciones, son separatas del manual de David Katz, lo que da una idea del interés del mismo.
- El libro de Jackson *La vida en las aulas*, de 1991, había sido publicado en español anteriormente en 1975 por la Editorial Marova.

- El libro de William Ayers es el primer título de Educación publicado con formato cómic y para su presentación en 2013 se preparó una entrevista virtual con el autor y el ilustrador.
- Ernest R. Hilgard (1904-2001), el autor de *Introducción a la Psicología*, fue profesor de la Universidad de Stanford y presidente de la APA (American Psychological Association). Según la web de la asociación, ese texto (al menos quince ediciones del original en inglés entre 1953 y 2009) fue durante mucho tiempo el más utilizado en todo el mundo.

En cuanto al número de ediciones, al menos 241 títulos han tenido alguna reedición según el detalle del cuadro siguiente:

Total ediciones	18	16	13	12	10	9	8	7	6	5	4	3	2
Nº títulos	1	1	1	2	3	5	7	6	12	19	30	56	98
Acumulado	1	2	3	5	8	13	20	26	38	57	87	143	241

Aunque solo sea un dato aproximado porque falta información de las reediciones anteriores a 1960, si tenemos en cuenta que desde ese año hasta 2015 se publicaron 539 títulos, los 241 reeditados son una parte importante de ese total. En ese período, los cinco títulos que más ediciones han tenido son: *Psicología del Niño*, de Jean Piaget y Bärbel Inhelder; *Psicología Infantil*, de Paul A. Osterrieth; *La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la Eficiencia*, de José Gimeno Sacristán; *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*, de Juan Ignacio Pozo Municio, y *Comprender y Transformar la Enseñanza*, de José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez.

Respecto a la vocación comunicadora, encontramos también autores con varios libros publicados en la editorial, en algunos casos a lo largo de muchos años, entre otros: Vital Aza, Novoa, Valdés Lambea, Lipschütz o Alcalá Santaella (Medicina); Álvarez Uria, Varela y Torrubiano (Sociología); Pozo (Psicología), y Gimeno, Pérez Gómez y Torres (Educación).

Para tener un punto de vista complementario sobre la difusión, me planteé analizar las referencias y sobre todo los préstamos de libros de la editorial en bibliotecas de universidades españolas. Al final facilitaron datos once entidades que suponen una muestra bastante aceptable.

BIBLIOTECA	Referencias	total titulos	Títulos sin préstamos	Títulos prestados	Títulos prestados / total títulos	entre 1 y 10 préstamos anuales	más de 10 préstamos anuales	datos desde el año
U. Alcalá		311	120	191	61%	73	2	2000
U. Alicante	1.056	377	110	267	71%	135	47	1999
U. Autónoma Barcelona	1.073	407	89	318	78%	161	74	2008
U. Barcelona	1.475	537	183	354	66%	228	43	2008
U. Carlos III	79	70	30	40	57%	14	0	s/d
U. Complutense Madrid	1.184	840	301	539	64%	244	54	2000
U. Granada	2.475	597	227	370	62%	156	8	2001
U. Oviedo	545	362	94	268	74%	48	0	2000
U. Santiago	725	554	192	362	65%	174	11	2003
U. Sevilla	1.869	443	111	332	75%	169	13	2001
U Zaragoza	1 535	556	200	356	64%	162	5	2003

TABLA IX. Préstamos en bibliotecas universitarias españolas.

Fuente: Datos facilitados por las bibliotecas y elaboración propia.

La tabla anterior incluye un primer resumen de los resultados obtenidos. Lógicamente solo son datos desde que existen los sistemas informáticos (última columna de la tabla) y se presentan como un indicador parcial de los libros que realmente se consultan porque nunca incluyen las consultas que se hacen en las salas de lectura. Algunas observaciones posibles sobre estos resultados generales son las siguientes:

- La diferencia entre el número de referencias y títulos se debe a que el mismo libro puede tener varias fichas según los criterios de registro que se empleen.
- Si recordamos que estos datos se refieren a todo el catálogo desde el año 1925, el número de títulos existentes (salvo en el caso de la Carlos III), e incluso más aún, los títulos prestados, teniendo en cuenta que después de 1960 se publican 532 títulos, indican una presencia muy significativa y viva de los libros de la editorial en las bibliotecas universitarias.
- El número de préstamos (media anual desde la fecha de arranque de los sistemas o desde que el libro está en la biblioteca) en ningún caso es para quedarse muy satisfecho, aunque para analizar bien este dato habría que manejar en cada universidad el número de alumnos de las facultades más afines al fondo de la editorial.

En cuanto al prestigio de una editorial en el mercado es fruto de la categoría de sus autores, de la aceptación de sus títulos y de la calidad de su producción. Una referencia reciente sobre Ediciones Morata son los resultados del proyecto del CSIC «Evaluación de Editoriales Científicas de Libros en Ciencias Humanas y Sociales», del Centro de Ciencias Humanas y Sociales. El objetivo del trabajo era obtener un indicador del prestigio de las editoriales especializadas a partir de una

encuesta dirigida a un número muy importante de académicos e investigadores españoles. En las dos tablas siguientes se resumen los índices ICEE (Indicador de Calidad de Editoriales según los Expertos) o SPI (Scholarly Publishers Indicators), resultados directos de estas encuestas.

TABLA X. Clasificación SPI 2012.

ICEE Morata	Materia	Posición Morata	1.ª editorial	ICEE 1.ª	ICEE última
65,71	General	19 de 201	Aranzadi	520,13	1,71
51,07	Educación	2 de 106	Graó	51,08	0,15
12,42	Psicología	7 de 65	Pirámide	120,00	0,14
0,81	Sociología	22 de 48	Alianza	38,67	0,15

Fuente: CSIC y elaboración propia.

TABLA XI. Clasificación SPI 2014.

Materia	Número total editoriales	ICEE Morata	Posición Morata	1.ª editorial	ICEE 1.ª	ICEE última
General	504	7,584	34 de 272	Alianza	45,735	0,082
Antropología	45	0,058	20 de 28	Ariel	1,522	0,006
Educación	156	2,546	6 de 94	Síntesis	5,417	0,001
Historia	231	0,294	46 de 122	Alianza	17,990	0,001
Psicología	46	0,359	9 de 77	Pirámide	5,175	0,002
Sociología	46	0,080	26 de 75	Alianza	3,935	0,002

Fuente: CSIC y elaboración propia.

Además de las referencias y citas en textos y revistas especializadas, los datos anteriores muestran el interés por las publicaciones de Morata.

8. Reflexiones finales

La función social del editor es descubrir buenos autores y difundir contenidos valiosos, y en concreto el libro en papel ha sido un artefacto ligado a la alfabetización y a la cultura escrita dentro de las tecnologías del intelecto. La revisión bibliográfica realizada permite confirmar la vigencia del interés académico sobre la edición (el interés de los propios actores por hablar de ellos mismos y de su trabajo está fuera de duda).

Ediciones Morata es una editorial especializada en libro universitario, académico o libro científico-técnico. Empezó su actividad en 1920 y ha publicado

más de mil originales hasta 2015, lo que da una media aproximada de doce títulos nuevos al año. Con su prolongada presencia en el mercado, la categoría de sus autores y la importancia de muchos de sus títulos es un referente significativo en diversas áreas de conocimiento. En estos momentos es una de las editoriales españolas más antiguas (seguramente la más antigua de Madrid) y su longevidad está en buena parte ligada a su tamaño reducido, así como al carácter familiar, en un contexto en el que son precisamente las empresas pequeñas las que tienen más probabilidades de sobrevivir. La limitada atención que se ha prestado al estudio de su trayectoria justifica la originalidad de este trabajo, realizado en unas condiciones envidiables con acceso directo a personas protagonistas de nuestra historia y a la documentación de la editorial, aunque, a pesar de haber dispuesto de una gran cantidad de fuentes, haya detalles de los que no existe, o no he encontrado, información.

A través de la información del sector editorial se pone de manifiesto su limitada importancia cuantitativa, próxima a otras firmas especializadas de prestigio, pero siempre muy lejos de las grandes empresas, en un panorama cambiante, que tiende a la concentración y con mayor presencia de firmas internacionales. El papel que ha representado a lo largo del tiempo no tiene nada que ver con su tamaño y su posicionamiento en las estadísticas cuantitativas no representa su transcendencia en el mundo de la cultura y en el entorno universitario.

En cuanto a la información interna ha sido una oportunidad disponer del Archivo Biblioteca Histórica de la Editorial con la práctica totalidad de los títulos publicados, algo que no está al alcance de muchas investigaciones o simplemente es imposible. Mis números están muy lejos de otros trabajos: los 28 títulos del total de 36 de la editorial Oriente (Santonja, 1986) o los 179 títulos de la Editorial Gallach (Sánchez Vigil y Olivera Zaldúa, 2013).

La colaboración con autores que son figuras relevantes en el panorama social y con otras personalidades del mundo de la cultura son características que se ponen de manifiesto en los primeros años de la editorial y que se mantienen a lo largo de toda su trayectoria.

La Guerra Civil supuso para el proyecto editorial y para las personas que participan en el mismo un punto de ruptura muy importante. La imagen del catálogo del año 1941 reducido a los libros científicos es una primera muestra de los efectos de la censura que se mantendrá efectiva a lo largo de los años de la dictadura. Se puede hablar de un doble efecto sobre la oferta de sus libros: la desaparición total del mercado de libros publicados antes de 1936 y la imposibilidad de publicar nuevos títulos que no acepten los censores... La evolución de la sociedad, en la segunda mitad de la dictadura franquista, tiene también un paralelo con el despegue de las áreas de Educación y Psicología que conforman el perfil actual de la empresa. A partir de los años setenta con la llegada de la democracia, se puede decir que se produce un despertar contagioso de las ideas que acelera ese despegue iniciado por la editorial aumentando incluso su alcance fuera del país.

Los títulos de Morata han sido siempre textos científicos para la formación superior en la universidad o a lo largo de la vida, salvo las pequeñas exclusiones

de los libros de contenido político o histórico con un enfoque próximo al ensayo. Así, la práctica totalidad de lo publicado forma parte de la historia de la Educación en España y a través de muchos títulos es posible identificar la introducción de nuevas ideas en el mundo hispanoparlante.

A partir de la continuidad de los temas de Sociología y lo infantil es posible aventurar una evolución lógica que supondría pasar desde la Medicina a la Pediatría o desde la Neurología o Psiquiatría en general a las Psiquiatría y Psicología Infantiles, para desembocar en la Psicología de la Educación y en la Educación.

El número total de autores individuales es 789, de los cuales 190 han escrito dos o más libros, sin contar los casi dos mil autores de libros colectivos y los más de trescientos prologuistas. A pesar de la tendencia de los autores a publicar al mismo tiempo en diferentes editoriales, *a priori* no es fácil explicar cómo, al lado o en competencia con grandes empresas, Morata consigue publicar muchos títulos de autores importantes. Sin olvidar el marco de prestigio, parece claro que sus oportunidades reales en un momento determinado están ligadas a la agilidad y también sensiblemente al trato personal. De la misma forma, la permanencia de la colaboración de autores, asesores o traductores es un atributo de consistencia y de calidad, tanto de la producción editorial como de las condiciones de trabajo, en suma, de la confianza de los autores en la empresa. A modo de ejemplo, Tom Popkewitz recuerda así su relación:

I do remember coming to the office and meeting with Florentine and also our dinner... Florentine was very gracious to me on my visit and she deeply impressed with the intellectual care and thought that she and her family put into Ediciones Morata. When my book was translated (Sociología Política de las Reformas Educativas) I was told by my Spanish colleagues that its translation and production was excellent... I was and still I am deeply impressed with what she said but also felt about publishing. This feeling has been eroding as publishing houses assume solely a business role. (Correo electrónico de 9-12-2016)

Es interesante señalar que Tom se refiere a una experiencia muy puntual de hace más de veinte años, y mantenía un recuerdo muy vivo de los detalles del perfil de las editoras: «I wass and still I am deeply impressed».

Por otro lado, cuando se analizan los datos biográficos de los autores y el contenido de los libros (al menos las primeras páginas) se pone de manifiesto la existencia de diferentes conexiones entre ellos, un patrón que se repite a lo largo de toda la historia de la editorial y en las distintas materias publicadas. Estas relaciones se identifican más fácilmente entre autores españoles, pero también se dan entre los extranjeros y entre españoles y extranjeros. ... Se puede decir que en muchos casos se trata de un «colegio invisible» en el sentido original de este concepto, esto es, que entre los autores, o entre ellos y los asesores o directores de colecciones, existen relaciones informales al menos en su origen, y que aceptan la autoridad de uno de ellos (Price, 1966).

La presencia de los autores españoles en plataformas como Dialnet y en catálogos digitales de bibliotecas como Worldcat es un indicador del volumen de sus publicaciones y de su difusión en bibliotecas de todo el mundo. Al mismo tiempo, algunos libros con un número importante de ediciones, y que a pesar de tratarse de contenidos científico mantienen su vigencia a lo largo de mucho tiempo, hacen que para muchas personas se identifique a Morata con nombres de autores como Piaget o Gimeno.

La política de colaboraciones con otras entidades ha permitido incluir títulos singulares y abrir líneas de gran interés potenciando la imagen de la editorial sin comprometer su personalidad ni la independencia de sus criterios editoriales.

Respecto a la imagen de los libros, ha existido una gran continuidad que ayuda a identificar los títulos de la editorial. El diseño siempre ha mantenido una línea de seriedad de acuerdo con el tipo de contenido que se publica y se aprecia la atención especial que se dedica a estos temas (ver figura siguiente).

FIGURA X. Ejemplos de cubiertas.



Modelo «decó», 1930. 19 × 12,5 cm.



Cartela negra, años 60. 21 × 13,5 cm.



Diseño Alberto Corazón, desde años 70. 17 × 24 cm.



Serie Bruner, diseño Equipo TARAMO, años 70. 19 × 12,5 cm.

Fuente: Archivo Editorial.

Los catálogos comerciales ofrecen la imagen que la editorial ha proyectado en cada momento y, por tanto, la que han conocido generaciones concretas de lectores. Al mismo tiempo permiten revisar la evolución de las materias que se publican, la mayor o menor supervivencia de los títulos y el volumen de la oferta viva: de los veintidós títulos del catálogo de 1927 se ha pasado a unos trescientos títulos en los últimos años.

Recapitulando sobre una trayectoria construida por títulos que son hitos puntuales de éxitos y fracasos, y en concreto en el ámbito de la Educación, se puede decir que las publicaciones de Morata abordan distintos temas: teoría y fundamentos de la Educación, el aprendizaje, el currículum, la investigación-acción o la organización educativa; en la mayoría de los casos con puntos de vista

complementarios y también discrepantes entre los autores, desde perspectivas tanto pedagógicas como psicológicas o sociológicas. Sus contenidos, como señala Gimeno, fomentan que las ideas sean ricas y abiertas y que las prácticas de los educadores se fundamenten más en la reflexión. En muchos casos son libros dentro de la pedagogía crítica, que analizan el contexto del alumno según categorías sociales, siguiendo principios de la metodología etnográfica. Son textos que interrogan más que dan respuesta o, como dice Elliott, «apoyan al profesional práctico a emprender innovaciones sin proporcionar una prescripción». Es un enfoque que se orienta al análisis de lo que es, sin tener para nada en cuenta, en el sentido de Foucault, lo que debería ser según las normas. Existe también una preocupación por los planteamientos que evitan fronteras entre las distintas materias, siempre respaldados por estudios teóricos profundos y análisis cuidadosos de experiencias prácticas. Así se puede decir que lo publicado tiene en cuenta la unidad de la teoría y la práctica al mismo tiempo que la oportunidad de la educación para fomentar la emancipación y contribuir al desarrollo de una sociedad más democrática y más justa (Kemmis y Walker, 1991, p. 10). En este punto, una reflexión permanente es la necesidad de mantener unidos los argumentos teóricos con la narración y con los datos, para que se puedan confrontar, esto es, huir de una lectura simple o directa que prescinda de los contenidos teóricos de base, lo que a la postre provoca la incompetencia profesionalizada (Popkewitz, 1994, p. 23).

La imagen de la editorial, como se deduce de la mayoría de las referencias en los textos y ocurre en muchas empresas familiares, está marcada por la figura del fundador. En todo caso, su existencia y la significación de sus libros en la historia de la cultura es el resultado de la colaboración de un conjunto de grandes profesionales y de una serie de circunstancias felices. Durante toda la trayectoria ha prevalecido la vocación por las nuevas ideas y por enfoques innovadores sin agotar nunca los temas. Su progresiva dedicación a las ciencias sociales en los últimos cincuenta años, el volumen de originales y de reediciones publicados, las colecciones aparecidas y los resultados de las evaluaciones externas muestran su peso en el ámbito de esas ciencias, especialmente en Educación, en esta última etapa. Este trabajo ha intentado presentar de forma global una empresa que es un actor significativo en la cultura española reciente y ofrece una visión inmediata de la laboriosidad de unas tareas artesanales que tienen una base vocacional y personal muy importante.

9. Bibliografía

COLOM CAÑELLAS, A.: (2014). «La Teoría de la Educación en el tránsito entre el franquismo y la democracia», en Rabazas, T. (coord.): *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*, Madrid, Síntesis, 2014, pp. 47-64.

ESCOLAR SOBRINO, H.: Historia del Libro Español, Madrid, Gredos, 1998.

- GÓMEZ MORATA, F.: «Mi trabajo en Ediciones Morata: un compromiso con el libro y la educación», *Revista Bibliodiversidad*, 32, (mayo, 2007), pp. 17-20.
- KEMMIS, S. Y WALKER, R.: «Introducción de los directores de la colección», en Grundy, S.: *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata, 1991, pp. 9-11.
- MAINER BAQUÉ, J.: «Claves sociogenéticas del campo científico de la pedagogía en España», en Rabazas, T. (coord.): El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación, Madrid, Síntesis, 2014, pp. 19-46.
- Martínez Martín, J. (dir.): *Historia de la edición en España (1836-1936)*, Madrid, Marcial Pons, 2001.
- POPKEWITZ, TH. S.: Sociología política de las reformas educativas, Madrid, Morata, 1994.
- Pozo Andrés, M. del M. del: «Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936)», Revista de Educación, número extraordinario (2007), pp. 143-166.
- PRICE, D. J. Y BEAVER, D. B.: «Collaboration in an Invisible College», American Psychologist (diciembre, 1966), pp. 1011-1018.
- SÁNCHEZ VIGIL, J. M. y OLIVERA ZALDÚA, M.: «La Editorial Gallach y su contribución a la industria cultural española. Recuperación y análisis de su catálogo», *Investigación Bibliotecológica* (online), México, 28(63) (mayo/agosto, 2013), pp. 51-83. Disponible el 19-10-2015 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0187-358X2014000 200004&lng=es&nrm=iso> ISSN 0187-358X
- Santonja Gómez, G.: Del lápiz rojo al lápiz libre. La censura de prensa y el mundo del libro, Barcelona, Antropos, 1986.

DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN Documentation and News

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu2023309331

1. RECENSIONES

1. Reviews

CAGNOLATI, Antonella y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis (eds.): *In the* Footsteps of the Masters, Roma, Tab edizioni, 2021, 448 pp. ISBN: 978-88-9295-373-4-

In the Footsteps of the Masters es un libro donde se han recogido entrevistas realizadas, desde el 2014 hasta el 2021, a investigadores de gran relevancia en el campo de la Historia de la Educación, llegando a ser definidos por los editores del libro como de «figures who have played a pioneering role in the History of Education, making seminal contributions spanning original themes, the development of wide-ranging projects, and setting up journals that currently represent a point of reference for the entire scientific discipline» (Cagnolati y Hernández Huerta, 2021, p. 12).

Las entrevistas han sido realizadas a académicos de diferentes ámbitos y zonas geográficas, lo que nos permite acercarnos a la evolución de la Historia de la Educación en los últimos 40 años, es decir, a través de ellos podemos ver cómo se han ido definiendo los intereses en este campo de estudio, las opciones que se han ido eligiendo, las decisiones tomadas, etc. Cada capítulo del libro incluye una breve bibliografía de cada entrevistado y la entrevista. Todas destacan por mostrar las trayectorias vitales y cómo llegaron a ser historiadores de la educación. Merece la pena destacar lo variado de esas trayectorias, algunas son lineales y otras han ido tocando diversos campos, lo que nos demuestra que cada persona tiene su propio camino.

In the Footsteps of the Masters está constituido por 21 capítulos o entrevistas donde se desgranan los diferentes aspectos que van construyendo una vida académica. Hay aspectos a los que, en ocasiones, no se les presta la atención debida y que aquí sí la reciben como, por ejemplo, las obras que en un momento dado influveron en cada entrevistado o cuáles de sus propias obras destacarían como las que más les han marcado, los docentes que han tenido una mayor influencia en su vida o la importancia que tuvo la elaboración de su tesis doctoral. Todos estos hitos son los que van sembrando en cada uno las semillas o las ideas que un día cobrarán sentido y harán ver a la persona hacia dónde quería ir y todo lo que ha ido alcanzando. Es importante recordar que no son solo historiadores, sino que son personas cuya vida académica solo se entiende si se conoce su perspectiva personal, profesional y académica. Además, en las entrevistas podemos encontrar reflexiones sobre pasado, presente y futuro de la Historia de la Educación.

Jon Igelmo y Patricia Quiroga entrevistaron a Rosa Bruno-Jofré, mientras que Antonella Cagnolati fue la encargada de entrevistar a Giorgio Chiosso. Sara González conversó con dos historiadores: José Luis Peset Reig y Elena Hernández Sandoica; y Simonetta Polenghi y Gianfranco Bandini lo hicieron con Marc Depaepe.

En este libro también se destacan las relaciones entre la Historia de la Educación, la Política de la Educación y la Educación Comparada, mostrando que la interdisciplinariedad no coarta, sino que enriquece. Así, Mariano González y Christine A. Woyshner hablaron con Antonio Viñao sobre la historia del currículum en España; Luciana Bellatalla entrevistó a Iveta Kestere sobre la historia nacional y global de la educación; y Alberto Barausse entrevistó a Maria Helena Câmara Bastos.

Los capítulos, publicados en español, inglés, portugués e italiano, son un ejemplo de la variedad geográfica de los autores y de los entrevistados, mostrando que la Historia de la Educación se construye de manera global. Letterio Todaro fue el encargado de entrevistar a Carmen Betti; y Michaela Vogt y Annemarie Augschöll Blasbichler entrevistaron a Heinz-Elmar Tenorth, Lucien Criblez, Edwin Keiner, Daniel Tröhler y Frist Osterwalder.

En otro capítulo, Adelina Arredondo conversó con Jesús Vargas; y Christine Woyshner entrevistó a Joyce Goodman. Joaquim Pintassilgo conversó con María del Mar del Pozo Andrés sobre la innovación en educación; y Julie McLeod, Helen Proctor y Heather Weaver hablaron con Campbell y Kay Whitehead. Dorena Caroli entrevistó a Grigorij Borisovič Kornetov; y Maria Helena Câmara Bas-

tos y Alberto Barausse realizaron la entrevista a Roberto Sani. Para finalizar, Ismail Ferhat conversó con Bruno Poucet; y Teresa Rabazas Romero, Sara Ramos Zamora y Miriam Sonlleva lo hicieron con Consuelo Flecha García.

En definitiva, *In the Footsteps of the* Masters no solo pretende ser un homenaje a todos los ilustres historiadores que en ella se recogen —siendo todos los que están, pero no estando todos los que son—, sino también ofrecer a « the new generations, now entering the world of research, a summa of the experiences, pathways, challenges and successes that the great pioneers in the field have been party to in their lives, as both researchers and members of the academic corpus» (Cagnolati y Hernández Huerta, 2021, p. 12). La Historia de la Educación es un ámbito que surgió del entusiasmo, la generosidad, la curiosidad, la disciplina y el trabajo constante, intenso y apasionado de algunos profesores y debe continuar de la mano de los nuevos investigadores que deciden internarse en el pasado de la educación, ya que, si no se conoce de dónde venimos, no podemos ni entender dónde estamos ni intervenir activamente para decidir hacia dónde vamos.

> María Dolores Molina Poveda Universidad Isabel I Universidad de Málaga

COMELLA GUTIÉRREZ, Beatriz y MONTE-RO DÍAZ, Mercedes (coords.): Sororidad. Redes de apoyo entre mujeres en los siglos XIX y XX, Madrid, Editorial Dykinson, 2023, 177 pp.

Bajo el título Sororidad. Redes de ayuda entre mujeres en los siglos XIX y XX, varios profesores universitarios e investigadores que trabajan sobre Historia de las Mujeres aportan en este libro sus estudios recientes sobre teorías, interpretaciones y narrativas en torno a ejemplos concretos de apoyo entre mujeres en Europa, África y América, durante la Edad Contemporánea.

El término sororidad o hermandad femenina ha sido aceptado por la Real Academia de la Lengua Española en 2018. La docta Casa ha aprobado tres significados: el primero se define como amistad o afecto entre mujeres; el segundo se refiere a la relación de solidaridad entre las mujeres, especialmente en la lucha por su empoderamiento, y el último a la asociación estudiantil femenina estadounidense, que habitualmente cuenta con una residencia especial.

A partir de los años 60 del pasado siglo, en Europa se ha puesto el acento en la sororidad entendida desde planteamientos feministas radicales, acogida con éxito por las que luchan por el empoderamiento del colectivo femenino. Mercedes Montero, profesora titular de Historia Contemporánea, aporta un planteamiento crítico a los significados de sororidad y hermandad femenina. En su opinión, las mujeres han creado redes de ayuda mutua en todas las épocas: desde la derogación de la Ley Opia en la república romana, liderada por un grupo de viudas, el fenómeno de las beguinas y la educación de niñas o las asociaciones de mujeres ilustradas, hasta llegar a las juristas españolas de diversas sensibilidades políticas que en 1975 pusieron fin a la inferioridad legal y económica de las mujeres casadas, las asociaciones de viudas del terrorismo o las madres contra la droga en los años 80 del pasado siglo.

Concha Escrig, investigadora FPU de la Universidad de Alcalá, analiza un ejemplo concreto de sororidad de mujeres que apoyan a otras en situación precaria, a través de la documentación y la prensa, que recoge la actividad de la Asociación de Socorro de Religiosas de Madrid, que surge en 1841 para intentar paliar los efectos de pobreza en que habían caído las monjas españolas tras las medidas de exclaustración y desamortización de los bienes eclesiásticos practicados por el Gobierno de España desde 1836. Dicha asociación estuvo integrada por ciento cincuenta y tres socias, relacionadas con la Junta de Damas de Honor v Mérito v la sección femenina de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Siguiendo su estela, se crearon entidades semejantes en Zaragoza, Jerez de la Frontera, Salamanca, Cuenca, Palencia, Málaga, Ciudad Real, Santander v Granada.

María Muñoz, investigadora invitada en la École des Hautes Études en Sciences Sociales, Groupe d'Études Iberiques (Paris), estudia la huella de Rosario de Acuña, Emilia Pardo Bazán, Blanca de los Ríos, Concepción Gimeno Flaquer y Carmen de Burgos en el Ateneo de Madrid, entre otras, que constituyó un paso hacia el acceso a la esfera pública. Las conexiones y las relaciones personales entre las escritoras y las pensadoras fueron fundamentales tanto para esta meta como para el desarrollo de los congresos pedagógicos, la Unión Iberoamericana o las conferencias dominicales en la Universidad Central. No se postularon de modo independiente, sino aliadas y proporcionándose ayuda mutua y, desde posturas ideológicamente diversas, tejieron lazos de sororidad y coincidieron en que la cuestión femenina se resolvería con la educación de las mujeres.

Mónica Fuster, investigadora de la Pontificia Universidad de la Santa Cruz

(Roma), expone en su estudio la relación entre las misioneras europeas (laicas anglicanas y religiosas católicas) respecto a las mujeres indígenas en los siglos XIX y xx. Se pregunta si esos nexos responden a una narrativa de poder o de sororidad. No parece que, pese a estar inmensas en un sistema colonial, la relación de las misioneras laicas anglicanas o las religiosas católicas respecto a las mujeres indígenas se pueda explicar con una mera narrativa de poder, porque su intención y acción se mueven en la esfera de la avuda, levantando también su voz frente a los desmanes del imperialismo nacionalista y económico. Las misioneras de ambas confesiones formaron in situ a esposas cristianas, pero también a maestras, catequistas, enfermeras y administrativas, creando lazos diversos según la época y la zona geográfica, que se pueden calificar como sororidad, amistad o maternidad espiritual.

Inmaculada Alva, investigadora del Instituto Core Curriculum de la Universidad de Navarra, se refiere a las historiadoras norteamericanas promotoras de Estudios sobre las Mujeres entre 1930 y 1980, precedido a las universitarias de Estados Unidos, pioneras mundiales en ese ámbito, vinculadas al movimiento feminista, que estudiaron en prestigiosos colleges femeninos del último tercio del siglo xix. Ya en el siglo xx, un buen número de alumnas se especializaron en estudios históricos para dedicarse con rigor y método a la Historia de las Mujeres, materia que sus compañeros consideraron entonces irrelevante. Sin embargo, ellas sintieron la necesidad de crear redes de apoyo que les hicieran un hueco en el rígido mundo académico y competir en igualdad de condiciones. A través de esas redes buscaban igualdad de oportunidades, y acabar con discriminaciones que perjudicaban una justa promoción. También arbitraron medios para que las mujeres pudieran continuar con sus estudios o carrera académica, aunque se hubieran casado y, si querían, tuvieran hijos.

Onésimo Díaz, investigador de historia cultural contemporánea, expone en su capítulo la travectoria de la historia del siglo xx a través de la óptica de seis escritoras: la cosmopolita Edith Wharton, corresponsal en París durante la I Guerra Mundial; la sufragista Dorothy Day, fundadora del diario The Catholic Worker; la bielorrusa Svetlana Alexiévich, Premio Nobel de Literatura; la narradora británica Jane Hawking; la empresaria Katharine Graham, editora de The Washington Post, y la abogada iraní Shrin Ebadi, Premio Nobel de la Paz, sin una relación directa entre ellas, pero unidas por ser voces con el objetivo común: aportar una visión femenina múltiple sobre el devenir histórico, desde su propia «ventana de narración».

En su aportación, Beatriz Comella-Gutiérrez, profesora de la Facultad de Educación de la UNED, aborda el caso concreto de la poeta y traductora Ernestina de Champourcin (1905-1999), aclarando en qué medida se puede aplicar a su biografía el término sororidad. Como escritora, Ernestina se inscribe en la Edad de Plata de la cultura hispana; fue una de Las sin sombrero o Las modernas de Madrid, que rompieron estereotipos y mostraron su valía personal de modo individual, pero sin dejar de apoyar y reconocer la actividad artística de otras mujeres de su entorno. Desde 1930, fue reconocida junto a Concha Méndez y Josefina de la Torre como parte de la selecta Generación del 27, pero ya desde 1926 participó de vínculos de sororidad cultural por su activa pertenencia al Lyceum Club e inició una larga y fecunda correspondencia con Carmen Conde. Desde el Lyceum, sus socias solicitaron reformas legislativas que afectaban a las mujeres en el Código Civil vigente y también se unieron en iniciativas solidarias: crearon una guardería para hijos de obreras y engrosaron una biblioteca para personas ciegas. Exiliada en México, fue cofundadora de la revista *Rueca*, un proyecto que aglutinó a escritoras hispanas y americanas, mientras se ocupaba de impartir clases a mujeres menesterosas de un barrio deprimido de la capital azteca.

El libro, en su conjunto, es una invitación a descubrir a mujeres contemporáneas, vinculadas por lazos de sororidad, capaces no sólo de superar guerras e injusticias, incomprensiones y sufrimientos, no tanto por empoderarse de modo aislado, cuanto por tejer redes y apoyar iniciativas, por compartir ideales y alcanzar objetivos comunes.

Rafael Fermín Sánchez Barea Universidad Nacional de Educación a Distancia ESTEBAN DE VEGA, Mariano y BONILIA HERNÁNDEZ, José Antonio (coords.): Historia de la Diputación de Salamanca, Salamanca, Diputación de Salamanca, 2022, 440 pp.

Esta obra, editada en formato especial, grandes dimensiones y abundantes ilustraciones, se compone de los siguientes capítulos y autores: «Los albores de la Diputación de Salamanca (1813-1823)» (José Antonio Bonilla Hernández); «El régimen jurídico de la Diputación de Salamanca durante el reinado de Isabel II (1835-1868)» (Regina María Polo Martín); «La Diputación de Salamanca durante el Sexenio Democrático (1868-1874)» (Rafael Serrano García); «La Restauración (1875-1923): La Diputación de Salamanca y sus hombres» (Santiago González Gómez); «La Diputación de Salamanca durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)» (María Gajate Bajo); «La Diputación de Salamanca en los años de la Segunda República (1931-1936)» (Manuel Redero San Román); «La Diputación de Salamanca durante el régimen de Franco (1936-1975)» (María Dolores de la Calle Velasco); «Liberalismo, crecimiento económico y reformismo social, 1813-1932» (Ricardo Robledo); «Malos tiempos. Los establecimientos provinciales de beneficencia de Salamanca» (Eulalia Torrubia Balagué y José Manuel Alfonso Sánchez); «Obras realizadas, subvencionadas y tutorizadas por la Diputación de Salamanca» (Ramón Martín Rodrigo); «La Diputación de Salamanca y la educación en el siglo XIX (1813-1902)» (José María Hernández Díaz); «Elecciones y partidos en la Salamanca democrática (1977-2019)» (Mariano Esteban de Vega).

Centramos aquí nuestra revisión crítica científica sobre el estudio de José María Hernández Díaz, incluido en esta Historia de la Diputación de Salamanca, titulado: «La Diputación de Salamanca y la educación en el siglo XIX», pp. 369-425.

Ninguna persona estaba más preparada v era más adecuada para estudiar el proceso educativo en la provincia de Salamanca desde 1813 a 1902 que quien ha sido durante muchos cursos catedrático de Historia de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. Sus publicaciones en este campo son muchas. El tema que aquí presenta lo había trabajado desde hacía años. Con sus investigaciones en legajos, expedientes de profesionales, revistas, boletines y libros ha conseguido un bagaje científico singular, v por eso el presente trabajo está sazonado de conocimientos. El autor, por tanto, como especialista en la materia estaba ya previamente muy metido en la harina que es la Historia de la Pedagogía de nuestra provincia, de manera que en ella se desenvuelve con mucha soltura.

Este capítulo del autor citado ocupa 56 páginas, de las cuales 18 y pico corresponden a las 290 citas recogidas al final del capítulo. Es, pues, un trabajo completo que aborda en su justa medida el tema desde el punto de vista de la acción de la Excma. Diputación de esta provincia respecto a la instrucción primaria, la segunda enseñanza, la Escuela Normal de Magisterio e incluso otros organismos educativos. A lo largo de 26 puntos se demuestra que, gracias a las competencias en materia educativa atribuidas a la Diputación en el siglo XIX, y por ella gustosamente asumidas, el sistema educativo fue posible y se consolidó por la intervención de la mencionada institución provincial.

El texto que comentamos aparece perfectamente presentado en cuatro puntos, precedido de una introducción y seguido de las notas confirmantes de sus asertos. Los epígrafes 1, 2 y 4 son completos en sí mismos; no así el 3, que se divide en 15 subepígrafes y, a la vez, dos de ellos van subdivididos en otros. Así se especifica con mayor claridad el contenido. El total del trabajo alcanza los 26 puntos. En ellos se presenta la implantación y el

desarrollo del sistema de instrucción pública de forma cronológica a la vez que se atiende a diversos centros educativos como escuelas primarias, Escuelas Normales de Maestros y Maestras, Instituto de Segunda Enseñanza, escuelas especiales y otros establecimientos educativos.

En la Constitución de 1812 las Diputaciones provinciales tienen consignadas algunas responsabilidades, en consonancia con la organización educativa que postulaba el nuevo Estado Liberal. La primera Diputación de Salamanca, vigente entre 1813-1814, pues fue suprimida como todas en España hasta la llegada del Trienio Liberal que se inicia en 1820, tuvo que hacer frente en tan corto tiempo a infinidad de problemas: combatir el intrusismo en la docencia, atender a la selección de maestros primarios, garantizar su incipiente formación e iniciar un proceso de creación de escuelas. La Diputación, ya entonces, actuó con celo y responsabilidad en los asuntos educativos.

Eliminada la Diputación de 1814, vuelve a surgir en 1820 y a tomar las riendas de atención a las escuelas rurales, subsanar las debilidades y resistencias propias del Antiguo Régimen. Del cumplimiento de estas acciones dan testimonio muchos ejemplos de exámenes de maestros y de atención a problemas de diversas escuelas en la geografía provincial. Pero nuevamente la Diputación quedó clausurada en 1823 por el absolutismo fernandino.

Es a partir de 1834 cuando comienza a implantarse de forma creciente, ya sin cortapisas, el nuevo sistema educativo que los liberales pretendían dar a España y más concretamente desde el Decreto de Somoruelos en 1838, que representa el inicio del sistema escolar primario en España. La Diputación va a tomar protagonismo dando respaldo al proceso de construcción de escuelas, organizando exámenes de maestros y sosteniendo a la Comisión Provincial de Instrucción Pública.

En los años de 1830 y siguientes se recomienda para todas las escuelas el método de lectura de José María Vallejo. La Ley de Enseñanza de 1838 y el Reglamento de Pablo Montesino de 1839 son los referentes normativos. La Diputación se convierte en el principal apoyo al Gobierno nacional y a los municipios, desde la provincia. La mayoría de los ayuntamientos del XIX eran incapaces de sostener con dignidad los salarios de los maestros y el mantenimiento de las escuelas. Por eso infinidad de pueblos solicitaban avudas, licencias de aperturas, hacían consultas sobre los asuntos más diversos y, sobre todo, pedían ayuda económica. A través de ejemplos documentados se muestra que en el segundo tercio del siglo XIX todo lo relativo a la enseñanza primaria se encuentra en expansión en la provincia de Salamanca. En sucesivos puntos se va a ir exponiendo cómo la Diputación colabora de varios modos en el funcionamiento de las escuelas y de otras instituciones docentes.

La autoridad de la Diputación provincial es esencial para muchas cuestiones como, por ejemplo, la destitución de maestros por incompetencia, la compatibilidad de oficios, el pago adecuado y a tiempo a los maestros, sus condiciones de vida, el comportamiento ejemplar de los mismos, el cumplimiento del calendario y del horario establecido, la higiene, la limpieza de los locales escolares, concesión de premios a los docentes más prestigiosos, entrega de libros, etc. En resumen, la Diputación de Salamanca estuvo atenta a las más variadas circunstancias del magisterio. En 1843 se creó en Salamanca la primera escuela de párvulos por Álvaro Gil.

En los puntos que siguen en este trabajo se abordan una por una las diversas instituciones educativas de Salamanca y su provincia. El autor hace resumidamente un poco de historia de cada organismo, si ya existía, como es el caso de la Escuela de Nobles y Bellas Artes de San Eloy, y, si no era ese el caso, presenta su origen, los promotores y las dificultades iniciales. Luego da cuenta del desarrollo que lleva y del apoyo económico o del empuje de otro tipo que va recibiendo de la Diputación, sobre todo cuando entran en dificultades de algún tipo. A este respecto no es adecuado en esta reseña recoger lo que ya se presenta en el capítulo original. Baste una breve parada en la historia de alguna entidad que sirva de ejemplo de lo que hace el trabajo reseñado.

Un epígrafe señalado es el dedicado a la Normal de Maestros y a la Normal de Maestras. Se creó en Madrid, en 1839, la Escuela Seminario Central de Maestros del Reino siguiendo las orientaciones de Pablo Montesino y sus colaboradores. Las diputaciones provinciales enviaron a ese Seminario Central un maestro para que se formara y posteriormente pudiera regresar a su provincia, en donde ayudaría a la instalación de una Normal de Maestros. La Hospedería del Palacio de Anava fue el edificio designado para acoger esta institución formadora de maestros. Se inauguró en noviembre de 1842 tras los preceptivos discursos del jefe político José Marugán y del que fue el primer director (que había sido el enviado a Madrid), Lázaro Ralero. Seguidamente fue nombrado el profesorado. La Diputación costeó sueldos y mantenimiento. Superada una crisis económica, en adelante la Diputación consignaba anualmente un presupuesto y colaboraba con la Comisión de Instrucción Primaria de la provincia. La gestión pedagógica y curricular la ejercía la Universidad de Salamanca estando al frente el rector de la misma. Durante el Sexenio Democrático se va recomponiendo de tal suerte que los años posteriores son de gran estabilidad, destacando prestigiosos profesores como José Antonio Jorge y Gonzalo Sanz.

La llamada Ley Moyano, de 1857, estableció la creación de Normales de Maestras. En 1858 se creó la de Salamanca. Se cedió, para que fuera su centro docente, el antiguo colegio de la Magdalena, y comenzó a funcionar siendo su directora Petra Zugarrondo.

También el trabajo reseñado atiende a la implantación de la Inspección de Instrucción Pública en Salamanca. Esta función al principio respondía al llamado Informe Quintana. Pasó unos años de flaqueza, o de arranque, y se fue consolidando a partir de la Ley de Primera Enseñanza de julio de 1838 y del Reglamento de 1838. Su objetivo principal era conseguir una enseñanza de calidad impartida por buenos profesionales, mejorar las condiciones de las escuelas y pedir la creación de ellas donde hacían falta. Se envió a visitar las escuelas a maestros reconocidos y de prestigio, y luego ya los inspectores, de los que se dan algunos nombres, sus sueldos y los honorarios por sus visitas. La Diputación de Salamanca estuvo siempre atenta a las normas, orientaciones y disposiciones provenientes de la Inspección provincial y apoyaba los requerimientos que ésta hacía.

Hablando de la Junta Provincial de Instrucción Primaria y de la Juntas Locales se expone quiénes habían de constituirlas y las competencias que incumbían a cada una de ellas. Las circulares en el Boletín Oficial de la Provincia servían de llamada de atención y para ofrecer información de libros aprobados, oposiciones, debates, nuevos métodos, pedagógicos. Otro tanto hacía el Boletín de Instrucción Pública, que comenzó a publicarse en 1841. También buscaban el cobijo de la Diputación las escuelas de adultos, la publicación de circulares y la difusión de métodos pedagógicos.

Nuevos puntos de análisis en este excepcional trabajo son el análisis del Colegio Científico, creado como resultante de los antiguos colegios universitarios, aunque tuvo una vida muy corta. Más larga la ha tenido el Instituto de Segunda Enseñanza, que se creó respondiendo al Decreto del marqués de Pidal en 1845. Su

sostenimiento también recayó en la Diputación hasta que en 1887 se responsabilizó directamente el Estado de su sostenimiento.

El auxilio prestado a la Universidad de Salamanca fue sumamente necesario y contribuyó a salvarla de su supresión. La Diputación, como el Ayuntamiento y la propia Universidad, procuraron unirse para evitar ese nefasto final. Afortunadamente no llegó a producirse el cierre de todas las facultades universitarias, pero sí se suprimieron la de Ciencias y la de Medicina. Por ello, desde 1869 en adelante la Diputación concedió a la Universidad de Salamanca una ayuda importante, con una asignación específica, que fue creciente algún tiempo, e iba destinada a costear los sueldos de profesores y otros gastos puntuales de ambas Facultades Li-

La Escuela Industrial de Béjar nació con el objetivo de mejorar la formación de muchos técnicos y trabajadores en pro de una mayor productividad y calidad textil. En 1852 se crearon en España escuelas industriales, entre ellas la de Béjar, que fue dirigida por Nicomedes Martín Mateos hasta 1867. Su financiación corrió a cargo de la Diputación de Salamanca, el Ayuntamiento de Béjar y el Gobierno de la nación. Esta institución pasó un par de épocas de crisis, y la subvención de la Diputación experimentó altos y bajos. La Diputación también fue protectora de las Escuelas de Artes y Oficios. Aunque de forma modesta, recibieron apoyo las de Salamanca, Ciudad Rodrigo, Peñaranda, Alba de Tormes y el Protectorado de Industriales Jóvenes promovido por el obispo de Salamanca, padre Tomás Cámara.

La Enseñanza de la Agricultura respondía a las ideas fisiócratas extendidas desde fines del siglo XVIII. Se pretendía dinamizar las explotaciones agrarias para que fueran más capitalizadas, más tecnificadas e industrializadas. La Ley de Someruelos y la de Moyano recogían

la enseñanza de agricultura en todas las poblaciones rurales, y para ello en la docencia se recomendaba la *Cartilla de Agricultura* de Oliván. Hubo varios intentos de creación de una granja agrícola y campos de experimentación, pero no fue posible alcanzar su consolidación. Al menos se crearon los títulos de agrimensores y peritos tasadores, y se estableció una cátedra de esta materia en el Instituto de Segunda Enseñanza. La Diputación concedió ayudas económicas para su sostenimiento.

Mucho más significativa fue la ayuda permanente y constante al Hospicio Provincial y sus escuelas, una de niños y otra de niñas, y posteriormente también de música y de dibujo, además de una serie de talleres. La subvención de la Diputación contribuía a los gastos generales y al pago de profesores.

El Colegio de Sordomudos y de Ciegos requería una enseñanza muy especializada. Además, inicialmente había muy pocos centros docentes para estos colectivos contándose sólo el de Madrid, Sevilla y Burgos. El de Salamanca se creó en 1863 para las cuatro provincias del distrito universitario, pero prontamente declinaron costearlo las provincias de Ávila y Cáceres, quedando solamente Zamora y Salamanca como colaboradoras. A pesar de todo resultó un establecimiento educativo con una aceptable financiación durante veinte años.

La Escuela de Nobles y Bellas Artes de San Eloy no dependía de la Diputación, pero le debe mucho en cuanto a apoyo de su función y visibilidad a través del *Boletín Oficial de la Provincia*, que daba cuenta de matrículas, calificaciones, discursos, premios, etc. La Diputación costeó permanentemente muchos gastos de esta institución y, por eso, fue nombrada miembro protector.

Al Museo Provincial y a la Biblioteca, establecimientos diferentes a los propiamente educativos, no les faltaba desde su nacimiento (en 1835 y 1862 respectivamente)

cierta vocación instructiva v de fomento de la cultura en la sociedad. La Diputación les concedió ayudas, pero no fueron ni constantes ni iguales a lo largo de la vida lánguida que llevaban. Algo semejante ocurrió con las Sociedades Económicas de Amigos del País de Salamanca, Alba de Tormes, Béjar y Ciudad Rodrigo. La Diputación fue su protectora con apovo moral, estímulo y difusión, pero sin concesión financiera. Las cátedras de latinidad de Ciudad Rodrigo, Alba de Tormes y el Colegio de Humanidades de Salamanca eran modos antiguos de docencia, ya periclitados y decadentes, por cuanto el nuevo sistema educativo no les dejaba espacio para su desarrollo.

Examinadas todas las entidades y establecimientos mencionados, el autor acaba su trabajo en el punto 4, exponiendo tres observaciones importantes: la primera, que la Diputación ocupó un lugar imprescindible en la construcción del sistema educativo de la provincia de Salamanca durante el siglo XIX; la segunda que la acción de la Diputación trascendió su compromiso más allá de su obligaciones estrictas y básicas ayudando generosamente a entidades cuyo sustento era in-

dependiente de la institución provincial, siendo especialmente paradigmático el apoyo moral, político y económico dado a la Universidad de Salamanca; y la tercera observación es que aún falta realizar una historia exhaustiva de la educación en la provincia durante el siglo xx. En esta centuria el sistema educativo, como también la sociedad, han llevado derroteros muy diferentes a los de la época anterior y se ha ido reduciendo el papel primordial de la Diputación en el campo de la instrucción.

Este trabajo incluido en la Historia de la Diputación puede ser muy útil para todos los estudiantes de Magisterio y de Pedagogía, pero también para investigadores de historias locales de municipios y para completar biografías de personajes salmantinos o que vivieron en esta provincia, especialmente si ejercieron la docencia en algún ámbito, si fueron gobernantes o destacados liberales. Enhorabuena, pues, al autor, que brinda un trabajo muy documentado, de fácil y necesaria consulta.

Ramón Martín Rodrigo

Gabriel Fernández, Narciso de: Os mestres mortos daquel verán, Vigo, Editorial Galaxia (Col. Memoria Histórica), 2023, 245 pp.

El profesor Narciso de Gabriel, catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de A Coruña, presenta un nuevo estudio, Os mestres mortos daquel verán, sobre la depuración y la ejecución de los maestros y las maestras durante y después de la guerra civil.

Se trata de una obra de síntesis v de reconocimiento, también de recuperación de la memoria, en la que el profesor De Gabriel nos ofrece, en diez capítulos, las trayectorias de doce maestros a los que se arrebató la vida de la manera más cruel. Si siempre apena la muerte, la de un maestro resulta incomprensible porque brota de una ideología que odia la inteligencia. El magisterio fue uno de los objetivos predilectos del fascismo por diferentes motivos, como bien explica el autor: por el mero hecho de ser maestros y, por tanto, personas influyentes y respetadas en comunidades pequeñas; por militancia política en organizaciones de diversa índole, tanto partidos como sindicatos afines al Frente Popular; por «neutralidad» y laicismo; por abrir la puerta de la escuela a los aires de la renovación pedagógica, calificados de nocivos y «disolventes»; porque la guerra propició que germinasen odios, traiciones y rivalidades mezquinas; y, al fin, porque los maestros eran «la luz de los humildes», expresión que nos remite a un trabajo anterior de Narciso de Gabriel sobre uno de los maestros glosados en este libro, Arximiro Rico, luz dos humildes: vida e morte dun mestre republicano (2002).

Los maestros y las maestras que protagonizan este libro son María Vázquez Suárez, Rafael Fernández Casas, Jesús Álvaro López Brenlla, Mercedes Romero Abella, Rafael Pardo Carmona y Fernando Barcia Veiras, Manuel Rodríguez Castelao y Xosé Losada Castelao, Arximiro Rico Trabada, Víctor Fraiz Villanueva, Ramón Amadeo Figueroa Vilachá y Francisco Ponzán Vidal. El orden de presentación es el de la cronología de los fallecimientos, que se extiende desde el 19 de agosto de 1936, cuando María Vázquez Suárez fue asesinada en la playa de Bañobre (Miño, A Coruña), hasta el 17 de agosto de 1944, cuando Francisco Ponzán Vidal, maestro de Camariñas, fue asesinado por los nazis en las proximidades de la localidad francesa de Toulouse.

Estas semblanzas derivan de investigaciones previas de Narciso de Gabriel, como la señalada sobre Arximiro Rico, la dedicada a Álvarez Blázquez (*Xosé* María Álvarez Blázquez, mestre republicano: diario escolar e desterro, 2019) o el exhaustivo análisis del proceso de depuración del magisterio coruñés que el autor ofrece en Vermellos e laicos: a represión fascista do maxisterio coruñés (2021). Por tanto, se trata de una línea de investigación consolidada del propio autor, que coordinó en 2017 el monográfico de Sarmiento. Revista galego-portuguesa de Historia da Educación, dedicado a la depuración del magisterio, con estudios sobre las cuatro provincias gallegas.

El proceso depurador de los docentes cuenta con una amplia bibliografía, iniciada en el siglo pasado con estudios como el de Francisco Morente Valero La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943). La Escuela y el Estado Nuevo (1997) o el de Juan Manuel Fernández Soria y M.ª Carmen Agulló Díaz Maestros valencianos bajo el franquismo: la depuración del magisterio, 1939-1944 (1999), a los que siguieron una muy estimable serie de investigaciones por comunidades autónomas y por provincias. En el caso de Galicia son fundamentales, junto a los estudios ya citados de Narciso de Gabriel, las muy detalladas investigaciones del profesor Ángel Serafín Porto Ucha sobre la provincia de Pontevedra y los análisis pormenorizados de los profesores Antón Costa Rico sobre Lugo y Xosé Manuel Cid Fernández sobre Ourense.

Os mestres mortos daquel verán presenta, con enorme delicadeza, las vidas de los que murieron a manos de otros, por enseñar a los niños, por sementar el futuro. El rigor histórico de estudios anteriores del autor se combina con la semblanza de los desaparecidos, cuyos retratos se incluyen en casi todos los casos, aproximándolos a nosotros más allá de las palabras. Cada capítulo se inicia con una ilustración de Alfonso Rodríguez Castelao que, en su lámina «A última lección do mestre», del álbum Galicia mártir, nos legó un testimonio escalofriante sobre el asesinato de los maestros en plena guerra civil. El título nos remite a una novela de Carlos Casares, Os mortos daquel verán (1987), en la que se investiga el misterioso fallecimiento de un boticario en los inicios de la guerra. Y la portada es una cuidada fotografía del monumento a los fusilados de la guerra civil, erigido frente al mar, muy cerca de la coruñesa Torre de Hércules, y obra de Isaac Díaz Pardo. Nada en este libro es superfluo, palabras, fotografías, ilustraciones, texturas, componen un friso contra la intolerancia.

Narciso de Gabriel combina de forma magistral, en *Os mestres mortos daquel verán*, el rigor histórico de años de análisis y consulta de documentación, de recogida de testimonios orales y gráficos, con el relato humano que, más allá de los nombres, nos hace partícipes del sufrimiento y nos recuerda lo que nunca debería repetirse, el triunfo de la barbarie sobre la cultura. Es un libro sobre la guerra, tan oportuno en estos tiempos, pero es un libro de paz y para la paz, para que los maestros puedan enseñar siempre la lengua de las mariposas.

Raquel Vázquez Ramil Universidad de Valladolid GARCÍA MARTÍN, Francisco: *El Instituto* de Béjar (1932-1938), Béjar, Centro de Estudios Bejaranos, 2023, 296 pp.

El estudio de los establecimientos de segunda enseñanza en España, desde sus inicios oficiales con el Decreto Pidal en 1845, en el contexto general de construcción del sistema educativo español, ha merecido un número abundante de monografías, algunas de altura científica reconocida, que han ido apareciendo publicadas desde los años 1980. No vale la pena ahora mencionar aquí las decenas de trabajos hoy accesibles, en forma de libros y artículos especializados de revistas de historia de la educación, y a veces también en otras de difusión local o provincial.

Buena parte de estos estudios han ido destinados a los denominados Institutos Provinciales de Segunda Enseñanza, v otros se han detenido en desmenuzar y comprender la vida de muchos colegios privados, principalmente de congregaciones religiosas. Pero hasta hace no mucho existía una laguna en este mismo sector de la educación, representada por el apenas conocido mapa de los institutos locales de segunda enseñanza de toda España, que emergían y desaparecían, como el Guadiana, sometidos a veleidades políticas o a dificultades administrativas y económicas de las autoridades locales. Pero sobre todo a una rígida, centralizada y uniforme pauta de cómo concebir, y restringir al fin, el acceso de amplios sectores sociales a la segunda enseñanza. Este ha sido el devenir de la segunda enseñanza en España hasta muy avanzado el siglo xx.

Era necesario contemplar la significación educativa, social y administrativa de los institutos locales de segunda enseñanza, tarea a la que se han dedicado recientemente algunos historiadores, entre ellos Francisco García Martín. Fruto de su tenacidad investigadora son algunos de sus trabajos sobre institutos locales,

incluido en este caso el de Béjar, en la etapa que coincide con la Segunda República y parte de la guerra civil (1932-1938).

La emprendedora burguesía de la sociedad bejarana del XIX ya había impulsado la creación de este tipo de establecimientos, aspiración que se manifiesta más reivindicativa en los años 1920 ante el Ministerio de Instrucción Pública, y que se alcanza finalmente en 1932. El Instituto de Béjar de estos años nace por voluntad final del Gobierno republicano, y es suprimido por orden final de los nuevos gobernantes en 1938. Formaba parte del proyecto republicano dentro de su política escolar de generalización de todos los niveles de enseñanza, incluida la segunda y la superior.

El autor de la obra aborda el tema con la dedicación paciente y delicada de un ciruiano ante una tarea de recomposición de esta breve historia institucional del Instituto de Béjar, a partir de los instrumentos imprescindibles para todo buen historiador de la etapa contemporánea, y de la Segunda República y la guerra civil en particular. Por ello se fundamenta en el manejo de varios archivos imprescindibles para disponer de una adecuada documentación: el Archivo Histórico Nacional, el Archivo General de la Administración, el Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca, el Histórico Provincial de Salamanca, el Municipal de Béjar. El uso de esa información documental de primera mano, junto a la lectura y el uso de la prensa de la época, de algunas entrevistas orales y de la lectura adecuada de diferentes monografías sobre Béjar en la etapa contemporánea, garantizan una sólida aportación histórica al asunto que se estudia.

De esta manera se ofrece de forma secuenciada la vida interna del Instituto de Béjar en cada uno de los cursos académicos de su corto ciclo vital, con sus correspondientes problemas de profesores, dedicaciones docentes, dificultades de infraestructura de locales y materiales de enseñanza, así como una rica aproximación a los expedientes personales de profesores y estudiantes. Todo ello nos permite acercarnos aún más, y de manera cualitativa, a muchos de los elementos de la sociedad bejarana del momento, principalmente al importante sector industrial, puesto que los beneficiarios más directos de la oferta de enseñanza en el instituto fueron los hijos de familias de fabricantes textiles, industriales diversos, comerciantes de nivel medio v alto y de varias profesiones liberales (notarios, abogados, farmacéuticos, médicos), en algunos casos del área de influencia de Béjar, no solo de la ciudad. En grado muy bajo aparecen en la nómina de alumnos matriculados hijos de sectores sociales más humildes como estudiantes del establecimiento. Desde esta lectura del libro se nos ofrece una imagen indirecta de la sociedad bejarana y española del momento, aquí a través de la vida de una institución escolar y de sus componentes durante una etapa tan especial como fueron la Segunda República y la guerra civil.

Otra perspectiva no menos interesante es la que busca aproximarse, sin llamarlo así el autor, a una sociología de la profesión de los docentes implicados. Los profesores viven en la inseguridad académica y económica, en la presión social de proximidad, en la implicación con iniciativas republicanas (como las Misiones Pedagógicas), en la búsqueda de metodologías activas, en la confrontación ideológica interna, dentro del claustro de profesores. Finalmente, como no podía ser otra forma, el autor dedica un capítulo a conocer el proceso de represión y depuración que sufren todos los profesores del centro, los procesos de represión, encarcelamiento o sobreseimiento de penas, por acusaciones de proximidad o compromiso con la política educativa republicana o, en su caso, de exención de esas responsabilidades.

Nos encontramos ante un buen trabajo para la de historia de Béjar, y también para la historia de la educación en España. Es verdad que sería preciso que el autor tuviera en cuenta la corrección de algunos errores de nombres y fechas que se han escapado dentro del inmenso magma documental e informativo que compone este estudio, que además recibió el Premio Ciudad de Béjar del año 2021.

Desde el punto de vista formal es realmente feliz la edición que realiza el Centro de Estudios Bejaranos, en la mancha y tipo de letra, en la cubierta con bellísimas fotografías de las aulas y ambiente del instituto en aquella época.

José María Hernández Díaz

Payá Rico, Andrés (coord.): *Pedagogías* alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX, Valencia, Universitat de València, 2022, 347 pp. ISBN: 978-84-9133-479-8.

Nos encontramos ante una obra que recoge numerosos trabajos para el XXI Coloquio de Historia de la Educación celebrado en Valencia por la SEDHE (Sociedad Española de Historia de la Educación) entre el 6 y el 9 de julio de 2022 sobre iniciativas educativas llevadas a cabo a lo largo del siglo xx. Cada una de las aportaciones que conforman el libro abordan la transformación social y política a través de la educación, destacando la labor de educadores v educadoras, así como instituciones que desarrollaron, como bien el título sugiere, Pedagogías alternativas y educación llevadas a cabo en los márgenes. La publicación, como podremos ver a continuación, se estructura en cinco áreas temáticas y dos paneles.

Una primera temática sobre Pedagogías subalternas recoge diversas experiencias centradas, sobre todo, en colectivos que han mantenido aislados en el desarrollo y ejecución de las diferentes normativas educativas como: menores, huérfanos, personas con diversidad funcional, niñas y mujeres. Un claro ejemplo lo tenemos en el tema que aborda la educación especial durante la dictadura franquista a través del medio propagandístico NO-DO y que no fue asumida como una necesidad hasta la Ley General de Educación de 1970 o el estudio que aborda la creación de centros de atención sociosanitaria para personas mayores y sordomudas. Otros trabajos interesantes estudian movimientos pedagógicos como las Escoles en Lluita, que surge en los barrios periféricos de Barcelona con la finalidad de promover un nuevo modelo educativo ajeno al tradicional franquista; o la defensa de una educación para los obreros a través del movimiento Acción Católica. y, por último, el libro verde de Gran Bretaña, creado con la idea de generar una mayor igualdad y aumentar las escuelas secundarias, así como la educación de la clase trabajadora, suprimiendo las tasas a las familias para abrir el acceso a un mayor número de población a la educación secundaria.

Las Teorías y prácticas pedagogías críticas contra-hegemónicas conforman una segunda temática que engloba, en gran medida, iniciativas entre la década de los años 50 y los 90 del siglo pasado. En este apartado podemos encontrar iniciativas de diferentes territorios como, por ejemplo, las experiencias educativas en Italia a partir de las propuestas de Freire o Gandhi y situarlas en las escuelas Barbianas en la Toscana de don Lorenzo Milani o la correspondencia mantenida entre los educadores y activistas Aldo Capini y Danilo Doci. En el contexto de Portugal, tiene especial interés el periodo revolucionario o transición portuguesa y las protestas estudiantiles. Destacamos, por un lado, la escuela de los apartamentos, colectivos que se formaron en las zonas deprimidas de Manhattan, cuya idea inicial era enseñar inglés a los migrantes hispanos, pero que, además, acabarían formándolos para que adquirieran una educación más extensa. Por otro lado, el análisis que se realiza tras el estudio a principio de 1960 sobre la educación para los indígenas por la OEA (Organización de los Estados Americanos). De manera conjunta, también encontramos proyectos realizados en España como propuestas coeducativas sobre la educación afectivo-sexual o sentimental y que constituyó parte del mecanismo para el cambio social; la llegada de la tecnología a través de los ordenadores en las escuelas a partir de la década de los años 70; un proyecto educativo del andalucismo que presenta alternativas educativas enfocadas a los jornaleros explotados por los terratenientes encabezadas por personal docente; alternativas a la escuela autoritaria: asociacionismo docente a nivel local en otros territorios del ámbito español, o revistas publicadas durante la transición española como *Emancipación* son otros de los trabajos que podemos encontrar. El ámbito femenino tampoco queda excluido de esta temática, abordándose también la infancia o la escuela en el hogar bajo la mirada de Ellen Key.

En una tercera temática podemos encontrar diversas experiencias en Prácticas en los márgenes, llevadas a cabo fuera de establecimientos o instituciones estrictamente formales: iniciativas educativas a lo largo de toda la vida a través de escuelas experimentales; centros de primera infancia a partir de la corriente de Emili Pikler; espacios para sordomudos y ciegos por el Dr. Miguel Mérida Nicolich; iniciativas deportivas para trabajar la gestión democrática dentro y fuera del aula; la educación de adultos o publicaciones que difundían prácticas de renovación pedagógica a través de suplementos. Asimismo también se estudian prácticas llevadas a cabo en Portugal, tras la muerte de Oliveira Salazar, para lograr «la justicia social y contribuir al progreso económico»; en Italia para abordar el abandono escolar en adolescentes y a través de proyectos educativos atrayentes por asociaciones como Maestri di strada para ofrecer a los y las adolescentes la oportunidad de crecer personal y profesionalmente, o la suscripción de sindicatos y convenios para mejorar la formación de los trabajadores de las fábricas en Chile.

La cuarta temática estudia los saberes negados y/o minorizados y muestra diferentes áreas del conocimiento que no son tratadas con la misma consideración que otras consideradas más pertinentes para el desarrollo o formación del individuo y que, sin embargo, a lo largo del tiempo han demostrado ser un garante de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje como, por ejemplo, la música, la interpretación o incluso la educación para la ciudadanía que tanto debate trajo

consigo con la finalidad de «fortalecer la sociedad a la que uno pertenece través del ejercicio de la ciudadanía democrática y la participación, no solo política, sino también social». En el caso de la música o la interpretación (aprender a través de la expresión del cuerpo), es frecuente ver cómo se trabaja en etapas iniciales de la formación del individuo y se le va restando importancia conforme se va pasando a cursos o ciclos superiores. Por ello, trabajos recogidos en esta obra de cómo se abordó este tipo de áreas en la educación reglada son una clara muestra de la poca delicadeza de trato que se le ha otorgado, ya que, en el caso de la educación musical, comenzó a ser perceptible adentrados en los años 90 del siglo pasado. En la misma temática, se aborda una vez más la promoción del deporte, pero esta vez a través del Patronato de la Juventud obrera de Valencia en el primer tercio del s. xx. Además de la perspectiva de género que vuelve a estar presente a través de una educación afectivo-sexual en las últimas décadas del s. xx y la alternativa propuesta por el colectivo Harimaguada y que hoy en día se le considera como uno de los impulsores de la Educación y Atención a la Sexualidad Iuvenil de Ca-

Y, por último, en lo que respecta a la quinta temática, centrada en *Inves*tigación y docencia en la historia de la educación, se hace una aproximación a diversos ámbitos como la fotografía, las fuentes orales, la ingeniería, la agricultura o la defensa de la naturaleza como fuente de actividades formativas dirigidas tanto para el profesorado como para el alumnado. En este apartado destacamos la reflexión a propósito de los espacios que habitamos y «dejan un poso que permanece en nuestra memoria», resaltando la trascendencia en el aprendizaje de las personas. Investigaciones a través de la consulta de archivos en Macedeti (Italia) y la posterior elaboración de un Diccionario Biográfico de Educadores con el objeto de «ampliar horizontes de la investigación histórico-tradicional» a partir de las experiencias de personas que han desarrollado su carrera en diversos ámbitos como educadores, escritores o filántropos, entre otros. Y, para finalizar, sobre la educación de las mujeres en el franquismo se presenta una investigación a partir de trabajos realizados por alumnado en torno a esta temática y cuyo eje principal son las fuentes orales.

La obra finaliza con la reseña de dos paneles: en un primer panel se presenta La Historia de la Educación ante sí misma. 25 años de comunicación y colaboración científica globales, abordando las diferentes redes de comunicación de Historia de la Educación entre Europa mediterránea y América Latina; Italia, Brasil y España, y un segundo panel, en el que se incorpora un simposio sobre Individuo, naturaleza y sociedad: estudio de sus relaciones y representaciones en los manuales escolares en el último tercio del siglo XX y que lo acompañan una serie de discusio-

nes en torno al medio natural entre los años 70 y 90 en las que se debate sobre la educación ambiental, el medio rural y la enseñanza botánica, así como el discurso femenino en los libros de texto ya entrados en la España democrática.

Como podemos observar, sin duda alguna, es una obra que recoge y analiza situaciones educativas dispares, pero, a la vez, conectadas entre sí. Nos encontramos, pues, ante una obra que logra recopilar numerosos trabajos que se llevaron a cabo en una época de cambios sustanciales y que insta al lector o lectora a profundizar y hacer una introspección con cada una de las contribuciones que, aunque a primera vista parezcan aisladas, en su conjunto nos ayudan a aproximarnos y comprender algunas de las pedagogías alternativas y educación en los márgenes desarrolladas en diferentes contextos a lo largo del siglo xx.

> Beatriz CERCOS-CHAMORRO Universitat de València

RABATÉ, Colette y Jean-Claude: *Unamuno y la política. De la pluma a la palabra.* Catálogo de la Exposición, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca/Servicio de Actividades Culturales, 2022, 508 pp.

El Servicio de Actividades Culturales de la Universidad de Salamanca organizó en la Hospedería de Fonseca la gran Exposición «Unamuno y la política. De la pluma a la palabra», que se mantuvo abierta al público entre el 20 de octubre de 2021 y el 6 de marzo de 2022. Esta actividad de difusión cultural, sustentada en una sólida investigación, logró una importante afluencia de visitantes, ya fueran profesores y estudiantes de la propia institución, ciudadanos salmantinos y también otras muchas personas, procedentes de todas partes, interesadas en el estudio v conocimiento de la contribución de Unamuno a la vida pública española, hasta su muerte el 31 de diciembre de 1936.

Fueron los comisarios de la Exposición los doctores Colette y Jean-Claude Rabaté, reconocidos hispanistas franceses y grandes especialistas en el estudio de toda la ingente obra unamuniana, y también autores del magnífico catálogo que ahora comentamos.

La exposición que tuvimos ocasión de contemplar, y el catálogo que ahora comentamos, están organizados sobre los siguientes pilares o capítulos: 1) Un observador apasionado y crítico de la historia de España. Queda distribuido en siete etapas, que van desde las primeras expresiones políticas e intelectuales de Unamuno en su Bilbao natal hasta la última fase, que abarca desde el levantamiento militar del franquismo en julio de 1936 hasta el último día de su vida. 2) *Un* político heterodoxo. Nuestro escritor y pensador en su conducta política rechaza las etiquetas y los partidos; muestra en su vida una enorme amplitud y variedad en su conducta política, reflejadas en su crítica radical sobre el panorama político español cuando interviene sobre temas como Europa, la enseñanza, el fascismo, las guerras coloniales, la Iglesia católica, el liberalismo, el militarismo, el patriotismo, el regionalismo, la raza, el papel de los escritos y de la palabra, y la política en su conjunto. Propone hacer política desde su condición de escritor, desde la poesía como arma del combate político, desde el ensavo v la novela v desde la oratoria. 3) Acción y contemplación. De ninguna manera Unamuno rehúye el activismo político, construyendo opinión con sus escritos, concediendo el poder político a la palabra. Expresa repliegue y desencuentros con la historia de España: conferencia de la Zarzuela en febrero de 1906, polémica por el caso Ferrer en 1909, la visita al Palacio Real en 1922 y en especial el alzamiento de los militares rebeldes de 18 de julio de 1936. 4) Modernidad del pensamiento político de Unamuno. Este cuarto bloque ha sido estructurado por los autores en tres epígrafes: frente a la actualidad, frente a la historia y las reflexiones de un visionario.

Desde el punto de vista material, esta obra, el catálogo, ofrece una pulcra expresión escrita en español, complementada por una increíble riqueza documental, en forma de documentos originales de archivo y de prensa, fotografías de época, carteles, convocatorias, que no solo ornamentan el texto escrito, sino que lo enriquecen de forma contundente y masiva. Todo resulta abrumador, pero enriquecedor, en este catálogo, lo que puede dar idea al lector del ingente trabajo documental y de pensamiento que han dedicado los autores a la comprensión de la contribución política de Unamuno. Es de destacar la incorporación en la edición del catálogo de un gran acopio documental procedente de la Casa Museo de Unamuno de la Universidad de Salamanca. Pero también aparecen otras muchas procedencias de centros de investigación y consulta e información. Por otra parte, el concepto editorial del catálogo aportado por Alberto Martín Expósito, la edición de textos de José Antonio Sánchez Paso y el soporte de la Casa Museo Unamuno y el Archivo Universitario de Salamanca han resultado magníficos e imprescindibles, y por ello les felicitamos y agradecemos la obra final que observamos y leemos.

La figura literaria de Unamuno es increíblemente fecunda y compleja, en cantidad, diversidad y siempre de reconocida calidad. Es la novela, el ensayo, la poesía, el teatro, la tragedia expresión de una riqueza y generosidad fuera de lo común, pero ante todo de singularidad y oportunidad social. Es su aportación filosófica un pensamiento tan especial y profundo que sitúan su contribución a la historia de la filosofía contemporánea como una de las más originales, creativas y, a veces, controvertidas. De ello dan muestra v fe la enorme cantidad de recientes ensayos y artículos que en las monografías y artículos de filosofía pueden encontrarse en la producción especializada. Sería suficiente con visitar e investigar en la Casa Museo de Unamuno de la Universidad de Salamanca, un día cualquiera en que permanezca abierto el archivo y centro documental, para poder compartir conversación intelectual en torno a su pensamiento con escritores y filósofos procedentes y representativos de todo el mundo, desde Japón a Italia, desde Canadá a Alemania, y de otras facultades de Filosofía de España.

Hay también otra faceta nuclear de la vida y de la obra pública de Unamuno que seguramente hasta ahora no había sido abordada en profundidad, pero que siempre ha suscitado polémica y contradicciones interpretativas por su visibilidad y trascendencia, durante la vida de don Miguel y en su posteridad. Nos referimos a su presencia en la vida pública española, a su compromiso y dedicación política, que seguramente ha añadido aún más protagonismo a Unamuno en su ya extraordinaria significación intelectual de

la historia del mundo, y que añade carga de universalidad al conjunto de su obra.

De ahí la pertinencia y la oportunidad de esta gran exposición y magnífico catálogo de los doctores Rabaté, centrados de forma específica en la presencia de la política en la vida personal, compromiso ciudadano y la obra de conjunto de Unamuno. Se muestra aquí, de forma muy documentada, y a veces vehemente y algo excesiva por parte de los autores, cómo la dimensión política del autor que nos ocupa va incorporada en su código genético, va sea procedente de su explosivo v exuberante ser personal, de sus emociones, creencias y compleja vida interior; ya sea por profunda convicción intelectual derivada de la riqueza de su pensamiento v de sus reflexiones v lecturas; va sea al mismo tiempo fruto de la lectura del mundo y de la sociedad que le rodea, la España del cambio de siglo XIX al XX, a la que amaba de forma radical.

Dos anotaciones finales para no prolongar más este comentario en *Historia* de la Educación. Revista Interuniversitaria. Las formulamos en forma de duda personal, puesto que seguramente no hemos sabido interpretarlo en el catálogo leído y en la exposición vista y admirada.

La primera se refiere a la atención específica que tal vez merezca la actuación de Unamuno como responsable de la gestión de la Instrucción Pública como rector y representante político administrativo, así como en el movimiento de las asambleas universitarias que se promueven y celebran en diferentes lugares de España. Junto a las muchas luces que como rector ejecutivo nos ofrece su actuación en los diferentes mandatos en la dirección de la Universidad de Salamanca, pero también como responsable último de lo que ocurre en las escuelas primarias, institutos y colegios del distrito universitario, es posible que aparezcan en su actuación algunas negligencias, errores o equívocos, que por otra parte le convierten en humano.

La segunda viene suscitada por la lectura de un libro reciente (2023), de Sá Mayoral, sobre los últimos días y momentos de la vida de Unamuno, que propugna una tesis interpretativa, cuando menos novedosa y muy llamativa, sobre si el día 31 de diciembre de 1936 se asiste a un crimen de Estado y, por tanto, radicalmente político.

Es seguro que la ingente obra de Unamuno en el futuro continúe ofreciendo a lectores e investigadores oportunidades de comprender más amplia y sutilmente esta personalidad especialmente poliédrica en su conducta y compromisos políticos, además de los literarios y filosóficos.

Finalmente, solo nos queda enfatizar la importancia de esta exposición y catálogo sobre el compromiso político de Unamuno, preparados y publicitados de forma exitosa por sus autores, que enriquecen aún más sus imprescindibles obras anteriores de tipo biográfico sobre el eterno rector de la Universidad de Salamanca, pensador universal de lectura obligada para el mundo contemporáneo, y fantástico y multiforme escritor de ensayo, poesía, novela y literatura en general. Ya contamos con una obra entusiasta y magnífica sobre su dimensión política de su obra y personalidad, gracias a Colette y Jean-Claude Rabaté, a quienes felicitamos de forma efusiva y merecida.

José María Hernández Díaz

Sanchidrián Blanco, Carmen: La modernización de la enseñanza tras la Ley General de Educación: Contextos y Experiencias, Valencia, Tirant lo Blanch, 2022, 540 pp.

En 1970, en el marco de un país sumergido en una longeva dictadura, y ante una necesidad abrumadora de modernización en el ámbito educativo, se aprobaba en España la Ley General de Educación (LGE). Dada la relevancia y la amplia repercusión de la LGE en su contexto, y en la legislación española posterior, abordar lo que esta ley supuso para la educación merece estudios académicos como los que han ido apareciendo. Uno de ellos es el libro titulado La modernización de la enseñanza tras la Lev General de Educación: Contextos y experiencias. En este sentido, si bien el libro está coordinado por Carmen Sanchidrián Blanco -quien, además de esta labor, redacta la introducción y es coautora de uno de los capítulos del libro-, esta obra es el resultado de la participación de otros treinta y siete investigadores.

Como adelanta el título, el libro está dividido en dos grandes bloques, contextos y experiencias. A través de la primera parte, se esclarece una revisión de la situación socioeconómica y del panorama educativo -nacional e internacional- en el que se desarrolló esta ley. Además, se procura un análisis de la repercusión que tuvo esta norma y la capacidad para trasladar su contexto a los diferentes niveles educativos. El primer capítulo, centrado en el panorama español, alude al papel trascendental del Libro Blanco, una iniciativa que procuró un estudio del sistema educativo y unas propuestas de reforma. Por otro lado, se resalta la importancia de la llamada «reforma silenciosa» que se llevó a cabo por los centros que durante el franquismo mantuvieron entre sus ideales educativos aquellas pedagogías innovadoras que no eran afines ideológicamente a las impuestas por el régimen. El segundo capítulo representa un análisis comparado de la situación española con respecto a otros países, en el caso concreto de la implantación del modelo de escuela comprensiva –que llegó a España con la LGE-. En el siguiente capítulo se ofrece una propuesta didáctica para el ámbito universitario a través del uso de materiales visuales -principalmente imágenes y fragmentos de textos-. En este sentido, se plantea cómo este tipo de soporte permite, por un lado, el conocimiento del periodo objeto de estudio, pero también la apertura de un camino hacia la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico del mismo por parte del alumnado. Por su parte, en el cuarto capítulo se realiza un análisis de la escuela primaria tras la LGE a través de fuentes orales e iconográficas. Encuadrado en el nuevo paradigma de la historia de la educación, este capítulo busca una perspectiva de mayor subjetividad de la temática estudiada. El quinto capítulo se centra en el nivel educativo de la Formación Profesional (FP) en relación con la propuesta legislativa que a este libro atañe, a través del análisis de diferentes fuentes documentales, iconográficas v audiovisuales -siendo el caso de los discursos escritos de diarios como el ABC, *El* País o el archivo fílmico del NO-DO-. El siguiente capítulo realiza una revisión de aquellas modificaciones que surgieron en los diferentes métodos para la enseñanza de la lectoescritura tras la promulgación de la LGE. Para ello, la autora toma como muestra los cuadernos escolares de dos alumnas que estudiaron bajo diferentes enfoques metodológicos de enseñanza de la lectoescritura en el segundo ciclo de Educación Infantil. El séptimo capítulo de este libro presenta un estudio de caso de la creación de un centro de la memoria escolar en el Colégio Estadual Professor Narciso Mendes de Brasil, y cómo esto favoreció al desarrollo de la conciencia histórica de todos los miembros de la comunidad educativa. En el último capítulo

de esta primera parte, las autoras indagan en los motivos del recuerdo de los objetos escolares a través de la clasificación de estos en doce categorías, generando así una línea de investigación de la cultura material de la escuela que va «más allá de libros, pupitres o materiales que se utilizaban» (p. 201).

En lo relativo a las experiencias, este segundo apartado del libro comienza con una investigación sobre el museo del Colegio Anchieta -en Porto Alegre, Brasil-, que actualmente alberga una gran colección de fondos científicos, a la par que una colección bibliográfica y documental sobre la historia del mismo. Entre otras conclusiones, se plantea la ardua consecución de la modernidad escolar a través de la adaptación de la propia escuela -y del contexto- a la transferencia cultural producida por los intercambios pedagógicos entre el ámbito europeo y el brasileño. El siguiente capítulo se encuadra dentro de un proyecto para la recuperación del patrimonio del instituto madrileño Isabel la Católica. En concreto, en este trabajo se analiza un mural que fue pintado por las alumnas en el marco de las clases de dibujo como resultado de la puesta en práctica de las innovaciones didácticas que fueron planteadas en la ley de 1970. En el undécimo capítulo -a través del análisis de un conjunto de memorias de actividades y de sus fotografías- recuperan parte de la historia de la Residencia San Isidoro de la Escuela Normal de Murcia (1965-1977). En la línea del análisis iconográfico, el siguiente capítulo del libro permite una aproximación a la Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra a través de su fondo fotográfico -contrastado con otro tipo de fuentes-, durante los años posteriores a la publicación de la LGE. En lo relativo a las fuentes hemerográficas, el decimotercer capítulo del libro examina el uso de las imágenes en el periódico sindical 30 de Agosto del estado de Paraná, Brasil, en el periodo comprendido entre 1988 y 2015. Por otro lado, en una aproximación a la cultura escolar italiana, el siguiente capítulo indaga en el Archivo Histórico Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) para conocer la evolución de las metodologías empleadas para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Recuperando la línea de investigación centrada en los procesos de lectoescritura mencionada anteriormente en esta obra, el decimoquinto capítulo analiza varios de los enfoques utilizados para el aprendizaje de esta habilidad a través de las memorias de prácticas del alumnado de la Escuela Normal de Maestros de Málaga. En el siguiente capítulo, se analiza la figura del maestro Lorenzo María Duran en su aplicación de una de las innovaciones educativas que comenzaron a integrarse en las aulas ligadas al movimiento de la Escuela Nueva, la metodología por provectos, en una escuela mallorquina durante el periodo republicano español. Continuando con docentes relevantes, en el capítulo decimoséptimo se destaca la figura del catedrático José Barceló, cuyo papel fue clave en la utilización de materiales innovadores para la enseñanza de la física que recibió el Instituto Isabel la Católica -ya mencionado anteriormente- en la década de los sesenta desde el Physical Science Study Committee. El siguiente capítulo nos ofrece un acercamiento al centro educativo Luis Vives de Palma de Mallorca, en concreto, al uso de la televisión como una innovación educativa que se introdujo en el centro en 1967. Reanudando el panorama italiano, el capítulo decimonoveno alude a la recepción del Movimiento di Coperazione Educativa, que se materializó en las aulas de Turín en forma de periódico escolar, marcando un símbolo de cambio en el proceso educativo. En lo relativo al estudio de memorias escolares se enmarca el siguiente capítulo del libro, donde el autor recupera y analiza este tipo de fuente del centro educativo Los Olivos de Málaga, en concreto, las correspondientes a la primera década desde la apertura del colegio (1968-1978). Por otro lado, el capítulo veintiuno del libro resalta la importancia de la prensa escolar en la transición española a través del análisis de artículos publicados sobre esta iniciativa pedagógica en ciento veinte ejemplares de la revista Vida Escolar. En el siguiente capítulo del libro, continuando con otra revista relevante, en este caso de la región asturiana, se analiza Andecha pedagógica, el órgano de difusión del Colectivo Pedagógico de Asturias, a la par que se estudian las acciones de esta agrupación que formó parte del conocido Movimiento de Renovación Pedagógica. Otra iniciativa destacada en cuanto a la prensa –en este caso publicada por el alumnado- queda recogida en el vigésimo tercer capítulo, con el periódico escolar Alcores del colegio de la Salle de Palencia, Castilla y León. Por su parte, el penúltimo capítulo se traslada al ámbito musical para señalar la creación y el impacto de una banda musical en dos colegios del barrio de Miraflores de los Ángeles, Málaga, en lo relativo a «la difusión de la cultura musical, la formación especializada y la promoción social dentro de un barrio obrero» (p. 519). Como broche final del libro, en la línea de las disciplinas artísticas, el capítulo número veinticinco denuncia las dificultades de regulación que sufren los conservatorios de danza en España, y destaca la importancia que tuvo la LOGSE en lo relativo a esta disciplina, así como la experiencia concreta del conservatorio profesional de danza de Sevilla Antonio Ruiz Soler.

Finalmente, es preciso aludir a la relevancia de esta obra, que se ajusta al cambio de paradigma que ha acontecido a la historiografía española de la educación en las últimas décadas. Centrada en el periodo de la transición española, rememora el cambio que marcó la LGE en el marco educativo español, y saca a la luz experiencias inéditas y renovadoras en el ámbito educativo. En este sentido, cobra especial relevancia para cualquier historiador/a de la educación, así como para todas aquellas personas interesadas en indagar en un hito de la historia de nuestro país.

Miriam REVUELTA VIDAL Universidad Complutense de Madrid

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu2023333342

2. TESIS DOCTORALES 42 (2023)

2. Theses

CERDÁ MONDÉJAR, Carmen María: La escuela rural en Murcia durante la Segunda República, 1931-1936, Universidad de Murcia, 2023. Director: Dr. Pedro Luis Moreno Martínez.

Esta investigación tiene como objetivo principal el estudio y análisis de la escuela rural en la provincia de Murcia durante los años de gobierno pleno de la Segunda República española, esto es, desde el triunfo electoral de abril de 1931 hasta el inicio de la guerra civil en julio de 1936.

Desde sus inicios, el Gobierno de la Segunda República planteó y aprobó toda una serie de reformas conducentes a la modernización y al progreso del país. La educación, pieza clave del desarrollo social, se configuró como un tema de vital importancia de la renovación republicana. Era necesario crear escuelas, sobre todo en pueblos y pequeñas villas donde no las había; aumentar la plantilla del magisterio y dignificar su figura, tanto en su aspecto formativo como material; reducir los altos índices de analfabetismo existentes; fomentar la asistencia escolar; renovar los métodos de enseñanza e incluir nuevos contenidos orientados a la formación de una conciencia democrática y ciudadana; modernizar la administración educativa dando nueva vida a la inspección y fomentar las instituciones complementarias a la escuela tales como cantinas, roperos, bibliotecas, colonias y celebración de Misiones Pedagógicas. Todo ello, con el propósito de elevar las tasas de alfabetización en el país y reducir los acusados contrastes entre campo y ciudad. La escuela en los pueblos debía cumplir una función educadora que, de uno u otro modo, revirtiese en la comunidad.

Desde el marco local y con necesarias y continuas referencias al espacio nacional, se presta especial atención a las repercusiones reales que para la escuela rural murciana tuvo la política educativa republicana y el modelo pedagógico ideado en los tres períodos en que se dividió el gobierno. Durante los cinco años de los republicanos en el poder, se aprobaron varias leyes y decretos cuyo objetivo se enfocaba, con mayor o menor intensidad, dependiendo del carácter de cada partido y de los presupuestos con que contaron, hacia la reforma y la renovación de la institución educativa. Atendiendo a estas consideraciones, este trabajo se estructura en función de tres grandes bloques en torno a los cuales se organizan los trece capítulos que componen la tesis doctoral: el de la política, donde se investigan las disposiciones, reglas y normas emanadas desde el Gobierno central; el de las ideas, donde se analiza el pensamiento que desde los sectores pedagógicos se tenía sobre cómo debía ser la escuela rural; y el de las realidades, concretas y materializadas, observadas en este caso desde dos planos: el nacional con una mirada general a las escuelas rurales españolas y el plano local murciano. Además, para el caso de estudio se constató desde el principio un vacío historiográfico sobre aulas rurales durante los años republicanos, con lo cual muchos de los aportes presentados en la tesis constituyen un punto de partida para un mayor conocimiento de la realidad de la escuela rural murciana republicana.

La metodología empleada se fundamenta en una exhaustiva y productiva consulta y explotación de fuentes relativas a la educación y a la escuela durante el período de la Segunda República, tanto a nivel nacional, como especialmente en Murcia. Básicamente las fuentes utilizadas son fuentes primarias tales como documentos oficiales (textos legales emanados desde el Gobierno central, discursos, proyectos e informes; documentos institucionales conservados en archivos: actas de sesiones de plenos, actas de Consejos provinciales y locales, informes de inspección, libros de registro de escuelas y maestros, correspondencia, listas e inventarios, proyectos, memorias, planos de construcciones escolares...), series estadísticas, censos y escritos coetáneos al período republicano, así como artículos de prensa, tanto de tirada general como específicamente pedagógica. Siempre que se ha podido, se ha recurrido también a fuentes fotográficas y audiovisuales, memorias, manuales escolares y obras literarias sobre la época, sin perder de vista el vasto y rico legado que sobre esta etapa de la historia de la educación existe en los trabajos ya publicados. Junto a ello, todo indicio y materia de la que extraer información, base de la interdisciplinariedad científica necesaria para aproximarse a la compleja realidad del mundo rural, conforman parte esencial en esta investigación pues permiten el acercamiento a la realidad educativa, escolar y social y a una interpretación histórica de la escuela rural murciana durante los años treinta. Con todo, cabe indicar que existen ciertos límites derivados en gran medida del fraccionamiento, la dispersión y la conservación de algunas fuentes primarias. La crítica, la interpretación, la síntesis y la exposición de las fuentes de estudio, como partes del trabajo histórico, conforman los fundamentos metodológicos de esta tesis.

Los objetivos planteados en la investigación se concretan en analizar las disposiciones políticas relativas a la escuela y la nueva organización educativa aprobada por el Gobierno central y su impacto en el medio rural, entre abril de 1931 v julio de 1936; considerar la continuidad en los planteamientos y objetivos reformistas en relación a las escuelas rurales v sus docentes durante las diferentes etapas de gobiernos republicanos; investigar a partir de las fuentes primarias y secundarias las concepciones pedagógicas sobre la escuela rural; examinar qué orientación, desde el punto de vista ideológico y metodológico, se trató de dar desde el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a la enseñanza en el medio rural, y estudiar, de forma exhaustiva, la realidad de la escuela rural durante los años treinta atendiendo al número de escuelas existentes, a su estado y condiciones, a la situación del magisterio que las servía y a cuestiones de organización y currículum, en España y en la provincia de Murcia.

Tras el análisis pormenorizado de cada uno de los aspectos señalados, se concluye en que aun con dificultades, la labor republicana en materia de educación durante los primeros años de gobierno republicano puede calificarse de revolucionaria. En primer lugar, dicha labor supuso una transformación importante de los principales aspectos que afectaban a la educación y específicamente a la educación y a la escuela en el medio rural murciano, sentando las bases de un modelo de organización escolar y democratización educativa que, superados los años de la dictadura, sería en cierto modo un referente para la configuración del nuevo sistema educativo a partir de 1970. En este sentido, un asunto determinante fue una mayor redistribución del gasto público en educación orientado a eliminar las acusadas diferencias entre las regiones españolas y a equilibrar los gastos por niveles invirtiendo así la constante que primaba la inversión en los niveles secundario y superior.

En segundo lugar, se debe indicar que, si bien la escuela rural no fue tan visibilizada en la normativa aprobada en tanto las disposiciones adoptadas eran de carácter más general, sí se evidenció como realidad en los discursos y reclamos políticos de los primeros dirigentes del Ministerio de Instrucción Pública v Bellas Artes que reclamaban la atención prioritaria hacia la misma. De hecho, será a partir de los años republicanos cuando el término de escuela rural comience a ser más utilizado en alusión v atención al contexto espacial donde se ubicaban los centros educativos. Además, la influencia renovadora y la orientación y la defensa que de la misma realizaron importantes maestros, maestras y sectores pedagógicos desde las páginas de la prensa especializada, fue sin duda relevante y, por supuesto, sirvió de estímulo a muchos docentes rurales que anhelaban una nueva escuela y en cuya práctica cotidiana así lo manifestaron.

En tercer lugar y en relación a la política de creaciones y construcciones escolares, podemos afirmar que aun siguiendo un ritmo acelerado y asumiendo cierta falta de orden en las prioridades relacionada con la compleja realidad de la puesta en práctica, durante la Segunda República existió un proyecto coherente en la configuración de una red escolar que equilibrase los profundos contrastes entre los centros urbanos y las áreas más periféricas, hecho constatado en la provincia de Murcia. El aumento de la escolarización y la asistencia a las aulas durante el período republicano, aún con tímidas cifras, derivadas de la permanente lacra de la falta de plazas escolares, el trabajo infantil, las epidemias y los deficientes locales, entre otras cuestiones, supuso, además, la progresiva extensión de la alfabetización a grupos sociales, de sexo y de edad cada vez más amplios, marcando un proceso alfabetizador gradual y progresivo mantenido en el tiempo.

En Murcia la política ministerial alcanzó a realizar en la práctica muchas de sus propuestas en lo relativo al aumento de la red escolar y dotación de material pedagógico, al incremento del número de docentes y mejoras en su formación tanto académica como profesional. El desarrollo de acciones complementarias a la escuela, como la fundación de cantinas, roperos v sobre todo bibliotecas, tuvo también un efecto positivo en las escuelas de los pueblos murcianos concentrando en torno a las mismas obras de significación social para la comunidad. De igual modo, las Misiones Pedagógicas supusieron un aliento de cultura para el aislado medio rural y una toma de contacto con nuevos conocimientos más amplios v variados que los existentes en el medio circundante. Además, como parte de la política de extensión de la cultura, se dio apovo a instituciones de educación popular como fue el caso de la Universidad Popular de Cartagena, con gran actividad cultural, abierta a un público amplio durante los años republicanos.

En general, los logros alcanzados fueron significativos, al menos en la provincia de Murcia. Aun considerando los matices de cada etapa de gobierno, la voluntad política por conseguir una mejora educativa extensible a todos los rincones de la geografía española se hizo patente en todas las provincias, con una mayor visibilización e impacto en aquellas regiones más precisadas, y Murcia lo era.

Ningún Gobierno anterior había considerado la educación de toda la población como uno de sus objetivos prioritarios y ésta fue sin duda la gran victoria de la Segunda República. En este sentido, podemos afirmar que el proyecto educativo republicano fue único en la historia de la educación española de la primera mitad del siglo xx.

Jaume Rodríguez, Andrés Luis: Conocimiento y educación en la obra de J. A. Comenius, Universitat de Barcelona, marzo de 2022. Director: Dr. Conrad Vilanou Torrano.

Comenius, teólogo, filósofo y pedagogo, es un autor al que vinculamos conceptos tales como pansofía, didáctica o realismo pedagógico. Constituye un lugar común en la reflexión en torno a la historia de la pedagogía y dentro de la historia intelectual es una figura relevante para comprender el s. XVII. Hay muchas posibles aproximaciones a su obra, por lo demás, extensa y variada, la presente tesis se ha centrado en una cuestión que afecta a la filosofía de la educación y que puede ser formulada de la siguiente manera: ¿Puede enseñarse aquello que se desconoce?

Se trata así de un problema general en torno a las relaciones entre la discusión epistemológica (definición, alcance y límites del conocimiento humano, así como las disposiciones de carácter que posibilitan obtenerlo y la naturaleza de las facultades que lo proveen) y la discusión pedagógica, esto es, el acto pedagógico concebido como una acción de amor, autoridad y ciencia que ejerce el educador sobre el educando y que, obviamente, adquiere no menos una dimensión colectiva en aras del ensanchamiento espiritual del educando. De otra manera, la pregunta básica es tratar de averiguar qué relación hay entre el conocimiento y el florecimiento humano. Como puede verse la pregunta bien puede encuadrarse en el campo que denominamos filosofía de la educación, pero ni mucho menos agota este mismo campo.

Es éste un problema tradicional, de hecho, es un problema que encontramos en el diálogo platónico *Menón*, en el que Sócrates pregunta si la virtud puede ser enseñada, a lo que responde que es menester responder antes qué es la virtud. De forma que, si una parte del acto

educativo consiste en transmitir conocimientos, es decir, transmitir verdades y procedimientos para buscar la verdad, entonces se sigue que es menester saber antes en qué consiste conocer, no vaya a ser que, queriendo transmitir conocimientos, transmitamos errores.

En esta tesis este problema se concreta en un autor como es Comenius, relevante por ser uno de los ejes sobre los que pivota la reflexión pedagógica moderna a la vez que por representar una modernidad alternativa. Si en la Modernidad hemos enfatizado aspectos tales como la separación entre fe y razón, la subjetividad, el poder y la libertad, el conocimiento científico, cabe preguntarse si este énfasis ha constituido el núcleo del relato moderno o, por el contrario, otro relato es posible. La imagen dominante ha sido la de Descartes, sin embargo, la de su contemporáneo Comenius es diferente. Comenius representa un camino diferente en la Modernidad y este camino tiene la virtud de ofrecer una respuesta a la pregunta inicial que sigue teniendo vigencia en nuestros días. Desterrar una imagen fuertemente asentada, heroica si se quiere, que atribuye la paternidad de la ciencia, la filosofía y la pedagogía modernas respectivamente a Galileo, Descartes y Comenius es uno de los propósitos del trabajo que aquí se presenta.

No hay una sola Modernidad, no podemos decir que ha acabado aquello que no conocemos del todo, más bien nos vemos obligados a interpretar y reinterpretar los relatos que constituyen la trama de nuestras vidas. Recalar en la figura y la obra de Comenius tiene la ventaja de que nos permite examinar una conceptualización diferente de la Modernidad a la vez que este autor se centra en un aspecto un tanto olvidado por los filósofos y que, no obstante, constituye, por así decirlo, la última palabra de la filosofía: la educación. En efecto, la educación pone en marcha la conceptualización de un ideal de humanidad, transmite el deseo que no se cumple en esta vida, pero se pretende para las futuras generaciones. Tan importante es comprender la Modernidad como entender cómo se ha propagado y qué ha hecho de las personas. Sólo así es posible un juicio certero.

La tesis se ajusta a una metodología principalmente hermenéutica. Si bien hay que decir que entiende tal metodología como un trabajo de esclarecimiento desde una circunstancia particular, a saber, el trasfondo teórico de su autor que bebe de fuentes distintas tales como el raciovitalismo orteguiano, la epistemología de corte analítico y la tradición pedagógica espiritualista.

En cuanto a su estructura, se concibe esta tesis como la sucesión de una serie de etapas —como si se tratara de un viaje—que se inicia con la persona de Comenius circunscrita a su circunstancia hasta la institucionalización del conocimiento que propone y que se sirve de la educación y sin la que no puede entenderse. De forma que cada capítulo representa una etapa de ese camino que va del yo al nosotros.

El primer capítulo trata la cuestión de la subjetividad. En efecto, la Modernidad inaugura una nueva concepción de la subjetividad. Sin embargo, el sujeto es también persona, no sólo sujeto lógico o trascendental. La persona es un concepto mucho más rico que el sujeto que estudia la teoría del conocimiento. Si así se quiere, ha interesado llegar a un cierto sujeto trascendental a partir del sujeto empírico, esto es, la persona de carne y hueso que es Comenius y que conceptualiza su experiencia a partir de la metáfora del laberinto y su relación con Dios-Jesucristo. Por lo tanto, en esta primera parada se ha tratado la persona Comenius, el peso de su religiosidad a través de la *Devotio* moderna y la propuesta de la Unitas Fratrum y la enseñanza de la pietas como primera instrucción configuradora del ser en el mundo de la persona. La principal aportación al debate ha consistido en subrayar la importancia del tránsito de la mística especulativa a la *devotio moderna* como configuradora de la persona moderna. Obviamente hay otras propuestas, pero ésta, a menudo olvidada, parecía que debía tener un lugar en el planteamiento del problema.

La segunda estación pasa por plantear la misma posibilidad del conocimiento, esto es, su enfrentamiento con el problema escéptico. Es sabido el papel que ha tenido el escepticismo en la primera Modernidad, así como la crisis pirrónica a la que se refiere Popkin, de forma que los intentos epistemológicos posteriores son un intento de respuesta a la misma. Este segundo capítulo aborda la cuestión del escepticismo en la Modernidad subravando el entorno teológico en la que aparece y destacando la postura de Comenius y su refutación del escepticismo – sección 3–. No consta que haya ningún estudio sobre el problema del escepticismo en Comenius, así que puede decirse que es una contribución ciertamente novedosa. En esta investigación se usa un método de contraste, pues Comenius cita a Francisco Sánchez, pero no lo critica como escéptico, sino que lo alaba como precursor de la idea de una reforma del saber y de la educación. Comenius es muy crítico con los escépticos, pero no con Sánchez. La razón radica en distinguir, en la medida de lo posible, el escepticismo académico del escepticismo pirrónico y justificar, por otra parte, los usos del escepticismo, de forma que puede decirse que el escepticismo antiguo es una forma de vida; la Modernidad, por el contrario, hace diversos usos del escepticismo. En lo tocante a la pedagogía podemos decir que hay un uso del mismo que sirve como purgante de la institución educativa, pero que resulta insuficiente como respuesta positiva ante el problema del conocimiento y, en definitiva, ante el problema pedagógico – sección 2–, esto es, no hay enseñanza sin posibilidad de asegurar verdades. La verdad importa, no

puede vivirse al margen de la verdad y, lo más importante, el conocimiento, que consiste en la búsqueda de la verdad, puede avanzar para subvenir las necesidades humanas tal como propugna Bacon.

La tercera estación - capítulo tercero— es un punto de descanso, digamos que el territorio que permite otear es vasto en exceso, de forma que el viajero sólo puede detenerse a considerar el paisaje desde la lejanía. La propuesta positiva de Comenius es la pansofía, concepto que anticipa Ratke y que se presenta como un saber orgánico. Así, el tercer capítulo, bajo el título «Alma y mundo: una perspectiva desde la antropología de Comenius», trata de presentar sucintamente dos aspectos substantivos de la pansofía: el ser humano v su relación con el mundo como orden, a la vez que subraya la importancia que esto tiene para la pedagogía v cómo ésta se inserta en el provecto pansófico sistemático que supone la Consultatio Catholica. Sirva, pues, para no perder de vista el trasfondo sistemático de Comenius en nuestra investigación sobre las relaciones entre conocimiento y educación.

La cuarta estación trata el problema de la didáctica analítica y el problema del conocimiento. Es la pars construens que quedaba como tarea pendiente tras los prolegómenos que supusieron la refutación del escepticismo en la segunda estación. Tras un análisis del término «aprendizaje» que bebe de Nassif, Oakeshott y Fullat, se relaciona éste con el concepto de conocimiento y su indisociable ligazón con la verdad, una manera específica de la existencia humana a la que la educación no puede sustraerse, se sostiene que el resultado del aprendizaje es el saber. De forma que Comenius recoge esta importante tesis que ya encontramos en Sócrates y reelabora en el cap. X de la Novissima linguarum methodus. Dicho capítulo nos proporciona un análisis sobre qué es enseñar, qué es aprender y en qué consiste el conocimiento. Para ello Comenius apela a principios y facultades a la vez que exhibe una concepción representacionalista del conocimiento. Sin descuidar el papel de las fuerzas motivadoras del conocimiento, a saber, el deseo y el deseo por la verdad, que es liberadora, ennoblece y perfecciona al ser humano. Para Comenius el saber, objeto de investigación y de transmisión, parte de los sentidos, pero es corregido por el entendimiento. Comenius no es un sensualista, pero tampoco un racionalista ciego a la sensibilidad. El conocimiento por excelencia es el conocimiento histórico, es decir, aquel que investiga exhaustivamente un asunto y ése mismo es al que apunta la praxis pedagógica que comienza por la cosa misma captada sensiblemente a la vez que no se quede ahí. En eso radica el realismo pedagógico comeniano.

La quinta estación versa sobre el método v sus relaciones con el conocimiento y la educación. En esta estación se ha prestado atención tanto al concepto de método y sus relaciones con la educación como a la propuesta comeniana concreta a través del método sincrético. En líneas muy generales puede decirse que el s. XVII es el siglo del método. La racionalidad conlleva el método. Racionalidad es sinónimo de método y la racionalidad en la Modernidad busca métodos, pues el Organon, tal como es recibido, no salva la experiencia cotidiana. Hay varias propuestas. Pero un método es también una enseñanza, se aprende —y se enseña— a ser metódico y el problema del método en la Modernidad es también el problema del método de la enseñanza, de ahí que inscribamos a Comenius en una corriente pedagógica que encuentra sus antecedentes en Vives o en Ratke y que progresivamente derivará en lo que conocemos como realismo pedagógico. En el mundo protestante en el que se sitúa Comenius podemos decir que se unen tanto el intento de una lectura directa de la Biblia como del libro de la naturaleza. El problema del método, tanto en epistemología como en pedagogía, es poner cerco al azar y garantizar una acción eficaz. Se trata de lograr certezas, esto es, aciertos. El método supone en la Modernidad una regimentación de la experiencia.

En el caso de Comenius presentamos este método a través del estudio de textos tales como el *Prodromus*, el *Triertium catholicum* o la *Janua* de 1681. La justificación del mismo es realista, pues el método es un espejo de la realidad. La propuesta comeniana que estudiamos en esta estación se da a través de la tríada análisis, síntesis y syncrisis. La syncrisis es la comparación, va más allá del análisis y la síntesis, y se fundamenta en la panharmonía. De hecho, es el método sincrítico el que permite captar el aspecto armónico de la realidad y, por lo tanto, posibilitar una acción eficaz sobre la misma.

Finalmente, la sexta estación aborda la cuestión de la institucionalización del conocimiento y de la educación. Es, tal vez, el capítulo más ambicioso, pues se tratan cuestiones de diversa índole que tienen como elemento común el fenómeno de la institucionalización, si bien pueden agruparse en torno a (a) el surgimiento de nuevas instituciones epistémicas en la Modernidad; (b) la exigencia de una reforma del lenguaje, y (c) la organización de las instituciones epistémicas y, en particular, la organización de las instituciones educativas, así como de los instrumentos que permiten que estas logren su fin.

Tras el análisis del problema y la exégesis de los textos comenianos pueden formularse una serie de conclusiones que se presentan como tesis o afirmaciones.

Tesis generales: (1) Se trata de una filosofía cristiana. No puede entenderse a Comenius al margen del metarrelato de la economía de la salvación. (2) Su obra es la de un reformador que focaliza su praxis en el saber, las costumbres, el poder y las instituciones. Una aproximación que se centrara solamente en lo relativo a la tecnología educativa no haría justicia a la persona, vida y obra de Comenius. (3) El problema del conocimiento es central. no es accesorio, ni subordinado a la cuestión educativa, es donde se desempeña la reflexión comeniana. Hay una necesidad imperiosa de partir de una verdad y llegar a su plenitud como proceso redentor. La verdad salva y el ser humano es capaz de ella, sólo así puede salirse del laberinto que es la existencia humana. (4) La educación es el núcleo de la reforma comeniana y el instrumento de redención. El hombre se salva llegando a su plenitud, por eso hay que poner remedio al mal de la ignorancia. La pedagogía hace, así, de conductora del ser humano en estado de menesterosidad hacia su plenitud o florecimiento.

Tesis particulares: (1) El ser humano es, ante todo, criatura menesterosa y extraviada que busca una reconciliación. La subjetividad moderna puede ser vista también desde los presupuestos religiosos y existenciales de la devotio moderna. (2) La filosofía es el deseo de saber, la educación es la transmisibilidad y dotación de medios para satisfacer ese deseo que culmina en un estado de felicidad como estado de plenitud humana. (3) El hombre es capaz de conocimiento porque tanto el hombre como el mundo participan del ser en tanto que ser, es decir, son criaturas que reflejan lo divino. (4) Se enseña lo que se sabe, no puede enseñarse lo que no se sabe. Sin verdad ni hav conocimiento ni hay educación posible. Todo saber es saber acerca de verdades y toda educación consiste en transmitirlas o hacer positivamente capaz del ellas al ser humano. (5) El conocimiento implica un método, la enseñanza también. Nulla salus extra methodus o, lo que es igual, ubi methodus ibi ratio. (6) El conocimiento y la educación se institucionalizan, no hay posibilidad de vida humana al margen de las instituciones. La vida humana no es menos fenómeno institucional.

Ospina Osorio, Didier Andrés: Tras las huellas de la educación indígena. El caso de la comunidad indígena Cañamomo-Loma Prieta en el Departamento de Caldas-Colombia, Universidad de Salamanca, junio de 2022. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

La educación indígena como escenario y categoría de investigación representa un desafío histórico para los investigadores, especialmente para aquellos que abordan en complemento la etnografía educativa (Goetz y Lecompte, 1988), teniendo en cuenta el lugar de enunciación, resistencia y proyección de la cultura desde el escenario escolar en el que se promueve la conservación de la sabiduría y el saber educativo ancestral en el territorio.

El carácter de trascendencia y contribución a la cultura centra su atención en la defensa de los derechos constitucionales y ancestrales de la comunidad, siendo de relevancia la construcción de una epistemología propia que sustente los postulados teóricos de una educación propia que se levanta, en sinónimo de rebeldía epistémica, para propiciar nuevas aportaciones a la construcción de un fundamento teórico y metodológico propio que permite la reivindicación de su historia, su sabiduría y en general de su tradición.

Desde las aportaciones metodológicas de Malinowski y Frazer (1986) sobre la perspectiva etnocéntrica con relación a la inmersión cultural y las vivencias de las tradiciones al interior de las comunidades, pasando por el enfoque sociocrítico de Gertz (1973) y los estudios

etnográficos realizados por Ogbu (1992), entre otros, es posible reconocer la importancia del diseño etnográfico en la investigación cualitativa, aspectos que soportan con claridad y pertinencia los desafíos históricos de la investigación con comunidades indígenas. En tal sentido, la investigación presentó una novedad importante en su desarrollo, desde la combinación metodológica de dos enfoques de la etnografía, el etnocéntrico y el sociocéntrico, los cuales permitieron una comprensión profunda de la realidad en la cultura, otorgándole a la investigación rasgos suficientes de objetividad, validez y validación apegados a las propuestas metodológicas, tal como lo señala M. Pla (1999).

La finalidad de la investigación trasciende entonces sobre el reconocimiento del saber educativo presente en las comunidades indígenas, hallando el valor y el sentido de la educación propia y la investigación etnográfica en el rescate del saber ancestral para el grupo étnico, en medio de las tensiones epistemológicas que demarcan el reclamo insistente por el agenciamiento de una educación que posibilite la integración de la oralidad y la escritura, que destaque la cultura y el reconocimiento de la historia propia en el escenario de la enseñanza, la promoción de los valores culturales e identitarios en las nuevas generaciones y la formación de etnoeducadores como agentes educativos corresponsables de la promoción y el desarrollo de un nuevo sentido de la educación, pensado desde la comprensión histórica de la raíz cultural que define la educación propia para el territorio y la comunidad indígena.

Varjal Medicis Pinto, María Elizabeth: Um olhar sobre direitos nas políticas de avaliação institucional da educação superior do Brasil, Universidad de Salamanca, julio de 2022. Director: Dr. José Maria Hernández Díaz.

Este trabalho é resultado da pesquisa sobre a trajetória histórica das políticas de avaliação institucional da educação superior do Brasil inauguradas com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), a Política de Avaliação Institucional Periódica da Educação Superior e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) nos contextos politicos da década de 90 do século xx e nos anos iniciais do século em curso. Teve como objetivo geral identificar presença ou ausência de direitos nas propostas avaliativas dessas políticas. Como objetivos específicos se dispôs compilar os direitos dos sujeitos de direitos da prática avaliativa, interpretar o movimento de declaração, reconhecimento e proteção deles e identificar indicadores de justiça das políticas.

Referenciado na concepção da avaliação educacional como instituição de utilidade pública regulada pelo direito segundo a abordagem de Ernest House, aplicada à avaliação institucional, o objeto de reflexão sobre essas políticas envolve a análise dos direitos dos sujeitos de direito da prática avaliativa em sintonia com indicadores de justiça. Em correspondência ao campo teórico, foram tematizadas as categorias: Estado, direito, justiça, direito à educação, políticas públicas, política educacional, avaliação educacional e avaliação institucional. São abordados discursos sobre Estado, Direito, direitos e justiça; educação como direito social, educação superior como direito e como política pública; direitos inerentes à prática avaliativa, avaliação educacional como campo praxiológico, avaliação institucional como política pública. Foram compilados os direitos humanos declarados ao longo de quatro gerações de direitos, destacando na segunda geração a educação como direito social, fundamental, prestativo e de realização progressiva. O trabalho destacou o *status* da educação superior enquanto política de expansão progressiva em transição para ser institucionaliza como direito e os direitos inerentes à prática avaliativa.

A interpretação das políticas — obieto e campo empírico do trabalho —, recorreu à análise dos discursos sob a teoria da democracia radical e plural, segundo enfoque de Laclau e Mouffe, à análise documental sob a abordagem de Chaumier, e à técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados da interpretação revelam que os direitos liberdade da primeira geração, o direito à educação superior, da segunda geração da igualdade, e o direito à democracia da quarta geração estão assegurados nas três políticas analisadas, enquanto os direitos relacionados à terceira geração — a da fraternidade somente foram declarados pelo SINAES. Os indicadores de qualidade e de justiça realçam que os de qualidade social, política e técnica gozam de maior presença no texto das políticas. Quanto aos indicadores de justiça foi constatada a predominância do tratamento igualitário e da comprovação de mérito orientados pela justiça distributiva. O tratamento equitativo é assegurado apenas pelo SINAES. O indicador reconhecimento de pertença à uma comunidade semântica orientado pelas justiças plural e complexa é silenciado pela política de Avaliação Periódica. Os indicadores: reconhecimento da identidade cultural; acolhimento e respeito às identidades; inclusão identitária e acessibilidade, orientados pela justiça cultural, estão presentes apenas no SI-NAES. Indicadores orientados pela justiça associacional – liberdade de associação e participação nas decisões — estão presentes nas três políticas.

Os resultados da interpretação revelam também alguns direitos dos sujeitos

de direitos da prática avaliativa, tais como: o direito do público a saber; o direito à cidadania informada e ao governo da informação: o direito à autonomia das IES; o direito ao exercício profissional dos professores e especialistas das comissões de pares; o direito dos estudantes ao sigilo; o direito dos educadores (avaliadores em exercício) ao exercício da avaliação; o direito do avaliador à confidencialidade das informações; o direito à acessibilidade dos relatórios; o direito à informação sobre a legalidade dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES); o direito do estudante concluinte à convalidação de estudos e o registro de diploma; o direito de escolha do estudante com relação à IES que deseja frequentar.

Nesses resultados, ainda, são realçados sujeitos e identidades da avaliação educacional institucional. Com relação aos sujeitos são destacados o avaliador pesquisador, o avaliador profissional, o avaliador em exercício, o avaliador da comunidade educativa — avaliador interno — e o avaliador externo. Como identidades, aparecem: avaliação como prática de pesquisa; avaliação como prática professional; avaliação como serviço prático; particular; educativo; persuasivo; politico, e de utilidade pública regulado pelo direito; avaliação externa; e avaliação interna. A análise e a interpretação dessas

identidades apontaram a possibilidade de argumentação em favor de mais uma identidade: a de avaliação como direito. No processo de construção do discurso da avaliação como direito aparece o enunciado que argumenta a favor da avaliação institucional como direito e não como serviço ainda que de utilidade pública. É uma instituição que o Estado utiliza para gerar informações e cumprir seu dever de prestar contas à sociedade da ação governamental. Sem a avaliação das IES responsáveis pelas prestações do Estado na educação, as informações educacionais não são geradas. Por isso, ela é um direito da população. Um direito organizado em instituições, dado que, no Brasil, a avaliação institucional já passou pela transição de política pública a direito institucionalizado, cujos sujeitos de direito são: o Estado na posição do sujeito passivo ou o sujeito do dever, e a sociedade, estudantes, professores, gestores que compõem a categoria público na posição de sujeito ativo. O bem a ser tutelado é a informação. Com base nessa nova identidade, nas considerações finais são apresentadas algumas notas sobre uma abordagem de avaliação institucional compartilhada, orientada por um diálogo entre os campos da educação, do direito e da justiça.

ISSN: 0212-0267

DOI: https://doi.org/10.14201/hedu2023343345

3. INFORMACIONES

3. News

FERRAN ZURRIAGA I AGUSTÍ: DE OFICIO, MAESTRO (1938-2022)

El 30 de noviembre de 2022, en su pueblo natal, Olocau, falleció el maestro valenciano Ferran Zurriaga i Agustí, considerado pionero de la renovación pedagógica en el Estado español al reintroducir, en los años 60, las técnicas Freinet.

El movimiento Freinet, tras su apogeo en los años republicanos, había sido deshecho por la dictadura franquista y Zurriaga entró en contacto con él en Francia en 1962 siendo miembro fundador del grupo de València, uno de los promotores de los Encuentros Peninsulares (1969) en los que se forma el movimiento de la Escuela Moderna. Fundador, así mismo, de la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES 1974-1977) que se convertiría en el actual Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), sus vínculos con el movimiento Freinet han permanecido vivos hasta sus últimos años, siendo dinamizador de la Càtedra Enric Soler i Godes ubicada en la UJI de Castelló, que recoge la donación del maestro republicano que le da nombre y que cuenta con una completa colección de cuadernos realizados con las técnicas Freinet, siendo una fuente de información imprescindible para las personas que investigan este movimiento en la etapa republicana.

Consciente de que un archivo, para ser útil, ha de convertirse en un lugar de encuentro y debate, crea y anima el grupo de investigadores de los cuadernos Freinet, que han celebrado cinco jornadas entre 2010 y 2019 y cuyas aportaciones han dado lugar a la publicación de tres libros: Pàgines vives, quaderns Freinet, les revistes escolars de la segona República (2012), Les mestres freinetistes dels anys trenta (2016) y La represa del moviment Freinet (1964-1974) (2019). Queda pendiente la publicación de las aportaciones realizadas en las quintas, en las que su asistencia ya fue virtual.

De los Freinet, Ferran hizo suyos, más allá de las técnicas, dos principios fundamentales que, unidos indisolublemente, marcan su trayectoria personal y pedagógica: el arraigo al medio natural, social y cultural; y la cooperación.

Nacido en un pueblo de montaña, estudia el medio geográfico y las costumbres de su comarca, publicando, entre otros, *Olocau, cau de somnis (2003) y La Vall d'Olocau, Marines i Gàtova (2020)*, en donde recoge minuciosas descripciones geográficas que combina con aportaciones de costumbres y cultura popular.

Valenciano hablante, es pionero así mismo en la reivindicación de su uso y enseñanza. Prohibida su enseñanza en ámbitos oficiales, siendo ya maestro, aprende a leerlo y escribirlo asistiendo a los cursos que se imparten en la Sociedad cultural *Lo Rat Penat*, en donde coincide con maestros valencianistas de los años treinta como Carles Salvador o Enric Soler i Godes. En *Lo Rat Penat*, se reúne con jóvenes maestros y licenciados preocupados por normalizar la situación del valenciano y hacerlo mediante una pedagogía moderna y atractiva para enseñantes y alumnos. Surge así la *Secció de Pedagogia de Lo Rat Penat* (1964-1969), reconocida como el primer movimiento de renovación pedagógica del País Valencià.

Este grupo, insatisfecho con la deficiente formación pedagógica recibida en sus estudios de Magisterio, se reúne para formarse en el oficio de maestro, siguiendo la afortunada expresión de Alfieri que hacen suya. Debaten sobre metodologías renovadoras y publican una revista, *Escola*, una de cuyas colaboradoras era Carme Miquel, recientemente fallecida. En sus encuentros ponen también en común sus prácticas pedagógicas en la escuela, en la que introducen las revistas escolares como medio para potenciar la creatividad y la libre expresión de su alumnado. La revista *El Carro*, impresa por sus alumnos del aula de Pedagogía terapéutica, en la escuela pública Ruiz Jiménez de València, es una de las primeras que se volverán a confeccionar con esta técnica.

Preocupado por la formación de maestros de valenciano para poderlo impartir en las escuelas, forma parte de la organización de jornadas y estages en los que se debate la metodología para la enseñanza de las lenguas, a los que asisten docentes de todo el Estado. Entre ellos destaca el que tuvo lugar en Sant Pau d'Albocasser (1967), espacio de gran simbolismo al haber tenido lugar allí la Primera Colonia Valencianista (1933) y en el que recibiría, en 2018, el premio d'Escola valenciana a su trayectoria personal y pedagógica.

Fruto de esta inquietud es también su participación como docente en los Cursos de Lingüística Valenciana y su *Didáctica* en el *Instituto de Ciencias de la Educaci*ón, de la Universitat de València, dirigido por Manuel Sanchis Guarner.

Trabajar siempre en grupo. Cooperación sería, en buena medida, el lema de su vida. Siempre potenció y trabajó en grupos intentando transformar la escuela y la sociedad. Nunca fue un hombre solo ni solitario y, tal vez, esa cualidad de buscar siempre el colectivo haya difuminado su influencia e invisibilizado su presencia constante en todos los ámbitos de la renovación pedagógica y de la lucha por una escuela pública, democrática y valenciana. Una conciencia de pertenecer a un colectivo que, una vez jubilado, hizo que constituyeran el *Col·lectiu de mestres jubilats Freinet*, que todos los martes se reúnen para hablar y organizar actividades conjuntas.

En grupo ha discutido, ha llevado a la práctica durante cincuenta años múltiples iniciativas, muchas de ellas relacionadas directamente con la historia de la educación. Recordamos la coordinación del monográfico sobre Freinet en la revista *Educació i Història* (2017) y sus intervenciones en la *V Jornada: Célestin Freinet i els Drets de l'Infant* (2012) organizada por la Fundación Marta Mata; en el seminario *Freinet, Història i modernitat* (2013) organizado por el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB y la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (IEC); y en la celebración de los 50 años del ACIES en España (2019), en Bañuelos de Bureba, recordando al maestro Benaiges que deseaba mostrar el mar a sus alumnos.

Un mar que también marcó su vida ya que, a pesar de ser un hombre de montaña, su unión con Pepa Llidó, compañera de toda su vida, natural de Xàbia, le hizo sentir el mar hasta el punto de que en 1974 publicó el libro *Veles i Vents*, siguiendo el poema de Ausias March, el primer libro dedicado a la enseñanza del valenciano en el que se recogían textos de diversos autores, siguiendo la estela de José Martí y Herminio Almendros. Una querencia por cuentos y narraciones fantásticas que le llevó a publicar libros como *Rondalles i llegendes de les muntanyes de Portaceli* o *Cants de Treball y que se vería reflejada en s*u última publicación, *Herminio Almendros, un maestro de la II República* (PUV, 2021) que podemos considerar su testamento pedagógico.

Este libro, comenzado a redactar en los años setenta como homenaje al maestro freinetista republicano, no pudo ser finalizado hasta el 2020, lo que lo ha convertido en un diálogo entre dos maestros que coincidieron en su ideal de renovar la escuela y la educación y que reflexionan sobre ello desde la experiencia de largos años de magisterio. Hace justo un año lo presentábamos en Almansa, haciendo realidad una de sus ilusiones.

Maestro hasta el último momento no sólo nos enseñó, sino que nos «obligó» a continuar aprendiendo. El oficio de maestro consiste precisamente en eso: crear en los demás el deseo de aprender y que esa ilusión nunca tenga fin. Gracias por tu magisterio y que *veles e vents* te conduzcan a buen puerto, maestro que has sido fiel a tu pueblo.

M.ª del Carmen AGULLÓ DÍAZ Universitat de València

DATOS BIOGRÁFICOS DE LOS AUTORES

About the authors

María Dolores MOLINA POVEDA. Universidad Isabel I. Calle de Fernán González, 76, 09003 Burgos. Teléfono: 667519166. Doctora en Educación (2021) por la Universidad de Málaga. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8535-9738. Categoría profesional: Profesor Nivel IV de Universidad privada. Centro donde ejerce: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Isabel I (Burgos). Algunas publicaciones recientes: Molina Poveda, M. D.: «La educación preescolar vista a través de NO-DO (1943-1975): un proyecto benéfico-asistencial», Revista Colombiana de Educación, 1(83) (2021), pp. 1-20. https://doi.org/10.17227/rce.num83-10753; Sanchidrián Blanco, C. y Molina Poveda, M. D.: «Presencia de los museos pedagógicos en los congresos de la ISCHE, 2014-2021», Cabás, (26) (2021), pp. 153-166. https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.55.34.003; Jiménez Calvo, P. J. y Molina Poveda, M. D.: «Las memorias de prácticas como recurso didáctico para conocer la Historia de la Escuela», en Redondo Castro, C. e Grana Gil, I. (coords.): Propuestas prácticas para la enseñanza/aprendizaje de la Historia de la Educación, Dykinson, S. L., 2022, pp. 33-48: Molina Poveda, M. D. y Sanchidrián Blanco, C.: «El cine como material didáctico: propuestas para la enseñanza/aprendizaje de la historia de la escuela», en Redondo Castro, C. e Grana Gil, I. (coords.): Propuestas prácticas para la enseñanza/aprendizaje de la Historia de la Educación, Dykinson, S. L., 2022, pp. 85-102; Sanchidrián Blanco, C. y Molina Poveda, M. D.: «La Historia de la Educación a través del patrimonio histórico educativo. Propuestas didácticas», en Redondo Castro, C. e Grana Gil, I. (coords.): Propuestas prácticas para la enseñanza/aprendizaje de la Historia de la Educación, Dykinson, S. L., 2022, pp. 147-164; Sanchidrián Blanco, C. y Molina Poveda, M. D.: «Los objetos escolares en el recuerdo: De lo material a lo emocional», en Sanchidrián Blanco, C. (coord.): La modernización de la enseñanza tras la Ley General de Educación. Contextos y experiencias, Tirant lo Blanch, 2022 (en prensa); Molina Poveda, M. D. y Sanchidrián Blanco, C.: «Aproximación al estudio de la presencia de la prensa y las revistas en los Coloquios de la SEDHE (1982-2019)», en Hernández Díaz, J. M. (coord.): La prensa pedagógica de las confesiones religiosas y asociaciones filosóficas, Ediciones Universidad de Salamanca, 2022, pp. 431-440. https://eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-699o/6086/7984-1. Correo-e: mariadolores.molina.poveda@ui1.es

Eduardo Galak, calle 15, número 80 entre 33 y 34, La Plata, +54 II 40976104, eduardo. galak@unipe.edu.ar. Profesor en Educación Física, magíster en Educación Corporal y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICETIGIHCS). Docente en la UNLP y en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), donde coordina la Licenciatura en Educación Física.

Raquel DE LA ARADA ACEBES. Licenciada (1988) y doctora (2006) en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesora asociada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Sus principales líneas de investigación son la perspectiva de género en la historia de la educación, el proceso de integración de las mujeres en el sistema educativo, las fuentes orales para la construcción de la memoria escolar y el análisis hermenéutico del pensamiento pedagógico y de los discursos de género. Miembro del grupo de investigación consolidado GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social). Entre sus últimas publicaciones citamos: «Hermenegildo Giner de los Ríos: l'empremta institucionista d'un pedagog i polític a Barcelona. Giner i la Institución Libre de Enseñanza des de Catalunya: cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)» (2018); «Cultura y formación en Rusia. Tres referentes geográficos: San Petersburgo, Yásnaia Poliana y Moscú» (2021), y «El gueto com a frontera: el testimoni del diari de Janus Korczak (de l'antisemitisme a la Solució Final)» (2022). Dirección postal: Departamento de Teoría e Historia de la Educación; Universidad de Barcelona-Campus Mundet; Edificio Llevant, tercera planta; paseo de la Vall de Hebrón, 171; 08035 Barcelona; teléfono: 934035226. Correo-e: rdelaarada@ub

Ferran SANCHEZ MARGALEF. Profesor asociado del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, profesor colaborador de la Universidad Oberta de Cataluña (UOC) y profesor tutor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Miembro del grupo de investigación consolidado GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social) de la Universidad de Barcelona. Su investigación está focalizada en áreas como la epistemología educativa, la historia de la educación o el transhumanismo, temática sobre la que ha realizado la tesis doctoral Axiología y pedagogía en la cosmovisión transhumanista: una aproximación fenomenológica y hermenéutica (2020). Entre sus últimas publicaciones sobresalen los siguientes trabajos: «L'aposta per la trascendència materialista. Un recorregut per la història del transhumanisme» (2021), «Entre allò humà i no humà: el Posthumanisme, ampliant les fronteres de la humanitat» (2021), «De la redención moral a la redención de penas por el trabajo: oteando las vías reeducativas en los centros penitenciarios del régimen franquista» (2021) y «El Posthumanisme, un repte educatiu alhora que pedagògic» (2022). Dirección postal: Departamento de Teoría e Historia de la Educación; Universidad de Barcelona-Campus Mundet; Edificio Llevant, tercera planta; paseo de la Vall de Hebrón, 171; 08035 Barcelona; teléfono: 934025228. Correo-e: ferran.sanchez@ub.edu

Conrad VILANOU TORRANO. Licenciado (1976) y doctor (1984) en Filosofía y Ciencias de la Educación, catedrático del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación consolidado GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social) de la Universidad de Barcelona. Director de la revista Temps d'Educació que edita el Instituto de Desarrollo Profesional (antes ICE) de la Universidad de Barcelona. Presidente de la Sociedad Catalana de Filosofía para el periodo 2020-2023. Además de la filosofía de la educación, cultiva la historia intelectual y cultural y se ha especializado en el estudio de los discursos pedagógicos durante la época contemporánea. Ha dirigido 40 tesis doctorales. Entre sus últimos trabajos, cabe mencionar su participación en el libro antológico Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación de Joan Roura-Parella (2020) y la coordinación de obras como Totalitaris-

mos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los No-Do (2020) y Disciplinas educativas en regímenes totalitarios. Una historia visual desde documenta-les (2022). Dirección postal: Departamento de Teoría e Historia de la Educación; Universidad de Barcelona-Campus Mundet; Edificio Llevant, tercera planta; paseo de la Vall de Hebrón, 171; 08035 Barcelona; teléfono: 934035226. Correo-e: cvilanou@ub.edu

Lucas D'Avenia. Joaquín Suárez 3023bis ap. 602, CP 11800, Montevideo, Uruguay +598 99245813. Magíster en Ciencia Política (Udelar, Uruguay), licenciado en Ciencias de la Educación (Udelar, Uruguay) y estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ, Argentina). Docente e investigador en el Departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y del Área de Investigación Histórica del Archivo General de la Universidad de la República, Uruguay.

Cecilia Seré. Feliciano Rodríguez 3109bis, ap. 5, CP 11300, Montevideo, Uruguay. +598 99304108. Doctora en Ciencias Humanas (UFSC, Brasil). Magíster en Educación (UFSC, Brasil). Licenciada en Educación Física (ISEF, Udelar, Uruguay). Profesora adjunta del Instituto Superior de Educación Física (Udelar, Uruguay). Co-coordinadora del Grupo de Investigación Cuerpo, Educación, Enseñanza y responsable de la línea de investigación Estudios sobre el cuerpo y la política (ISEF, Udelar).

Ana Luísa Fernandes Paz. Doctora por la Universidade de Lisboa. Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Publicaciones anteriores: PAZ, Ana Luísa: «Propaganda para uma educação da amizade ibérica: A visita oficial do Generalíssimo a Portugal em 1949 nas atualidades cinematográficas», História Unisinos, 26(2) (2022, no prelo), 24 pp.; Paz, A. L.: «A construção da memória histórica pelas atualidades cinematográficas: uma outra história da educação pela sétima arte?», Temps d'Educació, Barcelona, 62 (2022), pp. 35-52; Paz, A. L. y Ó, J. R.: «"O espectador de cinema é um ser passivo»: António Ferro, a educação pelo cinema, a censura e a propaganda em Portugal, 1917-1949», Historia y Memoria de la Educación, 16 (2022), pp. 105-139. DOI: 10.5944/ hme.16.2022.32075; Paz, A. L. F. y Cerejo, P. V.: «La imagen de Franco como Otro en el Jornal Português (1938-1952): relaciones ambiguas de propaganda en la pantalla grande», en Collelldemont, E. y Vilanou, C. (coords.): Totalitarismos europeos, propaganda y educación, Gijón, Ediciones TREA, 2020, pp. 243-260. Dirección postal: Instituto de Educação. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. Teléfono: 00 351 96 455 29 69; https://orcid.org/0000-0003-4848-8183. Correo: apaz@ie.ulisboa.pt

Alexandre Fernandez Vaz. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Brasil. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Correo-e: alexfvaz@uol.com.br

Iván Pablo Orbuch. Independencia 4336, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, +54 II 6003-2310, ivan.orbuch@unahur.edu.ar. Profesor de Historia y Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Buenos Aires, magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Docente e Investigador en la Universidad Nacional de Hurlingham y en la Universidad Nacional de Buenos Aires.

Aurelio Arnoux Narvaja. La Crujía 3696, San Martín (Pcia. de Buenos Aires), +54 91134966051, abnarvaja@gmail.com. Profesor en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magister y Doctorando en la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) en el área de Historia del Deporte. Docente-investigador de la Universidad Nacional de Moreno y de la Universidad de Buenos Aires.

Virginia GUICHOT-REINA. Facultad de Ciencias de la Educación (despacho 5.118). Universidad de Sevilla. Calle Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla. Teléfono: 662215220. Datos académicos: doctora en Pedagogía (2001) y doctora en Filosofía (2012), ambas por la Universidad de Sevilla. Orcid: 0000-0001-8802-7627. Categoría profesional: Profesora titular de Universidad. Algunas publicaciones recientes: Guichot Reina, Virginia: «Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula», Teoría de la Educación, 33(1) (2021), pp. 173-195. Disponible en Internet en: https://doi.org/10.14201/teri.22984; Guichot Reina, Virginia y De la Torre Sierra, Ana María: «Identidad profesional y socialización de género: un estudio desde la manualística escolar de la España democrática», Historia y Memoria de la Educación, 12 (2020), pp. 101-136; Guichot-Reina, Virginia: «Socialización política en reportajes educativos durante el Franquismo: estudio diacrónico desde el NODO», Social and Education History, 11(1) (2022), pp. 1-28. http://doi.org/10.17583/ hse.8453; Guichot-Reina, Virginia: «La "mujer" del tardofranquismo (1960-1975): el No-Do como instrumento de control de la emancipación femenina», Historia y Memoria de la Educación, 16 (2022), pp. 267-301. http://doi.org/10.5944/hme.16.2022.31837; De la Torre-Sierra, Ana María y Guichot-Reina, Virginia: «The influence of school textbooks on the configuration of gender identity: A study on the unequal representation of women and men in the school discourse during the Spanish democracy», 117 (2022), 13 pp. https://doi.org/10.1016/j.tate/2022103810. Correo-e: guichot@us.es

Juan Luis Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Despacho 5.123. C/Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca (Grado, 1985). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (1993). Premio extraordinario de Doctorado (1994). Experto en Gestión de la Ciencia y la Tecnología por la ETS de Ingeniería Industrial de la Universidad de Sevilla (1999). Estudios en Ciencias Económicas (2001) y Medicina (2010). Profesor titular de la Universidad de Sevilla. Publicaciones: Libros: Rubio Mayoral, Juan Luis: Disciplina y Rebeldía. Los estudiantes en la Universidad de Sevilla (1939-1970), Sevilla, Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla, 2008. Castillo Martos, Manuel y Rubio Mayoral, Juan Luis: Enseñanza, ciencia e ideología en España (1890-1950), Sevilla, Diputación de Sevilla, Servicio de Archivos y Publicaciones y Vitela Gestión Cultural, 2014, 333 pp. Edición de la obra de Ellen Key El siglo de los niños, Morata, 2021. Estudio introductorio por Juan Luis Rubio Mayoral y Carmen Sanchidrián Blanco. Artículos: Rubio Mayoral, Juan Luis y Clemen, Martina: «Gegen Windmühlen kämpfen? Über politische Generationen und avantgardistische Bildungskonzepte in der spanischen Moderne», Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 19 Avantgarden. Verlag Julius Klinkhardt KG — Serials — (2014), pp. 56-90. Rubio Mayoral, Juan Luis: «Sobre los modelos de universidad en la política educativa de la Transición española. Herencia y génesis de sus bases (1976-1982)», Espacio, Tiempo y Educación, 2(2) (2015) [número dedicado a: Universidad y Transiciones a la Democracia en la Europa mediterránea e Iberoamérica (1970-1980)], pp. 125-153. Rubio Mayoral, Juan Luis y Trigueros Gordillo,

Guadalupe: «El patrimonio educativo en la Exposición Universal de París de 1878», Bordón. Revista de Pedagogía, 70(2) (2018), pp. 121-136. Rubio Mayoral, Juan Luis y Trigueros Gordillo, Guadalupe: «Imagen de la infancia e idea de la educación en la guerra de España (1936-1939)», Historia y Memoria de la Educación, 8 (2018) (número dedicado a: Fotografía, propaganda y educación), pp. 271-306. Rubio Mayoral, Juan Luis; Trigueros Gordillo, Guadalupe y Mirman Flores, Ana: «Chimeras of the education. The impact of the Spanish Civil conflict in the constitution of childhood», Emblemi. Teoria e Storia dell' educazione, 18 (2018), pp. 39-59. Rubio Mayoral, Juan Luis y Trigueros Gordillo, Guadalupe: «Sobre la política como como ciencia. Educación, desarrollo legislativo y transformación de las sociedades contemporáneas», Políticas Educaionais, 13(6) (2019), pp. 1-20. http://10.0.21.4/jpe.v12i0.64424. Rubio Mayoral, Juan Luis y Sanchidrián Blanco, Carmen: «Las ideas clave en la obra de Ellen Key: del evolucionismo a la santidad de la generación», Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, 27(96) (enero-marzo, 2022) (número dedicado a Voces de la Educación desde la Filosofía, la Pedagogía, el Deporte, la Lengua y las Bellas Artes). Correo-e: lrubio@us.es

Carmen Sanchidrián Blanco. Catedrática de Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Autora de numerosos estudios de Historia de la Educación publicados en formato libro y artículos en las principales revistas especializadas de Historia de la educación y de Pedagogía. Correo-e: sanchidrian@uma.es

Octavio Salazar Benítez. Universidad de Córdoba. Facultad de Derecho y Ciencias Económicas Empresariales; Puerta Nueva, s/n. 14002 Córdoba. Teléfono: 957218163. Universidad de Córdoba; doctor en Derecho (Universidad de Córdoba, 1997); catedrático de Derecho Constitucional (Universidad de Córdoba). Publicaciones anteriores: La igualdad en rodaje. Masculinidades, género y cine, Valencia, Tirant lo Blanch, 2015; El hombre que no deberíamos ser, Madrid, Planeta, 2018; La vida en común. Los hombres que deberíamos ser después del coronavirus, Madrid, Galaxia Gutenberg, 2021; John Wayne que estás en los cielos. Masculinidades, cine y feminismo, Cáceres, La Moderna, 2022. Correo electrónico: octavio@uco.es

Margarita Heinzen. 18 de Julio 876 Paysandú 60.000 Uruguay. Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Argentina. Buenos Aires. Profesora titular (G5) Unidad Académica Comisión del Interior. Universidad de la República. Sede Paysandú. Correo-e: margarita.heinzen@gmail.com

Isabel Bortagaray. Avda. Libertador 1513/1201, Montevideo 11100 Uruguay. Doctor of Philosophy in Public Policy. Georgia Institute of Technology. USA. Profesora Agregada (G4), Instituto de Desarrollo Sostenible, Innovación e Inclusión Social (IDIIS), Universidad de la República, Sede Tacuarembó. Correo-e: isabelbortagaray@gmail.com

Jaime DEL REY TAPIA. Desde 1918 es Doctor en Historia de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, bajo la dirección de Sara Ramos. Por razones familiares bien fundadas el tema de su investigación fue «Ediciones Morata: presencia de un proyecto editorial familiar en la cultura del siglo XX». Desde 2017 es colaborador honorífico del grupo de Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Una de sus principales tareas es la atención al Museo Pedagógico Manuel Bartolomé Cossío allí instalado. Correo-e: jret@telefonica.net

REVISORES EXTERNOS QUE HAN INTERVENIDO EN LA EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS DEL NÚMERO 42 (2023) DE *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN*

AGULLÓ DÍAZ, Carmen (Universidad de Valencia)
ALFONSO SÁNCHEZ, José Manuel (Universidad Pontificia de Salamanca)

Arredondo, Adelina (U. Autónoma de Morelios, México)

Bralich, Jorge (Universidad de la República del Uruguay)

CACHAZO VASALLO, Alesia (Universidad de León)

Cámara Bastos, María Helena (U. Rio Grande do Sul, Brasil)

COBANO, Verónica (U. de Sevilla)

Correa Teixeira, Rosa Lydia (U. Católica de Curitiba, Brasil)

Dávila Balsera, Pauli (U. País Vasco)

Díaz Genis, Andrea (Universidad de la República del Uruguay)

Diego, Carmen (U. Oviedo)

ESTEBAN FRADES, Santiago (U. Valladolid)

FINOCCHIO, Silvia (U. Buenos Aires)

FLECHA, Consuelo (U. Sevilla)

GARCÍA REDONDO, Eva (Universidad de Salamanca)

GONZÁLEZ BRITO, Adolfo (U. de la Frontera, Chile)

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Montserrat (U. Oviedo)

GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara (Universidad de las Islas Baleares)

GONZÁLEZ NOVOA, Andrés (Universidad de La Laguna) GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa (Universidad de La Laguna)

GRANA GIL, Isabel (Universidad de Málaga)

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, Juan Alfredo (U. Burgos)

Juan Borroy, Víctor (Universidad de Zaragoza) Martín Sánchez, Miguel Ángel (Universidad de

Extremadura)

MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro (U. Valencia)

MOLINA POVEDA, María Dolores (Universidad Isabel de Castilla)

MOREIRA, Kenia (U. Mato Grosso, Brasil)

NAYA, Luis María (U. País Vasco)

NIETO BEDOYA, Margarita (U. Valladolid)

PAIS ÁLVAREZ, Natalia (Universidad de La Laguna)

PALMERO, Carmen (Universidad de Burgos)

PAYÁ, Andrés (U. de Valencia)

PORTO UCHA, Ángel Serafín (Universidad de Santiago de Compostela)

POVENZANA, Leonel (Universidad de Chapecó, Brasil)

Poy, Raquel (U. de León)

Pozzer, Adecir (Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil)

REBORDINOS, Francisco (U. Salamanca)

RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Francisco Javier (Universidad de Salamanca)

ROMERO UREÑA, Carmen (Universidad de Valladolid)

SANCHEZ BLANCO, Laura (Universidad de Valladolid)

Sanchidrián Blanco, María del Carmen (Universidad de Málaga)

Soler Mata, Joan (Universidad de Vic)

TEIEDOR MARDOMINGO, María (U. de Valladolid)

TORRUBIA BALAGUER, Eulalia (U. Pontificia de Salamanca)

TRIGUEROS, Guadalupe (U. Sevilla)

VÁZQUEZ RAMIL, Raquel (Universidad de Valladolid)

VERGARA, Javier (UNED, Madrid)

VILANOU TORRANO, Conrad (U. Barcelona)

VIÑAO FRAGO, Antonio (Universidad de Murcia)

Se han recibido en la Secretaría de Redacción de *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN 26* artículos originales, con el objeto y deseo de ser publicados en el número 42 (2023). De ellos se han publicado en este número 13, y otros 13 han sido rechazados (tasa de rechazo del 50 %). El proceso de evaluación es doblemente anónimo, y en algunos casos se precisa de un tercer evaluador. Varios de estos evaluadores pertenecen a diferentes universidades extranjeras, además de muchas españolas que cuentan con especialistas en Historia de la Educación.

NORMES POUR LA PRÉSENTATION DE TRAVAUX ORIGINAUX À LA REVUE "HISTOIRE DE L'ÉDUCATION"

1. Les articles seront remis par les auteurs au Secrétariat de Rédaction (Paseo de Canalejas

n.º 169, DP 37008 Salamanca-Espagne) à <jmhd@usal.es>.

2. Les articles seront remis en deux exemplaires: l'un en papier, dactylographié par un seul côté en DIN A4, avec une extension maximale de 17 pages dûment numérotées, bien que des travaux plus longs puissent être publiés avec l'avis favorable du Conseil de Rédaction; l'autre en support digital. Titre : sous-tritre. Nom de l'archive contenant l'article et son extension. Le logiciel et la version du processeur de texte employé (Word Perfect ou Microsoft Word, de préférence). Ex.:

Perona, José. Antonio de Nebrija y los lenguajes científicos. Nebri.doc. Microsoft Word 97

3. Sur la premier page indépendante du texte, on devra signaler: le titre (sous-titre si celuilà était trop long) en espagnol et en anglais, le prénom et le nom de l'auteur/s ; adresse postale complète, téléphone et courrier électronique (s'il existe), données académiques (diplôme, université d'obtention, catégorie professionnelle et lieu de travail), date de finalisation de l'article. Il est convenable d'inclure une relation des publications préalables les plus importantes, et d'indiquer si le travail a reçu des subventions ou s'il a été présenté lors d'un Congrès.

4. Énsuite, à l'entête de l'article, on présentera un résumé en espagnol et anglais sur le contenu du travail d'une extension maximale de 150 mots. Sans critiques ni interprétations (si possible), il distinguera entre: motivations, état préalable de la question, méthodologie, résultats et conclusions. Chaque résumé sera suivi de 5 ou 6 mots clés

définissant le travail, en espagnol et anglais.

 Les notes et les références bibliographiques ou les documents seront remis suivant l'ordre d'apparition dans le texte et il seront numérotés à pied de page ou à la fin du corps de l'article.

6. Le système de citation sera:

a) Livres: Nom de l'auteur/s (en capitale/petite capitale), prénom (ou ses initiales): titre du livre (italique); lieu d'édition, maison d'édition, année de publication, page/s.

b) Revues: Nom de l'auteur/s (en capitale/petite capitale), prénom (ou ses initiales): titre de l'article (entre guillemets); nom de la revue (italique), lieu d'édition, numéro du volume, année (entre parenthèses), pages que l'article comprend ou pages citées.

c) Documents d'archive: dénomination de l'archive (la première fois complet et

ensuite avec les initiales), section, feuille, dossier, date...

d) Presse: Nom de l'auteur/ s (en capitale/petite capitale), prénom, titre de l'article

(entre guillemets), nom du journal (italique), date, page/s.

- e) Chapitres d'un livre: Nom de l'auteur/s (en capitale/petite capitale), prénom (ou ses initiales). Le livre sera ensuite cité ainsi que les pages rapportés, signalant dir, édit, ou similaires.
-) Les citations littérales, entre guillemets, occupant cinq lignes ou plus seront présentées à un espace et sous forme d'alinéa.
- 7. Les tables et les graphiques auront leur propre numérotation (en chiffres romains) et seront remis avec des contours très nets pour una correcte reproduction.
- 8. Lorsque l'article inclut des photographies ou des illustrations, l'auteur les accompagnera d'une photocopie et d'une copie graphique sous forme de diapositive indiquant de manière prècise l'endroit dans le texte où chacune devra être incorporée. Lorsque des dessins y sont introduits, ceux-ci seront remis en papier sulfurisé.

9. Chaque auteur sera responsable du contenu de son travail ainsi que de l'orthographie et d'autres formalités du discours écrit.

10. Si l'auteur le demande, le Secrétariat de Rédaction indiquera par courrier la reception et l'acceptation finale du travail et, si celui-ci n'est pas selectionné, il remettra l'original.

RULES FOR THE PRESENTATION OF ORIGINALS TO THE JOURNAL «HISTORIA DE LA EDUCACIÓN»

1. Authors should send their articles, to the Secretaría de Redacción (Paseo de Canalejas nº 169, 37008 Salamanca, Spain), jmhd@usal.es.

2. Two copies should be sent: one on paper, typewritten on one side of the page in DIN A4, with a maximum length of 17 pages duly numbered, although longer articles may be published at the discretion of the Editorial Board; another on digital indicating on the label Surname and Name of the author(s); Title: subtitle, name of file containing the article, and length; program and version of text processor used (preferably Word Perfect or Microsoft Word) e.g.:

Perona, José. Antonio de Nebrija y los lenguajes científicos. Nebri.doc. Microsoft Word 97.

3. On the first page, independent from the work, the following information should be included: title (with subtitle if the former is very long) in Spanish and English, name and surname of the author(s), full postal address, telephone number and e-mail (if applicable), academic data (degree and university where obtained, professional category and centre where practising), date of conclusion of article. It is advisable to include a list of the most relevant previous publications, and also indicate whether the work has been presented at any conference or received any kind of subsidy.

4. Next, before the article, an abstract of the content of the work should be given in Spanish and English, with a maximum length of 150 words which, if possible, without interpretations or critique, will identify: motivations, prior state of the art, methodology, results and conclusions. Each abstract will be followed by five or six key words,

in Spanish and English, that define the work.

5. The notes and bibliographic references or documents should be placed, numbered, and in the order in which they appear in the text, at the foot of the page or at the end of the article.

6. The system of references is as follows:

- a) Books: Author's surname (capitals/small capitals), name (can be initials): title of the book (italics), place of publication, publishing house, year of publication, page(s).
- b) Journals: Author's surname (capitals/small capitals), name (or initials): title of the article (between inverted commas), name of journal (italics), place of publication, number of volume, year (in brackets), number of pages or page(s) cited.
- c) Documents from an archive: name of the archive (the first time complete and afterwards with initial), section, file, record, date...
- d) Press: Author's surname (capitals/small capitals), name: title of the article (between inverted commas), name of the newspaper (italics), date, page(s).
- e) Book chapters: Author's surname (capitals/small capitals), name, (can be initials), then the book and pages referred to will be cited, noting editor or similar.
- f) Quotations in the text, between inverted commas, that occupy five or more lines, should be single spaced and indented.
- 7. Tables and graphics should be numbered (in Roman numerals) and sent with good contrast for suitable reproduction.
- 8. When the article includes photographs or illustrations the author should include a photocopy or graphic copy of the same in the form of a slide, indicating exactly where each one should be included in the text. Likewise, drawings should be done on film.
- 9. The author assumes responsibility for the content of his/her work, as well as the spelling and other formalities of the written discourse.
- 10. The editing secretary undertakes to maintain correspondence with the author concerning the receipt and final acceptance of the work, if the author so requests, and to return the original if it is not finally selected.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Revista interuniversitaria

ISSN: 0212-0267 – e-ISSN: 2386-3846 – DOI: https://doi.org//10.14201/hedu202342 CDU: 37 – IBIC: Historia de la Educación (JNB) – BIC: Education (JN) BISAC: EDUCATION / General (edu000000); EDUCATION / History (edu016000) Vol. 42, 2023

Índice

MONOGRAFÍA

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y CINE

Lucas D'AVENIA y Cecilia SERÉ, La escuela entre el nombre y el cuerpo: representaciones de la educación e imaginarios sociales en el largometraje Anina	3-48 9-65
la educación e imaginarios sociales en el largometraje Anina)-65
And Info Engage Dury Only on the second of t	
Ana Luísa Fernandes Paz, O cinema como educador: visões da educação formal, não for-	
mal e informal nas atualidades cinematográficas do Jornal Português (1938-1951)	7-90
ma de Carlos Reichenbach91-	-107
Eduardo Galak, Iván Pablo Orbuch y Aurelio Arnoux Narvaja, Deporte, educación y	
cine: prácticas corporales y saberes técnicos en el primer peronismo	-125
emancipación femenina de las directoras de la transición española127	-149
María Dolores Molina Poveda, Los protagonistas del NO-DO en la educación formal (1943-	
I981)	-173
la realidad en la construcción ficticia del pasado	202
Carmen Sanchidrián Blanco, Corazón de Edmondo De Amicis: el amor a la patria, la	
familia y la escuela inculcado a través de experiencias emocionales	-225
inclusión como objetivos del sistema educativo	-250
ESTUDIOS	
Margarita HEINZEN e Isabel BORTAGARAY, La educación y el desarrollo en Uruguay: una mirada a los procesos de desconcentración territorial en el siglo XX	271
Jaime DEL REY TAPIA, Ediciones Morata: presencia de un proyecto editorial familiar en la	-2/1
cultura académica española del siglo XX273-	-306
DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN	
I. RECENSIONES	-221
2. TESIS DOCTORALES	
3. Informaciones	
Datos biográficos de los autores	-351



