Fotografia i història de l'educació

Iconografia de la modernització educativa

Mallorca 2012

Francesca Comas Rubí
Xavier Motilla Salas / Bernat Sureda Garcia

Fotografia i història de l'educació
Iconografia de la modernització educativa



LLEONARD MUNTANER
Editor

Coberta: Daniel Torres a partir d'una fotografia d'una excursió
de l'agrupament escolta Amor Diví (*c.* 1962). Fotografia cedida per Pep Sabater.

Primera edició: setembre 2012

© Dels textos: els autors, 2012

© De les fotografies: els autors, 2012

© D'aquesta edició:



Apartat de Correus 828
07080 Palma (Mallorca)

C/ Joan Bauçà, 33 - 1r
07007 Palma (Mallorca)

Telèfon 971 256 405 - Fax 971 256 139
A/e: editorial@lleonardmuntanereditor.cat

Amb el finançament de:

MINISTERIO
DE ECONOMÍA
Y COMPETITIVIDAD

Govern
de les Illes Balears
Conselleria d'Educació,
Cultura i Universitats
Direcció General d'Universitats,
Recerca i Transferència del Coneixement

UNIÓN EUROPEA
FONDO EUROPEO DE
DESARROLLO REGIONAL
"Una manera de hacer Europa"

ISBN: 978 - 84 - 15592 - 14 - 3
Dipòsit Legal: PM - 912 - 2012

Disseny i maquetació: Daniel Torres - *Coc 33 serveis editorials s.l.*
Telèfon: 971 256 405 – Fax: 971 256 139

INTRODUCCIÓ

Francesca Comas, Xavier Motilla i Bernat Sureda
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE)
Universitat de les Illes Balears

El present llibre és un recull o aplec d'algunes de les principals aportacions —en format d'articles en revistes i comunicacions a congressos fins ara dispersos— que des del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE),[1] de la Universitat de les Illes Balears, es realitzaren entre els anys 2007 i 2011, com a fruit d'un projecte de recerca desenvolupat en el marc del Pla Nacional de R+D+I, finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació, intitulat «Cambios y continuidades en educación a través de la imagen: una mirada distinta sobre el proceso de renovación educativa. El caso de Baleares (1900-1939)», referència HUM2007-61420. La línia d'investigació prioritària del GEDHE des del 2007 ha estat la localització i estudi de les fotografies històriques com a font per a la història de l'educació, i alhora donar a conèixer el patrimoni fotogràfic historicoeducatiu i conscienciar sobre la importància de llur preservació. En aquest sentit, actualment continuem desenvolupant l'esmentada línia de recerca en el marc d'un nou projecte R+D+I amb finançament públic titulat «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)». Així com aquest nou projecte en execució dóna continuïtat a la feina de recerca feta dins l'àmbit de la fotografia, la present publicació recull les principals aportacions i conclusions del projecte inicial, que serveixen ara de punt de partida per a continuar la nostra reflexió sobre el tema de l'ús de la fotografia com a font històrica.[2]

---

[1] Grup de recerca que ha rebut el finançament de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, de la Comunitat Europea i del fons FEDER.

[2] Aquesta publicació s'ha elaborat en el marc del projecte de recerca «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», referència EDU2011-23831, finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació en el marc del Pla Nacional de R+D+I.

Les diverses aportacions aquí recollides, d'autoria compartida entre els membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació, tracten diversos àmbits temàtics: l'educació formal o reglada; l'educació no formal, social o fora de l'escola; i la fotografia, la història de l'educació i el museisme educatiu.

En aquest sentit, l'aplec s'obre amb una aportació que tracta de forma genèrica i introductòria la iconografia de l'educació a les Illes Balears i els canvis i les continuïtats que es reflecteixen a través de les fotografies. Una primera versió d'aquesta contribució fou publicada a la revista digital *Historica.cat*,[3] que ha estat revisada i ampliada per a la present edició.

Dues aportacions més tracten específicament temàtiques relacionades amb l'educació formal o reglada. En aquest sentit, la primera d'aquestes analitza les imatges localitzades sobre la formació del magisteri femení a les Illes Balears fins a la II República —originàriament publicada a les actes de les XIX Jornades d'Història de l'Educació de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, celebrades a Olot (2010).[4] Així mateix, en la segona s'analitza l'aportació de la premsa il·lustrada en la publicitació del mètode Montessori a l'Estat espanyol al llarg del primer terç del segle passat, una altra versió de la qual fou publicada en llengua anglesa a la revista *Paedagogica Historica*.[5]

D'altra banda, l'aplec recull fins a quatre aportacions al voltant de l'educació no formal, l'educació social o l'educació fora de l'escola. En aquest sentit, i pel que fa a pràctiques educatives a l'aire lliure vinculades a l'escoltisme, el lector podrà aproximar-se, d'una banda, a les pràctiques educatives de l'escoltisme a Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies —article originàriament publicat a la revista *Educació i Història*—,[6] i al Guiatge catòlic de Mallorca als anys seixanta del segle passat a través de l'estudi d'un diari personal i de les fotografies —contribució realitzada a les XIX Jornades

---

[3] Comas Rubí, F.; Motilla Salas, X.; Sureda Garcia, B. «Iconografia de la modernització. Una mirada a la història de l'educació a Mallorca a partir de les fotografies (1900-1936)», *historica.cat. Revista Digital d'Història*, núm. 12 (2010), 20 pàg.

[4] Comas Rubí, F.; Motilla Salas, X.; Sureda Garcia, B. «La formació del magisteri femení a les Illes Balears fins a la Segona República en imatges», *Dones i educació. XIX Jornades d'Història de l'Educació. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*. Olot: Centre d'Estudis Superiors d'Olot i Comarca [Annals del Patronat, 21], 2010, pàg. 135-149.

[5] Comas Rubí, Francesca; Sureda Garcia, Bernat. «Photography and advertising of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», *Paedagogica Historica*, vol. 48, 4 (2012), pàg. 571-578.

[6] Comas Rubí, Francesca; March Manresa, Miquel; Sureda Garcia, Bernat. «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies», *Educació i Història*, núm. 15 (2010), pàg. 195-226.

d'Història de l'Educació de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, celebrades a Olot (2010).[7] Així mateix, les dues contribucions restants d'aquesta temàtica recollides al present aplec tracten sobre les colònies escolars, l'una de les de la Diputació de Balears, i l'altra de les desenvolupades a l'illa de Menorca, en ambdós casos a les primeries del segle passat, mitjançant l'anàlisi de les fotografies, tot complementant-ho amb d'altres fonts —en aquest cas els articles esmentats foren originàriament publicats a *Revista Española de Pedagogía* i *Foro de Educación*, respectivament.[8]

Finalment, un darrer bloc temàtic aplega dues contribucions al voltant de la fotografia, la història de l'educació i el museisme educatiu, en les quals es valoren aspectes com ara el patrimoni fotogràfic digital i els reptes que aquest planteja tant per a la investigació historicoeducativa com per al museisme pedagògic, i els avantatges, les dificultats i les possibles línies d'actuació que Internet planteja en la conservació del patrimoni visual —ambdues foren originàriament contribucions al II Fórum Ibérico de Museologia da Educaçao, celebrades a Viana do Castelo (2010), l'una, i a les Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, celebrades a Vic (2010), l'altra.[9]

Els treballs aquí recollits, fins ara dispersos i en ocasions de difícil localització, representen un conjunt d'aportacions al voltant de l'ús de la fotografia com a font per a la història de l'educació a nivell metodològic, alhora que

---

[7] Comas Rubí, Francesca; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «El guiatge catòlic a Mallorca als anys seixanta del segle xx. Aportacions al seu estudi a partir d'un diari personal i de les fotografies», *Dones i educació. XIX Jornades d'Història de l'Educació. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*. Olot: Centre d'Estudis Superiors d'Olot i Comarca [Annals del Patronat, 21], 2010, pàg. 251-265.

[8] Comas Rubí, Francesca; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 250 (2011), pàg. 445-462, i Motilla Salas, Xavier. «Imagen y proyección pública de las colonias escolares de la Menorca de principios de siglo xx. Una aproximación a través del análisis de la prensa y las fotografías», *Foro de Educación*, núm. 13 (2011), pàg. 123-138.

[9] Comas Rubí, Francesca; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «El patrimonio fotográfico digital. Nuevas perspectivas para la investigación histórico-educativa, nuevos retos para la museología de la educación», *II Fórum Ibérico de Museologia da Educaçao. A Herança Educativa em Portugal e Espanha: entre esperanças e incertezas* [comunicació oral]. Viana do Castelo (Portugal), 2010, i Comas Rubí, Francesca; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «Internet en la conservación del patrimonio visual. Ventajas, dificultades y posibles líneas de actuación», Collelldemont, E.; Padrós, N.; Carillo, I. *Memoria, ciudadania y museos de educación*. Vic: Universitat de Vic, MUVIP, Càtedra Unesco Dones, desenvolupament i cultures, 2010, pàg. 78-87.

recullen un ventall ampli d'aspectes i de temàtiques sobre l'educació a casa nostra al llarg del primer terç del segle passat, així com també, des d'una altra perspectiva, dels reptes que la correcta conservació i preservació del patrimoni fotogràfic històric de temàtica educativa ens planteja.

Palma, juliol de 2012

ICONOGRAFIA EDUCATIVA COM A DISCURS NARRATIU

ICONOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN EN BALEARES. CAMBIOS Y CONTINUIDADES A PARTIR DE LAS FOTOGRAFÍAS (1900-1936)[1]

Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda Garcia
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE)
Universitat de les Illes Balears

Introducción

La historia general, y, en concreto, la historia de la educación han experimentado en las últimas décadas una creciente diversificación de intereses temáticos que nos ha ido acercando más a la microhistoria y a la etnografía, al tiempo que nos ha animado a buscar nuevas fuentes, nuevos testigos del pasado. En esta búsqueda de «nuevas fuentes», la fotografía adquirirá un valor especial, y especialmente controvertido. Tradicionalmente los historiadores han utilizado las imágenes fotográficas para ilustrar sus trabajos, para reforzar su discurso construido casi exclusivamente con fuentes textuales. La fotografía se ha utilizado mayoritariamente para ilustrar y acompañar los textos. Pero desde la década de los años ochenta del siglo pasado encontramos en nuestro contexto más inmediato reflexiones sobre el valor de la fotografía como fuente documental para la interpretación histórica, es decir, como «texto» plástico desarrollado en un tiempo y un espacio concretos a través de los cuales se puede reconstruir e interpretar el hecho social más allá de su componente estrictamente ilustrativo.[2] Además, la publicación de la obra *Eyewitnessing:*

[1] Una primera versión del artículo fue originariamente publicado en: Comas Rubí, F.; Motilla Salas, X.; Sureda Garcia, B. «Iconografia de la modernització. Una mirada a la història de l'educació a Mallorca a partir de les fotografies (1900-1936)», *historica.cat. Revista Digital d'Història*, núm. 12 (2010), 20 pp.

[2] Riego Amézaga, B.; Sánchez Gómez, M. A.; Sougez, M. L. *La fotografía y sus posibilidades documentales. Una introducción a su utilización en las ciencias sociales*, Santander, Universidad de Cantabria, 1989. Cabe mencionar también los trabajos pioneros de Walter Benjamin de 1935 y las reflexiones posteriores de Roland Barthes y Vilém Flusser: Barthes, R. *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*, Barcelona, Gustavo Gili, 1982 y Flusser, V. *Hacia una filosofía de la fotografía*, México, Trillas, 1990.

The Uses of Images As Historical Evidence del historiador británico especialista en historia de la cultura Peter Burke, traducida al español en 2001,[3] despertó un renovado interés por las fuentes fotográficas.

En el campo de la historia de la educación, el debate sobre el uso de las fotografías ha dado lugar, en los últimos años, a aportaciones importantes e intensos debates en las revistas especializadas y en los congresos internacionales.[4] Haciendo una síntesis muy breve de estos debates se puede afirmar que el aprovechamiento de las fotografías como fuentes históricas exige, como con las otras fuentes históricas, un cuidadoso análisis crítico y una metodología rigurosa, que aún no está tan consolidada como la que se ha utilizado durante siglos con otras fuentes históricas. Conseguir una interpretación correcta de las fotografías y su interpretación como fuentes históricas implica su contextualización y comparación con otras fuentes. Como afirman en un artículo reciente M. Depaepe y F. Simon no existe una fuente histórica definitiva como tampoco existe una interpretación definitiva.[5]

Hace unos años un grupo de investigadores de la Universidad de las Islas Baleares, de procedencia interdisciplinaria, pusimos en marcha un proyecto de investigación centrado en la imagen fotográfica como fuente histórico-educativa.[6] El proyecto pretendía dar valor a los testimonios fotográficos que tenemos sobre la educación en las Islas Baleares, centrándonos en una primera fase en el periodo que va desde principios del siglo XX a los inicios de la Guerra Civil. Fruto de este trabajo se han presentado diversas comunicaciones en congresos y redactado diversos artículos para revistas especializadas. En este senti-

---

[3] BURKE, P. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona: Crítica, 2001.

[4] Una aproximación a estos debates puede verse en el artículo: POZO ANDRÉS, M. M. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25 (2006), pp. 291-315. Además, algunas aportaciones pioneras e importantes en el uso de la fotografía en la bibliografía histórico-educativa española son, entre otras: VIÑAO, A. «Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms», *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1 (2000), pp. 75-92; JIMÉNEZ TRUJILLO, J. F. «Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humor in Satirical and Conservative Press», *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1 (2000), pp. 427-448 y ESCOLANO BENITO, A. «Escenografías escolares: espacios y actores», *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la escuela*, Burgos, Universidad de Burgos, SEDHE, 2003, pp. 365-375.

[5] DEPAEPE, M.; SIMON, F. «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre història de l'educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 15 (enero-julio 2010), p. 122.

[6] Integramos el grupo Francesca Comas, como investigadora principal, y Bernat Sureda, Gabriel Janer y Xavier Motilla (del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas), Ramon Bassa (del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación), y Maria-Josep Mulet y Catalina Aguiló (del Departamento de Ciencias Históricas y Teoría de las Artes), como investigadores.

do, cabe destacar, como uno de los frutos del proyecto, la publicación de un monográfico sobre el tema en *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (núm. 15, enero-julio 2010), coordinado por Francesca Comas, que reúne artículos de reconocidos especialistas internacionales sobre el tema.[7]

En este artículo queremos hacer una aproximación a algunas de las posibles miradas a la historia de la educación en Baleares en las cuatro primeras décadas del siglo XX a partir de las fotografías, fijándonos en los indicios de cambios y en las continuidades que dichas imágenes reflejan.

La modernización y las continuidades educativas en las Islas Baleares en el primer tercio del siglo XX y las fotografías

En las Baleares, a principios del siglo XX, al igual que otros países industrializados, sobre una estructura educativa tradicional se deja sentir el proceso de difusión de nuevas ideas y prácticas educativas fundamentadas en una nueva concepción de la infancia, y en los avances científicos de la psicología infantil, de la pedagogía y otras ciencias, como la biología o la medicina.[8] En el caso de España, la crisis de finales de siglo XIX, con la pérdida de las colonias, dio más coraje a las corrientes regeneracionistas, que proponían la modernización del país y que remarcaban la necesidad de mejorar la educación para superar el retraso que sufríamos. La difusión de las ideas de los movimientos renovadores del siglo XIX, representados en el caso español especialmente por la Institución Libre de Enseñanza y también por las aportaciones

---

[7] Véase: Comas Rubí, F. «Presentació: Fotografia i Història de l'Educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 15 (enero-julio 2010), pp. 9-15; Riego Amézaga, B. «Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes», Ibídem, pp. 19-39; Rodríguez de las Heras, A. «L'ús pedagògic de la fotografia històrica», Ibídem, pp. 41-54; Argerich, I. «Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats», Ibídem, pp. 55-72; Aguiló Ribas, C.; Mulet Gutiérrez, M. J.; Pinya Llinàs, P. «La fotografia de temàtica escolar en arxius no especialitzats. Notes sobre fons en imatge a Mallorca», Ibídem, pp. 73-98; Depaepe, M.; Simon, F. «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre història de l'educació», Ibídem, pp. 99-122; Braster, S. «How (un-)useful are for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985», Ibídem, pp. 123-148; Grosvenor, I. «The school album: images, insights and inequalities», Ibídem, pp. 149-164; Pozo Andrés, M. M. del; Rabazas Romero, T. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», Ibídem, pp. 165-194; y, Comas Rubí, F.; March Manresa, M.; Sureda Garcia, B. «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies», Ibídem, pp. 195-126.

[8] Sureda Garcia, B. *L'educació a les Balears en el segle XX*, Palma, Documenta Balear, 2000.

del movimiento obrero, anarquistas y socialistas, se combinaban con las aportaciones de un amplio movimiento heterogéneo que se difundía por Europa y EE.UU. que recibió el nombre de Escuela Nueva, de Escuela Progresiva o Progresista, o de Educación Activa. Los divulgadores de la Escuela Nueva proponían una ruptura radical con la educación tradicional, poniendo al alumno en el centro del proceso educativo y fundamentándose en sus intereses y capacidades. La libre actividad del niño debía arrinconar a la pasividad típica de la enseñanza tradicional y el maestro debía convertirse en un guía que orientaba y hacía posible que el alumno experimentara por sí mismo a partir de la realidad que la rodeaba para llegar a alcanzar unos conocimientos y unos valores que procedían de la experiencia.

Al mismo tiempo, los avances en la psicología infantil inspiraban cambios como la graduación de la enseñanza que implicaba una agrupación más homogénea por edades en contraposición a las escuelas unitarias donde asistían niños y niñas de diversas edades. La graduación de la enseñanza se convirtió, entre los sectores más activos del magisterio, en una bandera del reformismo educativo desde principios de finales del siglo XIX. Asimismo, la influencia del higienismo y el reconocimiento de que los niños y las niñas necesitaban moverse, hacer ejercicio, jugar y tener unas condiciones higiénicas adecuadas, potenciaron las actividades al aire libre. Como consecuencia se difundió también la convicción de que los edificios escolares tenían que reunir las condiciones adecuadas tanto para permitir la graduación, con aulas diferenciadas por edad, como para proporcionar aquellas condiciones higiénicas que se reclamaban (aulas amplias, espacios de juego, buena iluminación y ventilación, etc.). Además, el hecho de defender la importancia que en la educación debía tener la actividad infantil, la naturaleza y los espacios abiertos, atraía la atención hacia el deporte, el juego, los trabajos escolares, las excursiones o las colonias escolares. Así mismo, la influencia del higienismo y de la Educación Activa, así como la necesidad de encontrar sistemas atractivos para formar a los niños y jóvenes en las horas que no estaban en la escuela, potenciaron la aparición de nuevos métodos de educación fuera de la escuela. De entre ellos es un ejemplo paradigmático, por el grado de difusión e internacionalización que alcanzó, el escultismo, creado a principios del siglo XX por el militar inglés Robert Baden-Powel, que se inspiró en los principios de la Escuela Nueva y potenció la autonomía de los niños y jóvenes mediante las actividades en pequeños grupos, desarrolladas básicamente en los medios naturales.

Los principios de la Escuela Nueva, tanto en su aplicación escolar como extraescolar, se convirtieron en un programa de actuación que utilizaría la

fotografía y el cine como instrumentos propagandísticos.[9] En este sentido, las ideas renovadoras en el campo de la educación que se difundieron desde principios del siglo pasado construyeron un discurso iconográfico que pretendía hacer visible las nuevas prácticas educativas y representar fotográfica e icónicamente los signos de cambio educativo. Hay que tener presente que la fotografía escolar siempre ha tenido mucho de convencional; de hecho, hasta épocas muy recientes, en que la difusión de la fotografía digital puede haber roto en parte esta norma, las fotografías escolares representaban momentos especialmente significativos para transmitir una determinada concepción de la escuela, para simbolizar las prácticas vigentes en un determinado momento o para hacer propaganda de un determinado sistema de enseñanza. No se retrataba la vida cotidiana de la escuela, el día a día de la tarea escolar. Se captaban momentos y hechos especiales y, la mayoría de veces, con unas coreografías y montajes perfectamente estudiados y ritualizados: la foto del maestro con sus alumnos, la clase perfectamente ordenada y con los niños trabajando, las actividades extraescolares ocasionales. Escenas, en definitiva, de un cuidado simbolismo respecto al papel del maestro y la relación con los alumnos, a la disciplina, a la decoración de la escuela o a los elementos que manifiestan identidad (como banderas u otros signos civiles o religiosos). Como en otras temáticas históricas, también en educación, las fotografías nos transmiten más una representación de lo que es educativamente correcto en una época determinada que una visión absolutamente objetiva de la realidad escolar de ese momento. En las representaciones gráficas o fotográficas de la escuela tradicional difícilmente podremos percibir situaciones de desorden, de indisciplina o de actividades espontáneas, ni ningún elemento que desvirtúe o desdibuje la situación de autoridad del maestro o profesor o sea discordante con la valoración social que en cada momento se hace de la escuela.

La difusión de las nuevas ideas pedagógicas que llegan a España a partir de principios de siglo XX introducirá su propia iconografía y una nueva gramática gráfica. Si en las imágenes de la escuela tradicional el grupo de alumnos formaban una unidad de identidad y de actividad (una imagen que se representa con fotografías de todo el grupo clase presidido por el maestro o profesor), en contraposición a la nueva simbología se descubre al alumno individual y se le fotografía solo o en grupo haciendo alguna actividad. Si el orden y la inmovilidad eran elementos simbólicos de la escuela tradicional, con la difusión de

[9] COQUOZ, J. «Un modèle suisse "d'Ecole active" durant l'entre-deux-guerres: images et mirages», *Paedagogica Historica* 36, núm. 1 (2000), pp. 369-388.

las nuevas ideas, la actividad y el movimiento se convierten en elementos fotografiables, sin poner en cuestión la honorabilidad de la escuela o la profesionalidad del maestro. Mientras que los espacios escolares tradicionales marcaban muy claramente la diferencia entre el interior y el exterior, en la fotografía de la escuela renovadora el espacio exterior a la escuela y los espacios abiertos se convierten en tan importantes como el interior y, si no más, igual de dignas de albergar actividades educativas como en los espacios interiores. Es más, los espacios exteriores: patios, jardines, la misma naturaleza, se convierten en muchas ocasiones en el espacio educativo por excelencia. El aire libre, como espacio de experiencias escolares y extraescolares, se convierte en un escenario simbólico privilegiado de la nueva educación.

Los nuevos espacios escolares

Con anterioridad a los inicios del siglo XX, la totalidad de las escuelas eran unitarias de forma que agrupaban a niños y niñas de distintas edades. En este sentido, las fotografías de que disponemos evidencian la diferencia de edad a la que el maestro tenía que hacer frente. Dos ejemplos de ello, podemos encontrarlos en las fotografías 1 y 2, en que podemos ver, en la primera de ellas a la maestra Margarita Carpena Montesinos, de la escuela pública unitaria femenina de Muro en Mallorca, en 1912, con numerosas alumnas, en el patio del edificio que ocupaba la escuela en un antiguo convento, y en la segunda, el interior de la escuela racionalista de Ciudadela. En esta última, además de evidenciarse la diferencia de edad de niños y niñas, podemos observar que para la fotografía aparecen los dos grupos juntos en una misma aula, con sus respectivos maestros.[10]

Esas dos fotografías nos sirven para mostrar las dificultades del análisis, y a la vez las posibilidades, de las fuentes fotográficas para reconocer en ellas los indicios de modernidad o de permanencia de las prácticas tradicionales. En los dos casos la composición, del interior de la escuela en una y del grupo del patio en la otra, muestra un orden tradicional en el que está ausente cualquier forma de activismo o de atención educativa individualizada. En los dos casos no se observa aparentemente ninguna graduación y la segregación de niños y

[10] Sobre las escuelas racionalistas en general en Menorca véase: Alzina Seguí, P. *Teoria i pràctica educativa obrerista a Menorca: Joan Mir i Mir i les escoles laiques* (Tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares, 2009).

niñas en un caso es evidente y en el otro —el de la escuela racionalista—, aunque ya es destacable que se haga la foto juntando las niñas y los niños, se los mantiene separados (por otras informaciones sabemos que en algunos periodos en dicha escuela solo se reunían las niñas y los niños en el patio). En el primer caso, tenemos constancia, por otros testimonios, que se trata de una maestra cuyas experiencias escolares eran innovadoras. Margarita Carpena junto con su hermano Rufino, que fue también maestro en la misma población de Muro y después en otros pueblos de Mallorca y de la península, desarrollaron una importante labor de educación popular y de renovación educativa impulsando las exposiciones de trabajos escolares y las excursiones. Es significativo de la valoración social que se hacía de las fotografías en esta época que la primera de ellas, que retrata al grupo de niñas, fuese hecha como premio de la maestra a sus alumnas y que después fuese publicada en la revista ilustrada *Vida Isleña*. Por otro lado, en Menorca, el movimiento anarquista, con el sindicalista, periodista y pensador mahonés Juan Mir y Mir (1871-1930)[11] al frente, luchó para dotar a Menorca de escuelas racionalistas, en donde fuera de la influencia eclesiástica y del dogmatismo oficial se pudiera instruir en el racionalismo libertario a las clases trabajadoras. Fueron varias las iniciativas de escuelas racionalistas que se llevaron a cabo en Menorca en diferentes poblaciones como Mahón, San Luís, Villa-Carlos, Alayor y Ciudadela. La mayoría de iniciativas —salvo la de Alayor— no duraron mucho, no en vano el movimiento anarquista menorquín fue perdiendo implantación, a la vez que a menudo fueron objeto de represiones por parte de las autoridades y tuvieron una situación económica precaria. En general, a través de las escuelas racionalistas menorquinas se intentó proporcionar una educación laica, científica y racional, a menudo antimilitarista, que acostumbrase a los niños a observar, pensar y razonar para que se formaran sus propias opiniones, todo ello rechazando, lógicamente, el autoritarismo de los maestros.[12]

Algunos maestros mallorquines, como Gabriel Comas y Ribas o Miguel Porcel y Riera defendieron, desde finales del siglo XIX, la necesidad de crear

---

[11] Sobre Juan Mir y Mir véase: PORTELLA COLL, J. «Joan Mir i Mir, obra anarquista, 1898-1915», *Revista de Menorca* vol. 1988, pp. 101-244.

[12] Si bien hay que indicar que en el caso concreto de la Escuela Racionalista de Ciudadela, creada en 1913, hay indicios a partir testimonios personales i estudios recientes de que la línea metodológica no estuvo bien definida (racionalista, obrera, anarquista, socialista,...) y dependía del maestro de turno, siendo la experiencia contradictoria en sus planteamientos pedagógicos, hecho que podría corroborar-se con la fotografía que reproducimos. ALZINA SEGUÍ, P. «Les escoles obreristes a Menorca. Revisió de les aportacions pedagògiques i interpretació crítica sobre el seu abast», *Revista de Menorca* vol. 1997, pp. 9-26.

escuelas graduadas.[13] La creación de escuelas graduadas, se convirtió, a finales del XIX, en una reivindicación de los grupos renovadores de la enseñanza en todos los territorios de España. No se trataba, tan sólo, de hacer grupos homogéneos por edad, sino también de construir los edificios dignos que se reclamaban. Se pretendía, también, romper el aislamiento en que se encontraban los maestros de las unitarias, separados de otros compañeros y con dificultades para intercambiar experiencias y trabajar en equipo. Las opiniones a favor de la graduación, y la necesidad de mejorar los edificios escolares, encontraron eco en el Ayuntamiento de Palma, cuando en 1909 se acordó la construcción de un centro escolar modélico. Aprovechando los terrenos entregados con el derribo de las murallas, en la zona de levante de la ciudad, y sin ahorrar gastos en la construcción del edificio, ni en el equipamiento de material, se proyectó, por parte del arquitecto municipal Gaspar Bennasar, la que sería conocida como Escuela Graduada de Levante. En 1912 fue inaugurado el nuevo complejo escolar que debía alojar, a la vez, una escuela del Estado y otra de municipal. La difusión de la graduación de la enseñanza, a pesar del interés demostrado por los grupos renovadores, y a que en 1905 se ordenó que se aplicara a todas las escuelas primarias, siguió un proceso lento. En 1929, sólo 11 escuelas de las Islas Baleares eran graduadas.[14] En la fotografía 3 podemos ver una clase del nivel inicial de la Escuela Graduada de Levante de Palma, en 1913, con la maestra Margarita Estarelles y su ayudante Catalina García. A pesar de la composición, con los niños sentados en las sillas, que tiene mucho de tradicional, comparado con otras fotos de escuelas infantiles más renovadoras de esta época en Cataluña,[15] la estética del aula muestra toda una nueva concepción de cómo debe organizarse el espacio del aula. La presencia de plantas y flores, aunque tan sólo se pusieran para hacer la fotografía, denota una valoración mayor de la naturaleza, propia de esta época.

Como se ha dicho, uno de los defensores de la escuela graduada en Baleares fue Miguel Porcel y Riera, regente de la escuela de Prácticas Aneja a la Nor-

---

[13] Al respecto véase: Bal·le Cerdà, M.; Perelló Alorda, M. *Gabriel Comas i Ribas: la seva vida i obra*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1998; Colom Cañellas, A. *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*, Palma, Centre d'Estudis Sociales Gabriel Alomar, 1984 y Payeras Coll, P. *Miguel Porcel y Riera (1869-1933). Manuales escolares cíclicos y Activismo escolar* (Tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares, 2008).

[14] Sureda Garcia, B. *L'educació a les Balears en el segle XX*, Palma, Documenta Balear, 2000.

[15] En Cataluña la difusión en las escuelas infantiles del método de la italiana María Montessori con el apoyo del catalanismo conservador dio lugar a toda una nueva iconografía fotográfica donde los niños aparecen sentados en el suelo sobre alfombras o concentrados en sus tablillas trabajando con los materiales y objetos propios del método.

mal de Maestros de Palma, que ya intentó aplicarla en su escuela, con muchas dificultades, antes de 1900. Los nuevos centros escolares que en esta época se fueron construyendo en Palma —y en muchos pueblos de Mallorca— reunían unas condiciones de espacio, iluminación y equipamiento que reflejaban una mayor conciencia social sobre la importancia de la educación, y hacían posible nuevas formas de organizar las actividades educativas. Un ejemplo de ello podemos encontrarlo en la fotografía 4 de un aula del grupo escolar de Son Españolet inaugurado en 1934. En 1936, tras el impulso que se dio a la construcción de nuevos centros durante la dictadura de Primo de Rivera, y especialmente durante la Segunda República, la graduación estaba ya consolidada en muchas escuelas. La fotografía 5 forma parte de una colección de fotografías de los distintos grados en que se agrupaban los alumnos en 1936 de la Escuela de Prácticas Aneja a la Normal de Maestros de Palma.[16]

De lo que se han localizado, a día de hoy, menos imágenes, de esta época, es de la actividad cotidiana en el aula. Es posible que una búsqueda en los archivos fotográficos de los centros educativos privados que todavía existen aportara más testimonios gráficos de estas actividades. Este silencio fotográfico de los interiores se puede atribuir a cuestiones técnicas, relacionadas con la iluminación, aunque no parece que esta motivación sea suficiente. Habría que buscar la explicación en que se consideraba poco interesante esta temática que, a pesar de los indicios de cambio, seguía siendo muy rutinaria y tradicional. Dos imágenes, las fotografías 6 y 7, nos permiten ver cómo los espacios exteriores también pueden servir para reproducir las actividades que se hacían en el interior. En el primer caso, se fotografía a las alumnas del Colegio del Sagrado Corazón, en 1920, en la clase de francés en un montaje evidente. Observamos que se han sacado al exterior todos los símbolos escolares como los pupitres y las sillas, las láminas y los carteles. Las alumnas no sólo llevan los uniformes habituales, sino que, además, para la ocasión se han puesto las bandas y distintivos que acreditan los premios obtenidos en esa asignatura, que se ponían en ocasiones especiales. El grupo está claramente posando para ser fotografiado. Sin embargo, posiblemente, la fotografía persigue una función propagandística mostrando el signo de modernidad que supone la enseñanza de los idiomas extranjeros en las alumnas. Además, el uso de carteles parece indicar que la lengua extranjera, el francés en este caso, se enseña con lo que se llamaba «método directo» —que daba importancia a la expresión oral por

[16] Comas Rubí, F.; Oliver Jaume, J. (Coord.). *L'Escola Annexa. 175 anys de formació pràctica de mestres a les Illes Balears (1835-2010)*, Palma, Lleonard Muntaner Editor, 2010.

encima de los ejercicios de gramática y las traducciones—, un método que en esta época se consideraba innovador.[17] Por otro lado, en la fotografía 7 (realizada en julio de 1936) aparecen niños del internado Nazaret. Dicho internado-escuela, creado en 1924, en Palma, por iniciativa del obispado, tenía la doble intención de servir de lugar de acogida de los niños abandonados y de reformar y de reeducar a los que habían delinquido. Como se puede ver, la fotografía muestra la presentación que hacen algunos alumnos de los carteles que para las fiestas de San Juan ellos mismos habían elaborado. En la fotografía se puede observar que el texto escrito en el cartel está en catalán, una evidencia de la introducción de la lengua vernácula en la educación en las Baleares durante la Segunda República.

La realización de dibujos, y otras actividades artísticas, son otros de los símbolos de la modernización educativa. La importancia educativa de los trabajos manuales, y los dibujos, ya había sido defendida en Mallorca por la Institución Mallorquina de Enseñanza (1880-1887), seguidora de las ideas de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid.[18] Uno de los más entusiastas defensores de las actividades manuales en las escuelas fue Miguel Porcel y Riera, regente de la Escuela de Prácticas de Palma. Miguel Porcel, en 1890, becado por la Diputación de Baleares, hizo un curso sobre trabajos manuales en la Escuela Normal de Nääs, en Suecia. A su regreso hizo varios cursos para los maestros mallorquines y escribió artículos y una memoria sobre el tema.[19] La organización de exposiciones de dibujos y trabajos escolares fue una de las actividades impulsadas en esta época por las instituciones públicas y, en el caso de Baleares, una de las actividades que organizó el Museo Pedagógico de Baleares, creado en 1918, del que fue alma y director el inspector Juan Capó.[20] De las exposiciones escolares de esta época hay también diversos testimonios gráficos, que se conservan en distintos archivos o que fueron publicadas en revis-

---

[17] En relación a este tema véase: Rius Dalmau, I. «L'ensenyament de les llengües modernes entre 1876 i 1939», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 12 (julio-diciembre 2008), pp. 93-126.

[18] Sobre dicha institución educativa y el institucionismo en general en Mallorca véase: Colom Cañellas, A. J. *La Institució Mallorquina d'Esenyament*, Palma, Documenta Balear, 2008 y Colom Cañellas, A. J.; Díaz de Castro, F. *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea. La experiencia institucionista*, Palma, Caja de Ahorros de Colonya – Pollensa, 1977.

[19] Porcel y Riera, M, «Los trabajos manuales en la escuela primaria», *El Isleño*, núm. 11644, (4 de octubre de 1892), p. 1. También Porcel y Riera, M. *Los trabajos manuales en la escuela primaria. Memoria dirigida a la Excma. Diputación Provincial de Baleares por el que fue su comisionado en Nääs Miguel Porcel y Riera*, Palma, Escuela-Tipográfica Provincial, 1892 [2a ed. 1915].

[20] Colom Cañellas, A. J. *Joan Capó Valls de Padrinas, un temps, uns fets*, Palma-Felanitx, Universitat de les Illes Balears, Ajuntament de Felanitx, 1993.

tas ilustradas de la época. Ejemplos de ellas son las fotografías 8 y 9 que reproducimos. En la fotografía 8 se puede ver una exposición de dibujos y trabajos escolares organizada por el maestro renovador Rufino Carpena Montesinos en su escuela de Lluchmayor. Así mismo, en la fotografía 9 podemos ver el interior de un aula de la escuela laica de Alayor en una exposición de los trabajos escolares de sus alumnos en 1928.

Las actividades educativas al aire libre

Como ya se ha dicho, con la difusión de las nuevas ideas educativas, de principios del siglo XX, las paredes de la escuela dejan de ser el contenedor exclusivo de la actividad escolar. El aire libre y los espacios abiertos tienen una valoración importante, y las actividades escolares y educativas fuera de la escuela se convierten en actividades consideradas innovadoras. Las escuelas al aire libre con fines higiénicos y de lucha contra las enfermedades contagiosas se difunden por muchos países. Al mismo tiempo, las excursiones, las salidas al campo, los baños en el mar y las colonias escolares, se convierten en una actividad habitual de los escolares. Es precisamente de estas actividades que más testimonios fotográficos se han conservado. La razón de esta abundancia hay que buscarla en las condiciones favorables de luminosidad que los espacios abiertos ofrecen para la fotografía, pero también en que se quiere remarcar el carácter renovador que tienen dichas actividades respecto de una pedagogía más tradicional. Tanto las colonias escolares, como las excursiones, fueron actividades introducidas en España por la Institución Libre de Enseñanza. Los institucionistas mallorquines, como Alejandro Rosselló, Mateo Obrador o Guillermo Cifre de Colonya, defendieron el valor educativo de estas actividades.[21] No siempre sin oposición de los padres o de las autoridades, los maestros isleños más renovadores en el tránsito del siglo XIX al XX, como los ya mencionados Gabriel Comas y Ribas o Miguel Porcel y Riera en Mallorca, o Antonio Juan Alemany en Menorca,[22] hicieron excursiones con sus alumnos, iniciando una tradición que se consolidó a partir de entonces. La primera

[21] Véase: Salas Vives, P. *Guillem Cifre de Colonya. Un sant que no anava a misa*, Pollença, El Gall, 1999 y Colom Cañellas, A. J.; Díaz de Castro, F. (Ed.). *Mateu Obrador. Obra pedagògica*, Palma, Govern Balear, Conselleria de Cultura, Educació i Esports, 1988.

[22] Motilla Salas, X. «Antoni Juan Alemany i la renovació pedagògica a Menorca a la primeria del segle XX: els passeigs i les colònies escolars», *La Renovació Pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació*, Figueras, CCG, Institut d'Estudis Catalans, pp. 99-111.

colonia escolar en las Islas Baleares la llevó a cabo Miguel Porcel, en 1893. Desde 1901, las colonias escolares continuaron haciéndose de forma ininterrumpida en Mallorca subvencionadas por la Diputación de Baleares hasta 1936. En 1905, cuando ocupaba la alcaldía de Palma el médico Jaime Font y Monteros, el Ayuntamiento de esta ciudad también organizó colonias escolares.[23] En Menorca, en 1909, se iniciaron las colonias escolares, a instancias del Ayuntamiento de Mahón, bajo la dirección del maestro renovador Antonio Juan Alemany, introductor en la isla de los paseos escolares a finales del XIX.[24] Durante la Segunda República, con un incremento de las acciones a favor de la infancia, y con una mayor atención a los que sufrían peores condiciones económicas y sociales, se ampliaron el número de colonias y de las instituciones que las organizaban.

El interés que se tenía en hacer visibles estas actividades al aire libre se pone de manifiesto, por ejemplo, en la diversas fotografías de excursiones escolares que durante estos años se realizaron, de entre las cuales un ejemplo lo encontramos en la fotografía 10 que reproducimos, realizada durante un paseo escolar por el bosque de la escuela laica de Alayor. Además, dicho interés se manifiesta también, por ejemplo, en el hecho que la mayoría de las fotografías conservadas en el archivo del internado y escuela de Nazaret, desde 1924 hasta el inicio de la Guerra Civil, son de actividades en los patios o jardines, de excursiones, salidas al campo o baños en el mar (si bien por otros testimonios sabemos que eran actividades excepcionales). A modo de ejemplo se puede ver la fotografía 11, en que podemos observar los internos de la Escuela de Nazaret de Palma bañándose en el mar en algún lugar de Mallorca, en 1924. Esta fotografía, sin ningún elemento simbólico propiamente escolar, nos puede ayudar a entender hasta qué punto dejamos de reconocer como fotografías escolares aquellas que no integran unos referentes icónicos determinados que forman parte del imaginario colectivo. En este caso, si no tuviéramos otras fuentes para identificar la fotografía, podríamos pensar que se trata de una instantánea de la actividad veraniega normal que se da habitualmente en las zonas cercanas al mar.

---

[23] OLIVER JAUME, J. *L'higienisme escolar a Mallorca: aportacions a la sistematització del seu estudi (1880-1936)*, Palma, Govern Balear, Conselleria de Cultura, Educació i Esports, 1992. Miguel Porcel llegó a publicar una memoria de una de las primeras colonias escolares que dirigió, véase: PORCEL Y RIERA, M. *Diario de una colonia escolar en Baleares: Puerto de Soller agosto de 1901. Notas sobre el terreno*, Palma, Tip. de Bartolomé Rotger, 1901.

[24] MOTILLA SALAS, X. «Higienisme i educació en el temps de lleure a la Menorca contemporània: les colònies escolars del port d'Addaia», *Educació i Cultura*, 17 (2004), pp. 33-56.

Fotografías de las colonias escolares en Baleares pueden consultarse en los archivos de la Diputación de Baleares, que actualmente se encuentra en el Archivo del Consell de Mallorca, y de algunos ayuntamientos que las organizaron, como los de Palma y Mahón, en el archivo de la antigua Escuela Normal, que se encuentra en la Universidad de las Islas Baleares, y, también, reproducidas en la prensa, revistas especializadas y publicaciones ilustradas de la época. Ejemplos de ellas son las fotografías 12, 13, 14 y 15. En las dos primeras aparecen los colonos y el director Antonio Juan Alemany y los ayudantes de la colonia escolar de Mahón en el puerto de Addaya en el verano de 1913 durante el primer y último baño de mar, con el interés explicito por parte de la dirección de la colonia de ilustrar que al finalizar la misma todos los niños sabían nadar. En la tercera de ellas, la fotografía 14, posan las niñas de la colonia escolar de niñas de la Diputación de Baleares de 1912 junto a Paula Cañellas y sus ayudantes, en una imagen reproducida en una revista ilustrada local. Finalmente, en la fotografía 15 aparecen los niños de la colonia escolar del puerto de Soller de 1927, dirigida por Juan Capó, también de la Diputación de Baleares, en la amplia, bien iluminada y ventilada sala-dormitorio.

Otra actividad educativa renovadora ligada a la valoración de las actividades al aire libre, y de la que se dispone de abundante documentación gráfica, es, como se ha indicado, del escultismo. La creación, en 1913, de los Exploradores Mallorquines, impulsados por el obispo Campins, e inspirados en los movimientos escoltas católicos de Bélgica e Inglaterra, que pronto se difundieron por muchos pueblos de la isla, es una evidencia del interés que en estos años tenía la Iglesia mallorquina de atraer a los jóvenes con actividades que respondieran a sus intereses y fueran estimulantes.[25] El obispo Campins quería evitar que el movimiento, que empezaba en estos años a tener alcance mundial, se desarrollara en Mallorca fuera de la influencia católica, como había pasado en Mahón, donde se había creado, poco antes, un Comité local de los Exploradores de España a instancias del Ateneo Científico, Literario y Artístico de dicha ciudad.[26] Los primeros grupos de escoltas mallorquines y menorquines tuvieron entre sus instructores básicamente a jóvenes militares, pero también participaron maestros de escuela, médicos y otros profesionales de la sanidad, además de clérigos, especialmente en Mallorca. Por este motivo, la

---

[25] Sureda, B. «L'associacionisme juvenil a Balears. Aspectes educatius», Serra Busquets, Sebastià; Sureda Garcia, Bernat (Coord.): *Els joves a l'època contemporània*, Palma, Institut d'Estudis Baleàrics [XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals], 2003, pp. 51-72.

[26] Motilla Salas, X. «Escoltisme, lleure i educació a Menorca (1913-1936)», *Educació i Història*, 14 (julio-diciembre 2009), pp. 127-154.

presencia de elementos de la cultura castrense, que el método ya tenía en sus orígenes, se evidenció en las actividades de estos grupos, como era el caso de los desfiles, el uso en algunos casos de fusiles de madera o la existencia de bandas de cornetas y tambores. Sin embargo, además de estos elementos, aparecen, también, actividades dirigidas a estimular el desarrollo y el progreso personal, a favorecer las relaciones interpersonales y los lazos de amistad entre los miembros de los grupos, a iniciarse en las responsabilidades, a desarrollar las capacidades físicas, a motivar la actividad manual y el aprendizaje de técnicas, a enseñar como vivir en la naturaleza, a ser autosuficientes, y a respetar las plantas y los animales, a formar hábitos de higiene y de buen comportamiento, a interesarse por la lectura y la creación literaria, las actividades teatrales, la música, los juegos de ingenio, el conocimiento de la historia y la cultura local, a estimular las relaciones entre jóvenes de distintos pueblos, etc. Los escoltas eran formados también en una cierta sensibilidad social que en muchos casos se reducía a una actitud caritativa hacia los más pobres.

A lo largo de la segunda década del siglo XX, se crearon grupos escoltas en diversas localidades de Mallorca. Los Exploradores Mallorquines se disolvieron en 1923, debido a las dificultades para cumplir con las condiciones que imponía una normativa oficial aprobada en 1922, y por la falta de jefes, ya que muchos de ellos, militares de profesión, salieron de la isla a causa de la guerra del norte de África.[27] Otro grupo que seguía, también, la metodología escolta, con una orientación catalanista y menos militarista, fue el que se creó, en los años de la Segunda República, en el seno de la Asociación para la Cultura de Mallorca. La revista de la asociación, *Nostra Terra*, se hizo eco de estancias de grupos escoltas extranjeros, franceses e ingleses, en Mallorca. Además, las relaciones de la Asociación para la Cultura de Mallorca con la asociación catalana Palestra, inspirada por José M. Batista y Roca, y de la cual dependían los grupos de Minyons de Muntanya, que seguían la metodología escolta, fueron muy intensas durante el periodo de la Segunda República.

En las fotografías 16, 17 y 18 de grupos escoltas, se puede observar en la primera de ellas una pose evidente de estudio, que nada tiene que ver con la actividad al aire libre del movimiento, si bien aparecen los elementos ornamentales propios e identificativos del movimiento en cuanto a la vestimenta. La segunda pertenece a un grupo de escoltas valencianos de visita en Mallorca en 1913 publicada en la revista ilustrada *Vida Isleña*. Ambas son un reflejo

[27] Véase sobre el tema: CERDÀ, M. *L'escoltisme a Mallorca (1907-1995)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999.

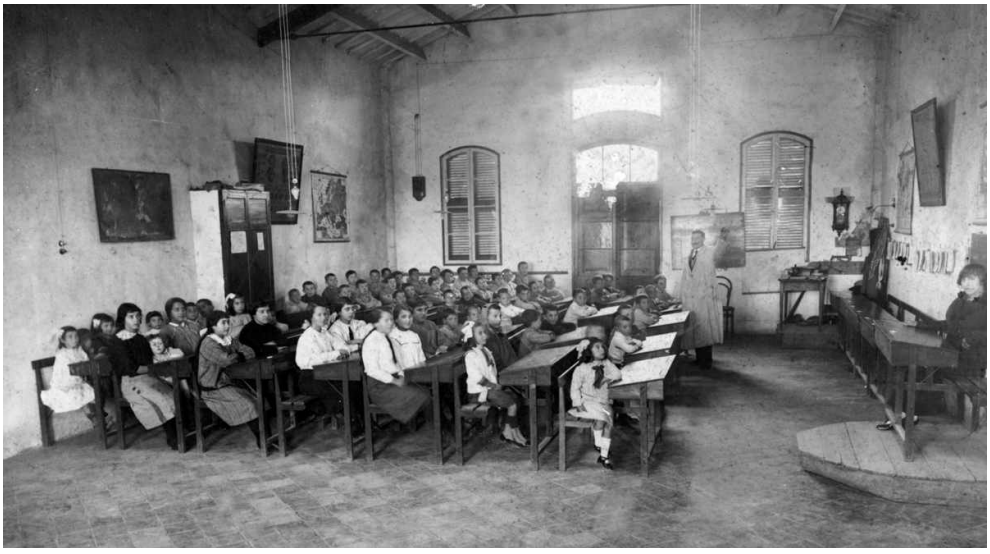
de las primeras fotografías que del movimiento se realizaron en Baleares, en las que predominaban las fotografías de grupo respecto a las de las actividades que los exploradores realizaban. Un ejemplo de estas últimas lo encontramos en la fotografía 18, tomada por el fotógrafo Salvador Almirall durante una excursión a la cala Mesquida de los Exploradores Mahoneses.

Epílogo

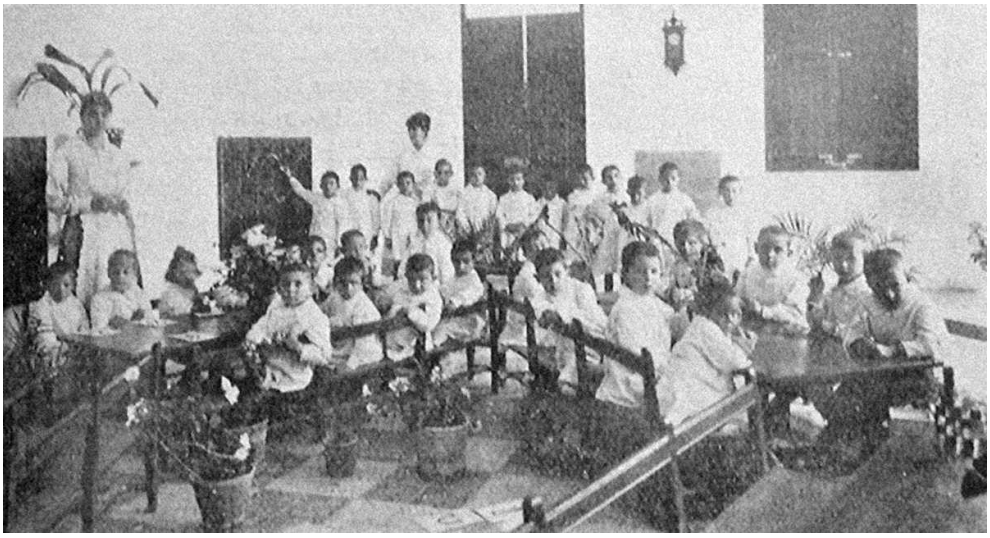
Como han advertido, repetidamente, los investigadores sobre las fotografías como fuentes históricas no podemos dejarnos llevar por una interpretación inocente de ellas. No son más que fragmentos de tiempo y de espacio que alguien, por motivos diversos, ha seleccionado y de los cuales ha dejado constancia gráfica. Aunque una lectura de estas fotografías, fundamentada también en otras fuentes, nos permita visualizar indicios de renovación educativa, no se puede extraer de ellas poco más que el hecho que algunas nuevas ideas educativas comenzaban a ser aceptadas y que sus manifestaciones comenzaron a ser objeto de captación y divulgación fotográfica. El discurso que traducen las fotografías escolares es muchas veces una muestra de tendencias nacientes que, por su excepcionalidad en aquellos momentos, merecen ser fotografiadas. Los métodos rutinarios y la pedagogía tradicional, que era lo más común en muchas escuelas, por ser un hecho habitual, no era considerado meritorio de ser fotografiado. De todas formas, con las reservas que hay que tener al respecto, y aplicando una rigurosa metodología, los historiadores pueden extraer de las fotografías informaciones que muchas veces no pueden sacar de otras fuentes. En otros casos las fotografías nos dan una información complementaria que puede matizar las informaciones obtenidas de otras fuentes. Una buena práctica historiográfica aconseja no convertir ninguna de las fuentes en privilegiada y obtener de cada una de ellas y de su cotejo la máxima información posible. Por otra parte es necesario revalorizar la importancia de las fuentes fotográficas y dedicar esfuerzos a recuperar este patrimonio que en muchos casos está disperso y carente de la adecuada protección.



Fotografía 1. La maestra Margarita Carpena Montesinos de la escuela pública de Muro. Revista *Vida Isleña*, 1912.



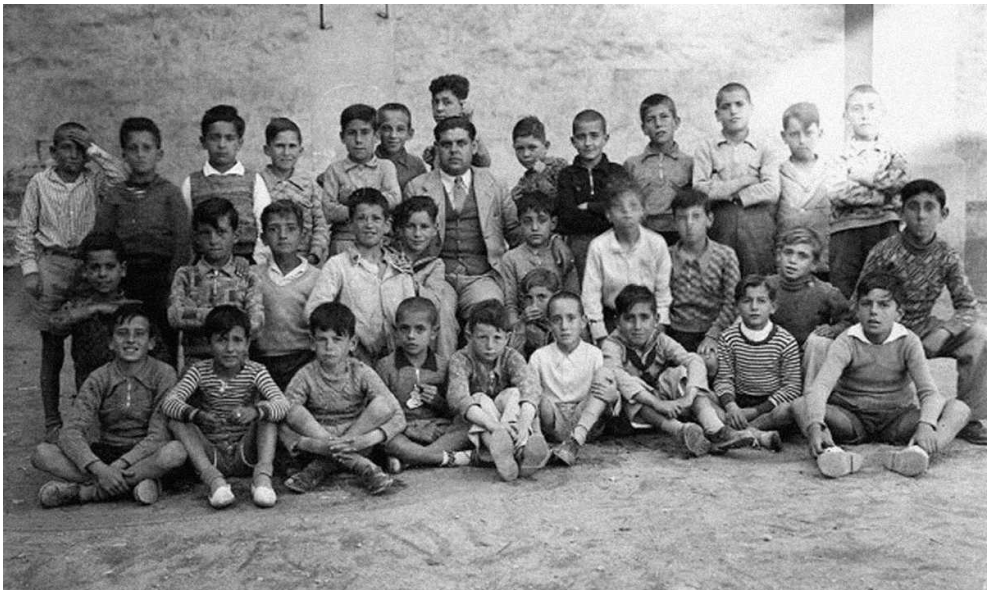
Fotografía 2. Interior de la Escuela Racionalista de Ciudadela de Menorca. Archivo del Sonido y la Imagen de Menorca (ASIM).



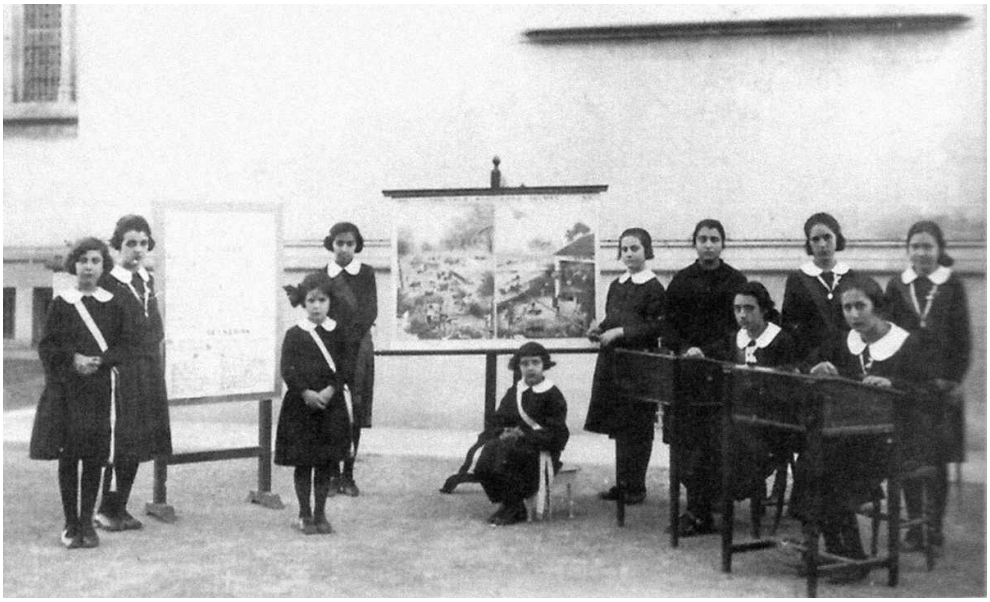
Fotografía 3. Nivel Inicial de la Escuela Graduada de Palma. *Vida Isleña*, 1913.



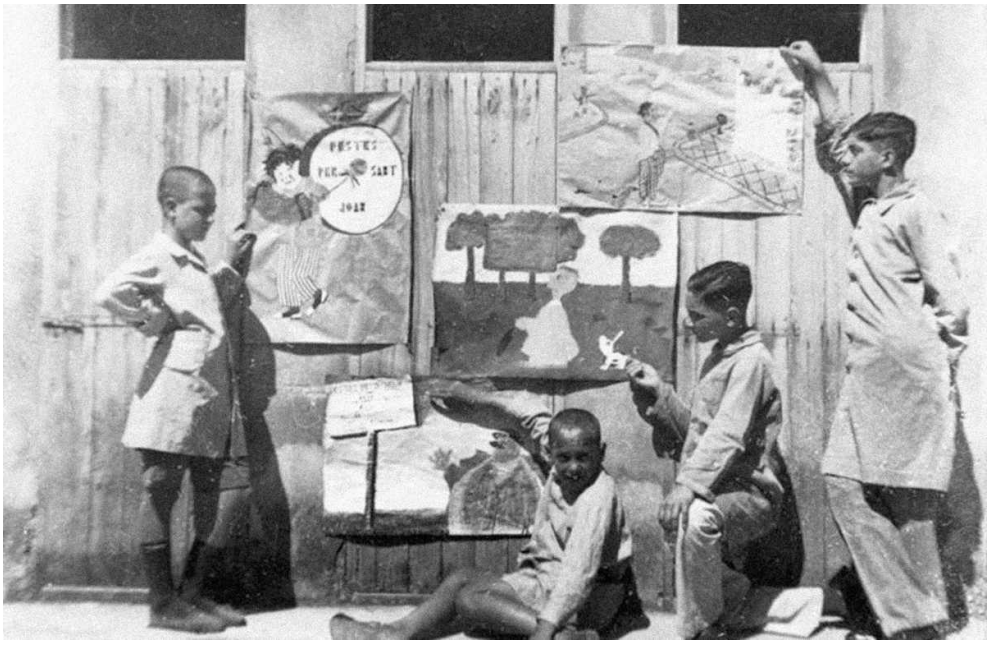
Fotografía 4. Interior del Grupo escolar de Son Españolet, AMHEIB.



Fotografía 5. Escuela de Prácticas Aneja a la Normal de Maestros. Archivo de la Escuela de Prácticas, 1936.



Fotografía 6. Alumnas del Colegio del Sagrado Corazón en una clase de francés (1920). Publicada en *Dones a les Illes Balears. Treball, oci i educació* (Palma, Govern de les Illes Balears, 1997, p. 118).



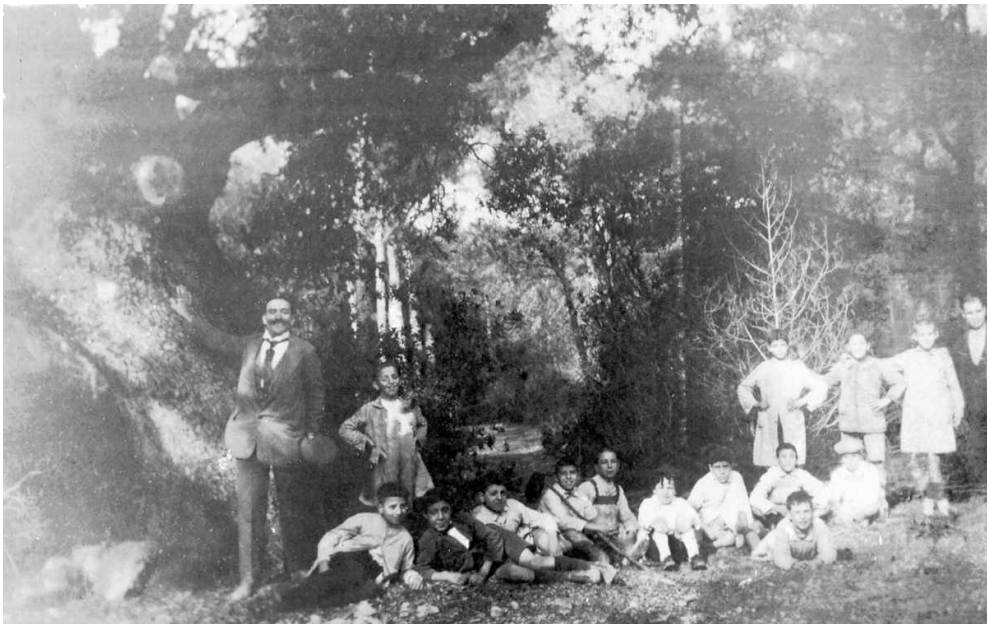
Fotografía 7. Alumnos de la Escuela de Nazaret presentando unos carteles. 1936. Archivo de la Escuela de Nazaret (AEN).



Fotografía 8. Exposición escolar en la escuela de Rufino Carpena en Llucmajor. *Vida Isleña*, 1912.



Fotografía 9. Exposición escolar de 1928 en la Escuela Laica de Alayor (ASIM).



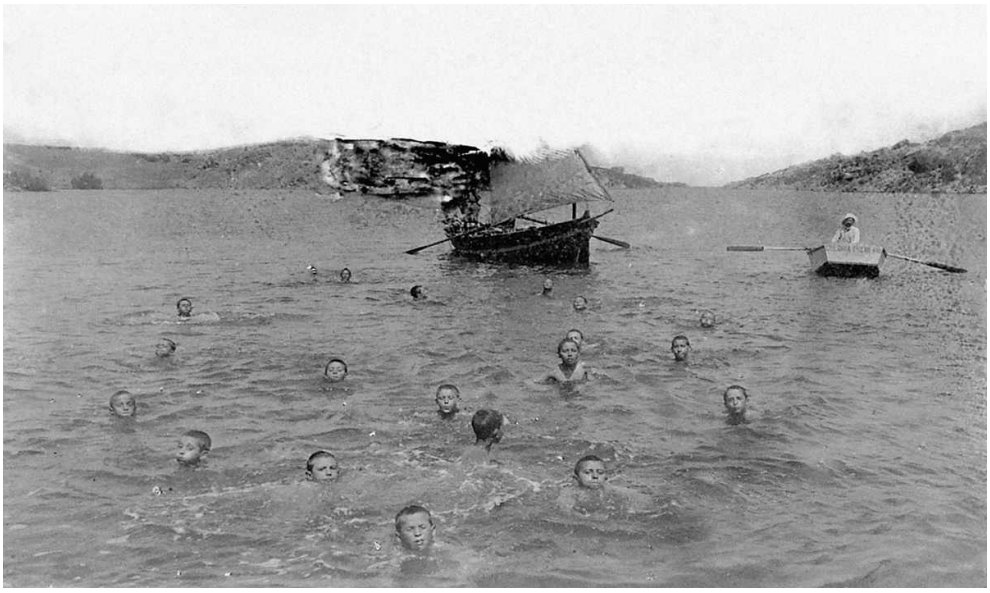
Fotografía 10. Excursión de los alumnos de la escuela laica de Alayor (ASIM).



Fotografía 11. Niños de la Escuela de Nazaret, 1924. Tarjeta postal hecha por Josep Vila (AEN).



Fotografía 12. Colonia escolar de Mahón en el puerto de Addaia (1913). Archivo Municipal de Mahón (AMM).



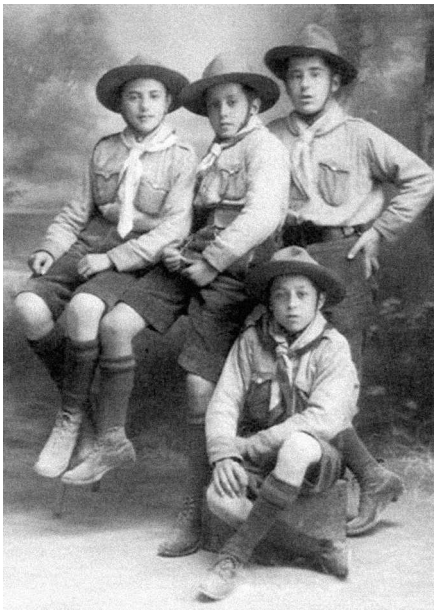
Fotografía 13. Colonia escolar de Mahón en el puerto de Addaia, 1913 (AMM).



Fotografía 14. Colonia escolar de niñas en 1912, dirigida por la maestra Paula Cañellas (*Vida Isleña*, septiembre 1912).



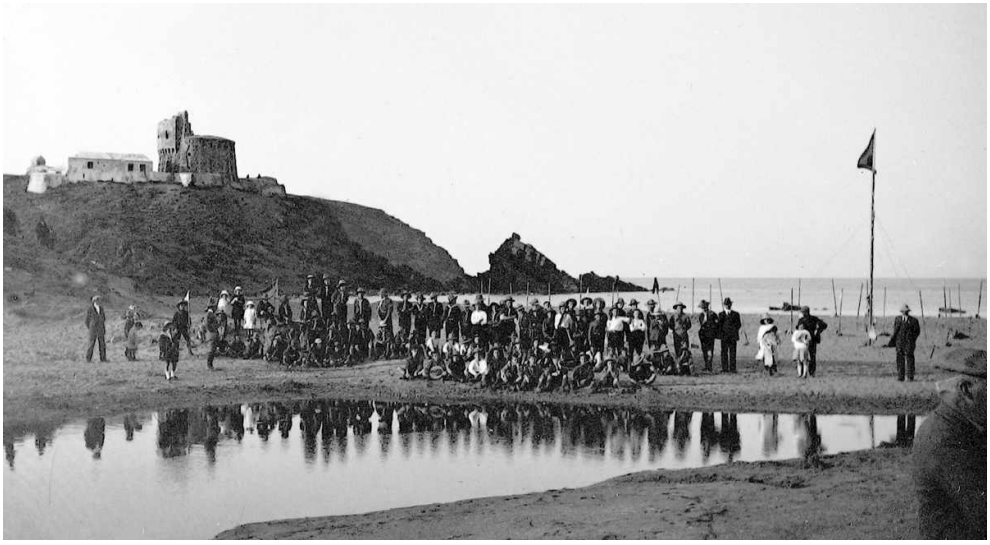
Fotografía 15. Colonia Escolar del Puerto de Soller (1927). Archivo Histórico del Consell de Mallorca.



Fotografía 16. Grupo de escoltas, 1923. Colección de Bartomeu Payeras. Publicada en *Inca, imatges d'una ciutat, imatges d'un segle* (Ayuntamiento de Inca, 2000).



Fotografía 17. Grupo de escoltas valencianos en Mallorca (*Vida Isleña*, 1913).



Fotografía 18. Exploradores Mahones en una excursión a la cala Mesquida. (ASIM, Colección Salvador Almirall).

EDUCACIÓ FORMAL O REGLADA

LA FORMACIÓ DEL MAGISTERI FEMENÍ A LES ILLES BALEARS FINS A LA II REPÚBLICA EN IMATGES[1]

Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas i Bernat Sureda Garcia
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE)
Universitat de les Illes Balears

Introducció: la fotografia com a font

Tradicionalment, les imatges fotogràfiques s'han fet servir com a element il·lustratiu dels texts —llibres, articles, tesis, etc.— sobre història de l'educació. Tanmateix, la recent diversificació d'interessos temàtics en la història en general, i en la història de l'educació en particular, així com el creixent interès per la microhistòria i l'etnografia, ha impulsat la recerca de noves fonts, entre les quals trobem les imatges fotogràfiques. Això no obstant, aquestes noves fonts, que vénen a donar resposta als nous interessos temàtics de la historiografia educativa (fonts materials, fonts orals, etc.), i concretament la fotografia, tant per la seva pròpia naturalesa com per la poca tradició de ser utilitzades com a fonts historiogràfiques, adquireixen un valor especial i especialment controvertit.

Sense oblidar l'assaig «fundacional» de Walter Benjamin, *La fotografía en la época de su reproducibilidad técnica* (1935), les primeres reflexions sobre el valor de la fotografia com a «text» plàstic que es desenvolupa en un temps i un espai concrets que ens pot permetre la reconstrucció i interpretació del fet social, més enllà del seu component estrictament il·lustratiu, o dit d'una altra manera, el valor de la fotografia com a font documental per a la interpretació

[1] Comunicació originàriament publicada a: Comas Rubí, F.; Motilla Salas, X.; Sureda Garcia, B. «La formació del magisteri femení a les Illes Balears fins a la Segona República en imatges», *Dones i educació. XIX Jornades d'Història de l'Educació. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*. Olot: Centre d'Estudis Superiors d'Olot i Comarca [Annals del Patronat, 21], 2010, pàg. 135-149.

històrica, comencen a aparèixer en la dècada dels anys vuitanta del segle XX.[2] En l'àmbit de la història de l'educació, les primeres aportacions a l'imminent debat sobre la fotografia, com a font historicoeducativa, les trobem a la secció monogràfica que sobre imatge i educació publicà la revista *Histoire de l'Education* l'any 1986. Així mateix, l'any 2000, la revista internacional *Paedagogica Historica* dedicà el seu primer volum al tema de la imatge com a font. Amb el monogràfic titulat «The History of Education and the Challenge of the Visual», aquesta revista de referència per als historiadors de l'educació recollia les aportacions realitzades durant la XX ISCHE, celebrada a Lovaina, l'any 1998. Molt interessants resultaren les reflexions realitzades per autors com Antonio Novoa o Antonio Viñao.[3] L'any 2001, la revista britànica *History of Education* publicà les reflexions sobre els avantatges i els inconvenients de l'ús de les imatges per a la investigació historicoeducativa, sorgides de la conferència anual de l'*European Educational Research Association*, celebrada a Finlàndia.[4] Entre d'altres aportacions podem destacar la de la professora nord-americana Kate Rousemaniere, titulada «Questioning the visual in the history of education», en què defensà la utilitat de les imatges no tan sols per a donar resposta a molts dels interrogants del nostre passat historicoeducatiu, sinó també per plantejar-ne d'altres, que les fonts més clàssiques no haurien motivat: «I belive that historical images can provide answers to our research about the past, but that they can also reise new questions, and thereby open up new interpretations about the past».[5]

Però la controvèrsia, fins i tot la polèmica, ben aviat van fer aparició. Metodològicament i interpretativa l'ús d'aquesta «nova font» per a la història de l'educació portava implícites moltes dificultats. Les fotografies antigues, especialment les escolars, no són espontànies. Tal i com assenyala Fontcuberta: «Toda fotografía es una ficción que se presenta como verdadera».[6] Per tant, les

---

[2] Vegeu: BARTHES, R. *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Gustavo Pili, 1982; FLUSSER, V. *Hacia una filosofía de la fotografía*. México: Trillas, 1990. A Espanya, també en els anys vuitanta es publiquen les primeres reflexions sobre aquesta temàtica. Vegeu: RIEGO AMÉZAGA, B.; SÁNCHEZ GÓMEZ, M.A.; SOUGEZ, M. L. *La fotografía y sus posibilidades documentales. Una introducción a su utilización en las ciencias sociales*. Santander: Universidad de Cantabria, 1989.

[3] Vegeu: NÓVOA, A. «Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th-20th century)», *Paedagogica Historica* 36, núm. 1 (2000), pàg. 21-52.

VIÑAO, A. «Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms», *Paedagogica Historica* 36, núm. 1 (2000), pàg. 75-92.

[4] *History of Education* 30 (2001).

[5] Vegeu: ROUSMANIERE, K. «Questioning the visual in the history of education», *History of Education* 30, núm. 2 (2001), pàg. 109-116 (citat pàg. 109).

[6] Vegeu: FONTCUBERTA, J. *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili, 1997, pàg. 15.

fotografies no retraten necessàriament «com va ser» o «el que va passar», no aporten una imatge objectiva o imparcial, sinó que s'han d'analitzar i interpretar més enllà del que un hi «veu» a simple vista. La idea de la fotografia com a element per «il·lustrar» el que va ser pot resultar, en el millor dels casos, enganyosa. És cert que el mateix passa amb qualsevol altre tipus de font, però el cas és que tenim més recursos metodològics i molta més experiència en l'anàlisi i la interpretació de fonts escrites que no pas d'imatges.

Aquestes dificultats metodològiques a l'hora de fer servir les fotografies com a evidències històriques, encetà un debat a nivell internacional al voltant de si les fotografies, realment, aportaven informació nova per a la interpretació històrica, fins a quin punt s'havien de fer servir com a fonts, o, fins i tot, si podien fer-se servir com a fonts úniques. Aquestes foren algunes de les qüestions que encengueren un debat a nivell internacional que, lluny d'estar resolt, ha donat lloc a diferents maneres d'emprar les imatges en història de l'educació.[7] L'interessant monogràfic sobre «Fotografia i història de l'educació», de la revista *Educació i Història*, número 15 (gener-juny 2010), actualitza les diferents posicions en aquest debat.[8]

Tanmateix, nosaltres pensem que les imatges fotogràfiques poden ser útils com a fonts documentals, no només per explicar-nos la realitat —que a vegades és impossible, ja que la fotografia més que no pas explicar la realitat la representa, és a dir, no deixa de ser una ficció que intenta presentar-se com a vertadera—, sinó sobretot per apropar-nos a la idealització de la cultura escolar, a la imatge que el món educatiu té d'ell mateix. Per aquest motiu, a la fotografia, hem d'aplicar-li una exhaustiva crítica interna, qüestionant des de qui va fer-la i per què fins a quan i com es va fer. Això no obstant, pensem que, com amb qualsevol altra font historiogràfica, també cal que sigui contrastada i complementada amb altres fonts. La combinació de fonts és, precisament, el que permet fer una història contextualitzada, amb matisos interpretatius. Si bé pensem que únicament amb les fotografies, com a fonts, aquest nivell de contextualització i de detall no és possible, també pensem que una bona anàlisi de les imatges, com a fonts que s'han d'interpretar, tenint en compte la idiosin-

---

[7] A Espanya, Maria del Mar del Pozo, en el monogràfic de la revista *Historia de la Educación* dirigit per Agustín Escolano i dedicat a les noves tendències historiogràfiques, publicava un interessant article en el qual feia un recorregut per la panoràmica internacional, entrant de ple en el debat encetat sobre l'ús de la fotografia com a font històrica. Vegeu: Pozo Andrés, María del Mar del. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25 (2006), pàg. 291-315.

[8] Vegeu: *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, núm. 15 (gener-juny 2010).

cràsia de la fotografia en si mateixa, ens pot aportar informació nova del fet educatiu que volem estudiar, o, si més no, una visualització de com es representava, en un moment determinat, aquest fet educatiu. Les fotografies, degudament analitzades, poden ser, en conseqüència, molt més que simples il·lustracions que acompanyen el text.

Imatges fotogràfiques sobre la formació del magisteri femení a Balears abans de la II República

Malgrat l'Escola Normal masculina de les Illes Balears es fundés l'any 1842, la formació del magisteri femení a les Illes no comptà amb un centre específic fins al 1872, any en què, depenent de la Congregació de La Puresa, començà la història de l'Escola Normal femenina de Balears. El Col·legi de La Puresa, els orígens del qual es remunten a l'any 1809, ja feia dècades que preparava les al·lotes per presentar-se als exàmens oficials convocats per la Comissió Provincial d'Instrucció Primària per obtenir el títol de mestra quan l'any 1872 se li encarregà de manera oficial la creació d'una escola normal femenina. L'any 1912 es clausurà aquesta escola per obrir una Escola Normal femenina estatal, que s'unificaria amb la masculina a l'inici de la II República, arran de l'aprovació del Pla Professional per a la formació del magisteri.

La història de la formació del magisteri femení a les Illes Balears compta amb algunes aportacions interessants, a través de les quals es donen a conèixer alguns fons d'imatges fotogràfiques, sempre com a il·lustració o acompanyament del text.

És el cas de l'obra de Maria Luisa Canut i José Luís Amorós, titulada *Maestras y Libros (1850-1912)*,[9] en què s'analitza la història, amb els antecedents, de l'Escola Normal femenina depenent de la Congregació de La Puresa. En aquesta obra es recull una gran quantitat d'imatges procedents de l'arxiu de la mateixa Congregació de La Puresa, així com de col·leccions particulars de famílies descendents d'antigues alumnes d'aquesta escola —com ara la col·lecció d'Emília Mercadal de Florit, la de Rafael Bou Femenías, la de Germán Coll Mesquida, la de les germanes Sureda Trujillo, la de Juan Mir Mayol, la d'Andrés Jaume Rovida, la de Catalina Humbert Fedelich o la col·lecció de Magdalena Oliver Massutí. Mentre que les imatges que provenen d'aquestes

[9] Canut, M. L.; Amorós, J. L. *Maestras y Libros (1850-1912)*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, Escola Universitària Alberta Giménez, Institut Menorquí d'Estudis, 2000.

col·leccions privades són, majoritàriament, fotos d'estudi no escolars d'alumnes de la Normal de la Puresa o fotografies d'aquestes mateixes alumnes fetes anys després de concloure els seus estudis quan ja exercien com a mestres, les imatges procedents del fons de La Puresa són les més interessants per a l'estudi de la formació del magisteri femení entre 1872 i 1912. Bona part d'aquestes imatges es reprodueixen a l'obra esmentada abans, com a il·lustració dels diferents capítols que revisen les distintes èpoques de l'escola, les promocions, les instal·lacions, les activitats, etc. Trobem fotografies d'orles que combinen diferents promocions de la Normal amb promocions del Reial Col·legi de La Puresa,[10] i altres només de l'Escola Normal.[11] També compta aquest valuós fons d'imatges amb fotografies de grups d'alumnes de la Normal i del Reial Col·legi de les dècades de 1880 i 1890, totes fetes a l'exterior —possiblement per aprofitar la llum natural—, que responen majoritàriament, per la manera de col·locar les alumnes, a les clàssiques imatges de grups escolars. Resulta interessant, no obstant això, l'escenificació estètica d'alguna d'aquestes imatges —com per exemple les de la promoció de 1881-1882—, amb rerefons empostissats i amb les alumnes assegudes de diferents maneres, cosa que no es repetí en promocions posteriors.[12]

Aquest fons compta també amb imatges de les instal·lacions escolars —aules i biblioteca—, i d'algunes activitats escolars —classes de dibuix, música, o representacions teatrals, com la *Histoire de Jeanne d'Arc*, de Luis Moland.[13]

En definitiva, el fons de fotografies de l'Escola Normal femenina de La Puresa, des de la seva creació l'any 1872 fins a la seva clausura l'any 1912 —bona part de les fotografies del qual foren reproduïdes al llibre esmentat de Canut i Amorós— per la quantitat, temàtiques, i bona conservació, constitueix un fons fotogràfic de gran interès pels historiadors de l'educació.

A partir de 1913 s'obrí l'Escola Normal femenina de Balears que depenia de l'Estat. S'inicià un nou període en la formació del magisteri femení del qual se'n conserven, també, imatges. En aquest cas, el fons és l'Arxiu Històric de la Universitat de les Illes Balears. La majoria de fotografies són dels anys quaranta o cinquanta del segle passat, i es tracta d'imatges més conegudes, referenciades en alguna guia d'arxius.[14]

---

[10] Ibídem, pàg. 67.

[11] Ibídem, pàg. 131. En aquesta hi surten les cinc alumnes que aconseguiren el títol superior.

[12] Ibídem, pàg. 77.

[13] Ibídem, pàg. 373-374.

[14] Vegeu: Aguiló Ribas, Catalina ; Mulet Gutiérrez, Maria-Josep. *Guia d'arxius, col·leccions i fons fotogràfics i cinematogràfics de les Balears (1840-1976)*. Palma: «Sa Nostra» Caixa de Balears, 2004.

No obstant això, durant aquests darrers dos anys de recerca d'imatges fotogràfiques ha aparegut, en aquest mateix arxiu, una nova carpeta amb fotografies de l'Escola Normal femenina d'entre els anys 1913 i 1931. Pensem que, ja que es tracta de fotografies majoritàriament inèdites fins ara, cal fer-ne una descripció més exhaustiva. Aquesta carpeta conté 12 fotografies en blanc i negre, de diferents mides, en bon estat, 11 de les quals estan fetes pel fotògraf Amer, l'estudi del qual estava ubicat al Pas d'en Quint, número 19, de Palma de Mallorca. Algunes d'aquestes 11 imatges estan fetes al propi estudi d'Amer. L'única fotografia que no està feta per l'esmentat fotògraf és d'un altre professional de Palma, Duran, que tenia l'estudi al carrer Sintes número 5, tot i que la imatge està feta a l'exterior. Cap d'aquestes fotografies està datada ni porta cap tipus d'informació addicional. També hi ha una petita col·lecció de 7 fotografies en blanc i negre, de 670 x 490, sense datar, que retraten espais interiors de l'Escola Normal: una aula, dues sales, biblioteca, despatx, laboratori, i una entrada o distribuïdor. Aquesta col·lecció està feta per l'estudi fotogràfic de Vila (Casa Vila), creat l'any 1922.

En total, parlem de 19 fotografies, que són les úniques sobre la formació de les dones a l'Escola Normal femenina estatal de Balears que es conserven en arxius públics. Només alguna d'aquestes imatges, aconseguida mitjançant fons particulars, s'ha fet servir per il·lustrar algun treball sobre història de l'educació.[15]

A continuació, prenent com a exemple aquestes fotografies de l'Escola Normal femenina estatal de Balears, d'entre 1913 i 1931, intentarem fer un exercici de reflexió al voltant de quina lectura es pot fer d'aquestes, com a fonts historicoeducatives que, juntament amb altres tipus de fonts, ens poden ajudar a conèixer i interpretar què fou i què suposà la formació del magisteri femení a les Illes Balears en aquella època.

Imatges fotogràfiques de l'Escola Normal femenina de Balears (1913-1931) de l'Arxiu Històric de la UIB

El primer que s'ha intentat fer amb totes i cada una de les imatges d'aquest fons és ubicar-les en l'espai i en el temps. Cap d'aquestes està datada ni porta cap tipus d'informació addicional, per la qual cosa hem fet servir altres fonts

[15] Vegeu les imatges a: Comas Rubí, F.; Miró Montoliu, M. I. *Rosa Roig, biografia d'una pedagoga (1890-1969)*. Palma de Mallorca–Tarragona: Edicions Documenta Balear–Edicions el Mèdol, 2001. En aquesta obra es reprodueixen també algunes imatges diferents de les conservades a l'Arxiu Històric de la UIB, procedents dels fons particulars de la família Gavaldà i de Vicenç Jasso Garau.

per aproximar-nos a la data i el lloc en què es feren. Després s'han analitzat amb detall, s'ha intentat contextualitzar-les amb altres fonts i extreure el màxim d'informació no només d'allò que retraten, sinó també del qui, quan, com, i per què d'aquestes fotografies.

Les imatges més antigues són les que retraten algunes representacions artístiques (fotos 1, 2, 3, 4, 5 i 6). Datar-les no ha estat una tasca fàcil. Fent servir altres fonts com documents d'arxiu, llibres d'actes i premsa periòdica, hem pogut esbrinar durant quins anys es feren aquestes fotografies. L'Escola Normal femenina, segons ens explica Maria Antònia Roig a la seva tesi doctoral,[16] organitzà, des dels seus inicis, nombroses activitats extraescolars —com ara excursions, viatges, conferències, festes i celebracions diverses—, totes elles anunciades en premsa, amb la clara intenció de publicitar l'Escola. A la dècada de 1910 la premsa recull nombrosa informació d'aquestes activitats, cosa que donava a la Normal una projecció social i pedagògica no només beneficiosa, sinó també necessària per a l'Escola, si tenim en compte que acabava de crear-se després del tancament —envoltat de polèmica— de la Normal de La Puresa. Així doncs, la premsa recollí les anomenades vetllades artístiques que la Normal femenina organitzà entre 1915 i 1918. Segons destaca Roig: «Aquestes activitats foren les primeres que el cos docent organitzà per tal de donar a conèixer la seva línia pedagògica a les famílies que els havien confiat l'educació de les seves filles i a la societat mallorquina en general, que s'assabentaven dels esdeveniments a través dels diaris que recollien l'acte amb un seguit de comentaris elogiosos».[17]

Dues de les imatges (foto 1 i 2) podrien ser de l'any 1915. La primera vetllada artística comptà amb una novetat pedagògica important, els exercicis de gimnàstica rítmica segons el mètode Dalcroze. La professora Marina Fernández havia introduït aquest, aleshores, nou mètode, conegut a Espanya gràcies al pedagog català Joan Llongueres, a la Normal femenina. Segons el diari *La Almudaina*, l'acte, que es convertí en una mostra de la orientació estètica que regia l'educació que rebien les alumnes del centre, comptà amb aquests exercicis de gimnàstica rítmica, que es feren al pati de l'edifici del carrer Zavellà «adornado con profusión de plantas é iluminado por gran número de farolillos y bombillas eléctricas de distintos colores».[18] Les fotografies 1 i 2 representen les al·lotes de l'Escola Normal fent exercicis de gimnàstica rítmica segons Dal-

---

[16] Vegeu: Roig Rodríguez, M. A. «La primera Escola Normal femenina Estatal de les Balears (1913-1931)» (Tesi doctoral, Universitat de les Illes Balears, 2006).

[17] Ibídem, pàg. 675.

[18] Vegeu: Anònim. «Fiesta escolar en la Normal de Maestras», *La Almudaina* (15 de febrer de 1915), pàg. 1.

croze al pati de l'edifici del carrer Zavellà. Seria erroni pensar que les fotografies esmentades mostren l'actuació de les alumnes, atès que les dificultats tècniques de la tecnologia fotogràfica de principis de segle XX fan que aquest fet sigui poc probable o gairebé impossible. No era habitual que tothom tingués càmeres fotogràfiques com a dia d'avui; per retratar qualsevol esdeveniment s'havia de llogar un fotògraf (de fet aquestes fotos estan fetes per l'estudi d'Amer), que no podia captar la realitat en moviment, per la qual cosa s'havia de recórrer a la posa. Les dues fotografies escenifiquen els balls, no les retraten, realment, en el moment en què es feren. Possiblement les fotografies es feren abans de començar la vetllada, per aprofitar la llum del dia. Si observem la descripció que es féu a la premsa, en què es parlà de les plantes que engalanaven el pati, i dels fanalets que l'il·luminaven (pensem que eren vetllades) i ho contrastem amb les fotos el pati, que eren preparades, car era de dia, hom pot concloure que les imatges, realment, no expliquen com va ser la vetllada artística esmentada, sinó que representen una actuació de la vetllada, composta de manera que es destaquin els aspectes més interessants, segons el criteri de qui encarregà les fotos, és a dir, de la pròpia Escola. Les fotografies, per tant, esdevenen fonts que ens donen informació visual complementària de la que ens donen altres fonts, com en aquest cas la premsa periòdica, però també ens donen informació nova que altres fonts no ens poden aportar, com és la pròpia imatge que l'Escola té —i volia donar— del que havien de ser les vetllades artístiques, i del que resultava més destacable, innovador i estètic. De fet, les vetllades comptaven també amb lectures poètiques, música, quadres plàstics d'obres clàssiques, representacions teatrals, etc., però les fotografies, encarregades totes al mateix fotògraf, representen només les actuacions més esplendoroses estèticament i més innovadores pedagògicament. En aquest sentit, d'exercicis de gimnàstica rítmica segons el mètode Dalcroze, hi ha una tercera imatge (foto 3), en el mateix pati del carrer Zavellà, però aquest vegada amb pàrvuls representant l'escenificació de cançons amb gests. La fotografia esmentada podria ser del 1916, any en què la professora de música Marina Fernández introduí l'actuació de pàrvuls interpretant cants infantils com «El nin que no vol menjar sopes», «Es casament de's cucut» o la «Història de'n Joan Petit», acompanyats de gestos.[19] Però possiblement sigui del 1917, ja que en aquest any la gimnàstica rítmica i les cançons amb gestos les representaren un grup de pàrvuls mixt, i en la fotografia pot observar-se com no tot eren nenes. Aquesta fotografia,

[19] Vegeu: ANÒNIM. «Veladas de carnaval. En la Escuela Normal de Maestras», *La Almudaina* (8 de març de 1916).

com les anteriors, és del mateix fotògraf i respon, també, a una escenificació de la realitat, no pas a una instantània que retrati el moment real de l'actuació.

Les altres imatges de les vetllades corresponen a funcions teatrals. Entre 1915 i 1917 les alumnes de la Normal escenificaren obres de teatre, romanços, diàlegs, sainets, etc. D'aquestes representacions s'han conservat tres fotografies (fotos 4, 5 i 6). Atès els decorats i l'escenificació, la fotografia 4 probablement ens mostra la representació de l'obra «La rima eterna», dels germans Quintero. Sabem que el professor de dibuix de la Normal, Joan Pizà, féu uns decorats expressament per a l'escenificació d'aquesta obra, que, a més, en bona part coincideixen amb el decorat que es descriu a la mateixa obra:

> En tierras castellanas y en uno de los patios exteriores del muy noble y vetusto Monasterio del Valle, pasa la acción de esta comedia.
>
> Hay en este patio ruinoso, cuyas piedras están carcomidas y ennegrecidas por el peso y azote de los siglos, una tapia almenada al frente; á la derecha del actor, un elevado muro cubierto de hiedra y de campanillas azules, y á la izquierda una puerta de arco, sobre la cual aparece, borroso ya y deshecho, un rico escudo señorial […]Al pie del muro de las campanillas hay un ancho pilar que sirve de asiento, y al lado de la puerta dos ó tres sillas tosca […] Los jaramagos y las zarzamoras que asoman entrelazados por las almenas de la tapia, las amapolas y las margaritas, las espigas y plantas parásitas que crecen libres donde quiera, y el musgo y la yerba menuda que brotan entre las grietas de los muros y en el suelo, son pintoresco y fiel testimonio del abandono y soledad en que el vetusto y noble Monasterio se halla.[20]

També ens arrisquem a aventurar que la fotografia 5 pot representar l'escenificació de l'obra «La suerte de Isabelita», de Martínez Sierra, de 1917. Quintero i Sierra són autors reiteradament elegits per les professores de la Normal per escenificar les seves obres. En aquesta fotografia veiem el que podria ser la porta d'un obrador de flors artificials (es veuen sobre la tauleta), en consonància amb l'argument d'aquesta sarsuela còmica.

En definitiva, les fotografies analitzades fins ara serien escenificacions (preparades expressament per a fer la fotografia) de les actuacions que les professores de la Normal femenina pensaven que eren més vistoses estèticament i més innovadores a nivell pedagògic.

---

[20] http://www.archive.org/stream/larimaeternacome00alva/larimaeternacome00alva_djvu.txt (accés 6 de maig de 2010).

La col·lecció de fotografies d'interiors de l'Escola Normal, fetes per l'estudi fotogràfic Vila, possiblement daten de l'any 1922. Cap de les fotografies ens dóna gaire informació de l'any en que es feren, a excepció d'una d'elles on s'hi veu la imatge d'un Papa, que reconeixem com a Benet XV (vegeu foto 11). Si tenim en compte que Benet XV morí el 22 de gener de 1922, i que el fotògraf Vila començà a treballar també l'any 1922, aquest any sembla el més probable per datar les fotografies. El lloc on es feren, en conseqüència, ha de ser l'edifici del Consolat de Mar. L'Escola Normal femenina estatal passà per diferents immobles. Montisión, carrer Zavellà, Consolat de Mar, etc. La seva ubicació suposà un problema des dels inicis, i un motiu de lluita pel claustre de professores. De fet, la mateixa Rosa Roig, professora de la Normal femenina estatal des de 1913, ho explicava en un article al diari *La Almudaina* amb aquestes paraules:

> Cuando por una disposición ministerial la Normal de Maestras de Palma fue secularizada se encontró, como quien dice, en la calle. Así estuvo sin funcionar por carecer de local y de profesorado dependiente del Estado todo un año, desde 1912 hasta 1913 que reanudó sus clases en el mes de noviembre, en el ruidoso edificio de Montisión donde residía el Instituto de Segunda enseñanza. […] ¡Puede imaginarse la impresión pavorosa que produciría, en aquel joven profesorado femenino, el espectáculo de las destartaladas aulas del viejo convento, con material anticuado y luz escasísima que agrandaba los defectos, pues las clases se daban por las tardes para no dificultar la marcha del Instituto. Yo puedo asegurar que no me di cuenta de las bellezas de Palma hasta que no abandonamos aquel local el curso siguiente.[21]

Gràcies a les gestions de les professores i, especialment, de la directora, Mercedes Usúa, la Comissió provincial d'Instrucció pública, amb la col·laboració de l'Ajuntament de Palma, llogà —de manera provisional i a l'espera de poder-se traslladar a un edifici de l'Estat o de la Diputació— un immoble al número 17 del carrer Zavellà. Algunes de les fotografies que analitzem estan fetes en el pati interior d'aquest edifici, la descripció del qual consta al llibre d'actes de la Comissió provincial de 1914, així com en alguns articles de la premsa mallorquina, que es féu ressò del trasllat (vegeu fotos 1,2 i 3).[22]

---

[21] Roig, R. «El Consulado de Mar y la Escuela Normal de Maestras», *La Almudaina* (8 de novembre de 1930), pàg. 1.

[22] Vegeu: Roig Rodríguez, M. A. «La primera Escola Normal...». *Op. cit.*

Finalment, el 21 de març de 1917, la Diputació Provincial acordarà traslladar la Normal femenina a l'edifici del Consolat de Mar, aleshores en obres, precisament per donar resposta a les necessitats de l'Escola. La primera promoció de mestres de l'Escola Normal femenina estatal de Balears acabà els estudis en el nou edifici, com es constata a les fotografies de la primera promoció de mestres de 1917 fetes al pati exterior del Consolat de Mar, entre la capella i la Llotja (foto 8). Sabem que aquesta fotografia és de 1917 perquè, juntament amb una altra feta el mateix dia que es celebra el final del curs (vegeu foto 9), també les guarda (datades) la família Gavaldà, nebots de Rosa Roig.

L'Escola es mantingué al Consolat de Mar fins l'any 1932, tot i que el perill d'un nou trasllat planejà constantment sobre la Normal femenina durant aquest període. De fet, segons es reflecteix en la memòria del curs 1923-24, sembla que l'Escola havia superat un nou intent de trasllat: «¿Acabará aquí la odisea de la escuela?».[23] Aquest perill de trasllat i l'intent de justificar l'adequació i la pertinença de l'edifici a les necessitats de la Normal podria explicar el perquè de la col·lecció de fotografies dels diferents espais de l'Escola fetes per Vila. A través de les imatges en qüestió (fotos 10, 11, 12, 13, 14 i 15), i sabent, com va dir Rosa Roig, que: «En este local puso todos sus amores el profesorado y alumnado; por su riqueza artística, por su incomparable situación junto al mar y frente a la montaña; por sus jardines y aulas espaciosas fuente de salud para las Srtas. Jóvenes que en ella se instruyen y educan [...]»,[24] es poden observar detalls que ens aporten una idea més clara del tipus d'Escola que volien. Per exemple, hi ha nombroses reproduccions de pintures famoses, fotografies i escultures a totes les sales, inclosa l'aula, ubicada en un dels espais amb més llum. Cal recordar aquí els problemes que tingué aquesta Escola, pel fet d'haver-se creat prèvia clausura de la Normal de La Puresa. Aquest fet provocà un fort debat entre la societat civil, així com una campanya de desprestigi de les professores noves, sortides de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, a les que els sectors més reaccionaris acusaren de ser massa modernes. Rosa Roig, per exemple, fou acusada de mostrar pornografia a classe perquè emprava làmines d'escultures de la Grècia clàssica per il·lustrar les seves classes d'història de l'art. La polèmica arribà fins i tot a la premsa. Les alumnes, en defensa de la seva professora, acabaren regalant-li una reproducció de la Venus de Mil de guix, que pot observar-se ocupant un lloc privilegiat a la foto 9. L'intent de combatre les crítiques més reaccionàries amb mostres

[23] Ibídem, pàg. 259.
[24] Ibídem.

de civisme i cultura justificaria la profusió de reproduccions d'obres d'art com a elements decoratius imperants a l'Escola. A excepció de la imatge del Papa Benet XV, no trobem a les fotografies símbols religiosos, en tot cas hi podem observar alguna reproducció d'obres d'art amb motius religiosos, el valor de les quals és més artístic que no pas confessional.

Independentment de l'ús que es fes en el moment d'aquestes fotografies, resulta prou significatiu el simple fet que es fessin. L'Escola Normal femenina encarregà a un fotògraf professional, en aquest cas, Vila, que retratés els millors espais de l'escola, des de la millor perspectiva, per mostrar i deixar constància de la qualitat, la modernitat, la lluminositat, etc., qualitats que prestigiaven l'Escola Normal i la tasca del claustre en uns anys en què les crítiques i les dificultats per a la seva subsistència planejaven contínuament sobre ella.



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4



Fotografia 5



Fotografia 6



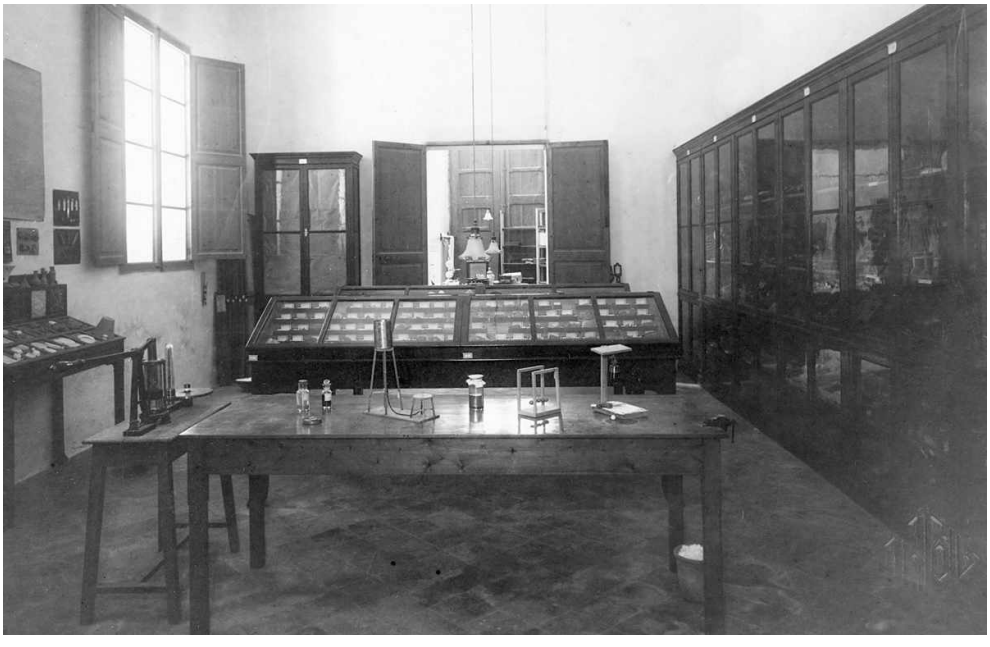
Fotografia 7



Fotografia 8



Fotografia 9



Fotografia 10



Fotografia 11



Fotografia 12



Fotografia 13



Fotografia 14



Fotografia 15

LA PRENSA ILUSTRADA Y SU APORTACIÓN A LA PUBLICIDAD DEL MÉTODO DE MARÍA MONTESSORI EN ESPAÑA EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX[1]

Francesca Comas Rubí y Bernat Sureda Garcia
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE)
Universitat de les Illes Balears

Introducción

En un monográfico de la revista *Educació i Història* publicado en el 2010 se replanteaba el debate que se inició hace años sobre el papel de la fotografía como fuente para la historia de la educación.[2] En esta publicación se revisa una trayectoria historiográfica que, no exenta de polémica, ha pretendido utilizar las fotografías para conocer mejor la evolución de la escuela y de las prácticas escolares. Una línea de investigación y de debate que tiene sus precedentes en los trabajos de Gaulupeau, Chassagne i Bassargette, publicados en el número 30 la revista *Histoire de l'Education* el 1986 y que continuó en la 20 edición de la International Standing Conference of the History of Education, celebrada a Lovaina en el año 1998 que trató sobre lo visual en la configuración del espacio educativo en la historia. Dos años más tarde, el 2000, la revista *Paedagogica Historica* dedicaba un monográfico al tema *The History of Education and the Challenge of the Visual*, que recogía diversas de las aportaciones presentadas en Lovaina.[3] En el 2001 fue la revista *History of Education*, la que publicó una serie de reflexiones sobre el tema presentadas en la conferencia anual de la European Educational Research Association, celebrada a Finlandia.[4]

---

[1] Otra versión del artículo fue publicada en inglés: Comas Rubí, Francesca; Sureda Garcia, Bernat. «Photography and advertising of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», *Paedagogica Historica*, vol 48, 4 (2012), pp. 571-578.

[2] *Educació i Història* 15 (enero-junio 2010)

[3] *Paedagogica Historica*, 36, nº 1 (2000).

[4] *History of Education*, 30 (2001).

La publicación de la obra de Peter Burke, *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence* motivó aun más a los investigadores a hacer uso de unas fuentes que en muchos casos se habían mantenido en la marginalidad algo que el mismo Burke denominaba la invisibilidad de lo visual.[5]

El entusiasmo inicial de los investigadores por las posibilidades de la fotografía como fuente para la historia de la educación han dado paso a un cierto escepticismo o por lo menos a posiciones críticas que plantean la necesidad de contextualizar las informaciones que pueden obtenerse de las fotografías y de complementar los datos que de ellas podemos obtener con otras fuentes.[6]

Hasta ahora el análisis de las fotografías en historia de la educación se ha puesto especialmente al servició de la búsqueda de una mejor comprensión de la cultura escolar y de las prácticas educativas. Se ha pretendido «visualizar» los cambios y continuidades en la forma de organizar las clases, agrupar a los alumnos o detectar las relaciones entre profesores y alumnos. En este artículo se pretende una aproximación complementaria a la anterior: el análisis de la fotografía como un instrumento para reforzar los discursos textuales en la prensa gráfica y apoyar la difusión popular de determinados métodos o prácticas en la prensa ilustrada y en las revistas. No se trata tanto de analizar las fotografías como testimonio o documento de unas actividades educativas como de conocer como se pretende ilustrar gráficamente un mensaje para influir en la opinión pública y modificar la percepción social sobre el papel de la escuela y sobre las funciones de la educación.

En este caso el artículo se centra en la difusión gráfica que se hace del método de Maria Montessori en las revistas ilustradas españolas entre 1911 y 1931.

Maria Montessori y la educación en el proyecto de reconstrucción nacional de Cataluña

Al inicio de la segunda década del siglo XX Maria Montessori comenzó a ser conocida internacionalmente.[7] Como es sabido, en enero de 1907, por encar-

[5] Peter Burke, *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence* (Ithaca: Cornell University Press, 2001).

[6] Véanse las diferentes posiciones al respecto en: Francesca Comas Rubí, «Presentació: Fotografia i història de l'educació», *Educació i Història* 15, (enero-junio2010):11-17; Marc Depaepe and Frank Simon, «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació», *Educació i Història* 15 (enero-junio 2010): 99-122.

[7] En relación a la difusión del método de Montessori puede verse la biografia ya clásica de Rita Kramer, *Maria Montessori: A Biography* (Chicago: University of Chicago Press, 1976). También Peter Cun-

go del *Instituto dei Beni Stabili* se habría en un barrio obrero de Roma la primera *Casa dei bambini*. En el periodo 1909-1911 aparecían diversas obras que daban a conocer su pensamiento. El 1909 se publica *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'autoeducazione infantile nella Casa dei bambini* y al año siguiente aparece su *Antropologogia pedagogica*. Entretanto, desde 1909, daba en *Città di Castello* cursos para maestros y escribía artículos en italiano y en inglés, para divulgar su método y su pensamiento. El 1912 había escuelas que seguían su método no solo en Europa sino también en Nova York, y Boston y se estaban organizando otras en ciudades de Asia y America central y del Sur. Entre 1913-15, se multiplican sus estancias en América del Norte y en muchos países europeos: Alemania, Gran Bretaña, Austria, Holanda, Suecia y, como trataremos con más extensión, en Barcelona en España. Mientras tanto, sus obras eran traducidas a casi todas las lenguas. Maria Montessori representaba un nuevo modelo de mujer y un ejemplo para el feminismo internacional.[8] Al mismo tiempo, de forma progresiva, el pensamiento de Maria Montessori fue desarrollando la inspiración religiosa y la orientación mística que afloraba en sus primeras obras. En muchos lugares como en Roma, Barcelona o Estados Unidos Maria Montessori contó con el apoyo de una elite cultural atraída por su personalidad que puso al servicio de la difusión de su método poderosos instrumentos y entre ellos la prensa y el fotoperiodismo.[9]

En España, los ideales regeneracionistas que desde finales del siglo XIX clamaban por la modernización del país —y para la cual era imprescindible mejorar la educación—, encontraron en Cataluña una amplia difusión, llevada a cabo entre sectores ideológicos muy diversos que iban desde el catolicismo hasta el republicanismo y el obrerismo. Los partidos monárquicos que se turnaban en el gobierno español y las oligarquías que los apoyaban eran incapaces de llevar a cabo las reformas estructurales necesarias para el desarrollo social y económico de España.[10] En Cataluña, donde se daba un proceso avanzado de industrialización y había una potente burguesía, la sensación de atraso, de distancia con Europa, se vivía desde finales del siglo XIX con intensidad

---

ningham, «The Montessori Phenomenon: Gender and Internationalism in early twentieth-century innovation» in M. Hilton and P. Hirsch, (Eds.) *Practical Visionaries: Women, Education and Social Progress 1790-1930* (Longman/Pearson, 2000), 203-220.

[8] Valeria P. Babini; Luisa Lama, *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori* (Milano: Franco Angeli, 2003).

[9] Renato Foschi, «Science and culture around the Montessori's first 'Children's Houses' in Rome (1907-1915)», *Journal of the history of the behavioral sciences*, 44 (2008): 238-257.

[10] María del Mar del Pozo Andrés, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000).

y crecía la convicción entre las clases dirigentes de que sólo mediante el impulso de un proyecto regenerador propio e impulsado desde la misma Cataluña se conseguiría la modernización necesaria y el progreso que el nuevo siglo reclamaba. Durante las primeras décadas del siglo XX se fue construyendo en Cataluña un amplio movimiento que preconizaba su reconstrucción nacional y modernización política, social, cultural y educativa, movimiento al que Eugeni d'Ors, uno de sus principales inspiradores, le dio el nombre de *noucentisme*. El proyecto encontró el apoyo necesario para desarrollarse en la actuación política del nacionalismo burgués conservador de la *Lliga Regionalista*, que se convertiría en el partido hegemónico en Cataluña, especialmente después del triunfo en las elecciones de 1907 de los partidos nacionalistas catalanes agrupados en la coalición *Solidaritat Catalana*.[11]

La modernización que experimenta la escuela infantil catalana de las primeras décadas del siglo XX debe enmarcarse en este amplio movimiento que pretende construir un nuevo país y una nueva ciudadanía más cívica, culta, cosmopolita y liberal. Movimiento que busca construir una sociedad integradora, estructurada y cohesionada. Era un proyecto que tenía mucho de utópico en el más amplio sentido de la palabra, que tuvo que enfrentarse —lo también ayudaría a su reafirmación— con los graves disturbios de la llamada *Semana Trágica* de 1909, que tuvieron, entre otras consecuencias, el juicio y fusilamiento del creador de la Escuela Moderna, Francesc Ferrer Guardia.

La educación y la formación de masas, desde la escuela infantil, se convirtieron en un instrumento fundamental para conseguir esta perseguida modernización social. A lo largo de las tres primeras décadas del siglo XX el programa modernizador de la educación en general y de la escuela infantil en particular en Cataluña, recibió también el impulso de otras corrientes ideológicas como el republicanismo o el anarquismo que valoraron, desde sus propios proyectos políticos y sociales, manifestando divergencias pero también confluen-

---

[11] Josep González-Agápito et al., *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939* (Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat / Institut d'Estudis Catalans, 2002).

[12] Cabe recordar que en Barcelona funcionó desde 1901 a 1909 la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guàrdia, una de las esperiencias educativas de orientación anarquista más conocidas internacionalmente. Entre los trabajos más recientes sobre Ferrer i Guàrdia, su pedagogía y su entorno, destacamos el monográfico, coordinado por el Dr. Pere Solà, que sobre este tema publica la revista *Educació i Història* en su número 16 (julio-diciembre de 2010). En 1905 María Montessori fue una de las fundadoras de la asociación femenina «Pensiero e Azione» [Pensamiento y Acción], una organización dirigida principalmente a la promoción de la mujer y a reclamar su derecho al voto. Una de las medidas más importantes adoptadas por Pensiero e Azione fue el apoyo prestado a Francisco Ferrer cuando el 1906 fue detenido por primera vez y acusado de conspiración. Renato Foschi, «Science and culture around the Montessori's first "Children's Houses" in Rome (1907-1915)», *op. cit.*, p. 242.

cias, la importancia de la educación de la primera infancia.[12] La difusión de las escuelas infantiles y su modernización contó también con el apoyo del emergente movimiento feminista catalán que defendía la incorporación de la mujer a la vida social, laboral y cultural.[13]

Este movimiento renovador en el terreno educativo impulsado desde instituciones públicas catalanas como la Diputación de Barcelona, la Mancomunitat o el Ayuntamiento de Barcelona, encontró en las diversas aportaciones de la Escuela Nueva, que se iban difundiendo desde principios de siglo, el referente ideal para dar consistencia y fundamentar científicamente la modernización de las escuelas.

Para difundir las nuevas ideas educativas, la Diputación de Barcelona, presidida por Prat de la Riba, en 1913 creó el *Consell d'Investigació Pedagògica* que fue asumido con el nombre de *Consell de Pedagogia* un año más tarde por la *Mancomunitat*, que agrupaba las cuatro Diputaciones catalanas. El *Consell de Pedagogia*, dirigido por Eladi Homs, publicó las revistas *Quaderns d'estudi* y *Butlletí dels Mestres* que fueron poderosos instrumentos de divulgación de las ideas de la Escuela Nueva. Las *Escoles d'Estiu* para garantizar la formación permanente de los maestros, impulsadas por Eladi Homs, a partir de 1914 también tuvieron un papel importante en la difusión de las nuevas ideas educativas.

En el marco de este plan de reformas, la Diputación de Barcelona, dirigida por la *Lliga regionalista* y presidida por Prat de la Riba, impulso a partir de 1913 un ambicioso proyecto de reforma de la Casa de Maternidad de Barcelona para que dejase de ser un tétrico centro de acogida de huérfanos y se convirtiera en una institución donde se aplicasen los más avanzados principios científicos inspirados en las ideas de Maria Montessori para mejorar la atención de los niños más pequeños de las clases más desfavorecidas. Aunque el proyecto no pudo desarrollarse en toda su integridad, el parvulario de la Casa de Maternidad se convertirá, a partir de 1914 en el centro de referencia para la difusión de las ideas pedagógicas montessorianas.

Como hace ya años indicaba Jordi Monés,[14] la pedagogía científica de Maria Montessori encontró en la Cataluña de las primeras décadas del siglo XX un campo abonado para su difusión. La influencia del sensualismo en la pedagogía montessoriana, que encaja perfectamente con la actitud individualista

---

[13] Josep González-Agápito et al., *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*, *op. cit.*

[14] Jordi Monés, *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)* (Barcelona: La Magrana, 1977). Jordi Monés, «Some aspects of the so called pre-school education in Catalonia after 1939», *History of Pre-School Education* (Budapest: Conference Papers for the 4thSession of the International Standing Conference for the History of Education, 1982), vol. I: 281-294.

que revela el método, con la importancia que éste da a la actividad sensorial y con el espiritualismo implícito en el sensualismo, eran características que encajaban perfectamente con los esquemas ideológicos del idealismo burgués que defendía el *Noucentisme*. La importancia que daba Maria Montessori a la actividad infantil y a canalizar la libre espontaneidad de los más pequeños como forma de educación, era interpretada como la forma perfecta y científica de poner orden, armonía y disciplina a los impulsos primarios, incontrolados y caóticos de la naturaleza infantil. Conseguir el equilibrio entre libertad, orden y disciplina, tanto en la esfera individual como en la social, era uno de los principios nucleares del reformismo *noucentista* catalán. El interés que despertaba el método entre los grupos catalanistas se veía también reforzado por la importancia que concedía a la lengua materna, lo que proporcionaba un argumento para justificar la introducción del catalán en la enseñanza privada y superar la prohibición que existía de utilizar esta lengua en la enseñaza oficial. En la difusión del método tuvo un papel destacado Joan Palau Vera, pedagogo influido por las ideas de la Institución Libre de Enseñanza, miembro del *Consell d'Investigació Pedagògica* y muy comprometido con el reformismo educativo del *Noucentime*. Joan Palau Vera asistió al primer Curso Internacional Montessori de Roma el 1913 becado por la Diputación de Barcelona. Regresó aun más convencido de las excelencias de un método que ya admiraba a partir de la lectura del libro de Maria Montesori *Il metodo della pedagogia scientifica* publicado el 1909. Como resultado de este viaje el método montessori empezó a ser aplicado en dos escuelas, la Mont d'Or, una escuela privada para hijos de la burguesía, que dirigía el propio Palau Vera y en la escuela de la Casa de Maternitat, que dependía de la Diputación de Barcelona y que acogía a los niños huérfanos.

El 1914, al mismo tiempo que se producen los primeros ensayos, siete maestras y la inspectora Leonor Serrano becadas por la Diputación de Barcelona y por el Ayuntamiento de Barcelona y Lleida, asisten al segundo Curso Internacional Montessori. A su regreso, las maestras asistentes al curso dieron conferencias sobre el método y se impartió un curso sobre las ideas de Maria Montessori bajo la dirección de Palau Vera en la Escuela de Verano de aquel año.[15] Palau Vera facilitó también el conocimiento del método montesoriano traduciendo al castellano las obras de la pedagoga italiana: *El método de la*

[15] Las Escuelas de Verano para la formación de maestros impulsadas por la Macomunitat de Catalunya a partir de 1914 fueron una alternativa a la enseñanza que recibían estos profesionales en las Escuelas Normales oficiales y muy abiertas a las influencias de la Escuela Nueva se convirtieron en un potente instrumento de renovación educativa.

pedagogía científica, *La autoeducación en la escuela* y *Antropología Pedagógica* que empezaron a publicarse a partir de 1915. Este mismo año la Diputación de Barcelona creó la *Casa dels Nens* como centro experimental de aplicación del método montessori. Para dirigirla se traslado a Barcelona Anna Maccheroni que había colaborado con Maria Montessori desde el principio. También el 1915, el Ayuntamiento de Barcelona había creado la primera *Casa dels nens* que seguía los métodos de la pedagogía de Maria Montessori. De la dirección de esta escuela se encargó Mercè Climent una de las maestras pensionadas para asistir al curso de Roma.

La difusión del método fue muy rápida, especialmente entre las escuelas privadas. En 1915 ya había en Barcelona unas 13 escuelas que seguían el método de la pedagoga italiana. Anna Maccheroni por esta época impartió varios cursos sobre el método y publicó artículos para divulgarlo en la revista *Quaderns d'Estudi*.[16]

A finales de 1915 Maria Montessori se trasladó a Barcelona para preparar la realización en esta ciudad del tercer Curso Internacional Montessori que se realizó a principios del año siguiente. El curso contó con 185 inscritos de Portugal, Italia, Inglaterra, Escocia, Australia, Canadá y Estados Unidos además de maestros de Cataluña, Mallorca y Navarra la mayoría de ellos subvencionados por organismos públicos. El curso se desarrolló con clases teóricas y con prácticas en la escuela experimental de la Diputación de Barcelona que dirigía Maccheroni.[17] Como resultado de este Curso se creó la Agrupación de Amigos del Método Montessori que fue suprimida, junto con la escuela montessoriana de la Diputación, por la Dictadura de Primo de Rivera el 1923 y restablecida de nuevo con la instauración de la II República el 1931.

Aunque los aspectos pedagógicos del método recibían un amplio apoyo, la utilización que de él hacía el catalanismo conservador despertó recelos entre las esferas oficiales españolas por una parte y entre los sectores políticos que se oponían a la política de la *Lliga Regionalista*. El progresismo no catalanista criticó el cariz espiritualista del método y la importancia que concedía a la enseñanza de la religión, acusando a sus promotores de pretender el adoctrinamiento religioso de los niños y denunciado, al mismo tiempo, el carácter elitista de los ensayos centrados en escuelas privadas y el uso exclusivo del cata-

---

[16] *Quaderns d'Estudi* fue una revista de pedagogía publicada por el Consell de Pedagogía de la Diputación de Barcelona entre 1915 y 1924 su contenido básicamente teórico pretendía poner al alcance de los maestros las aportaciones pioneras de la pedagogía de aquella época.

[17] Alexandre Galí, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936. Llibre II. Ensenyament primari. Tercera part* (Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1979).

lán en los cursos de divulgación del método que se organizaban.[18] La divulgación del método recibió también críticas de los sectores más reaccionarios que lo acusaron de ir contra la tradición educativa española y de servir a los intereses del nacionalismo catalán.

El 1917 el Ayuntamiento de Barcelona creó otra escuela montessoriana que encargó a Dolors Canals, que había asistido al segundo Curso Internacional Montessori de Roma. El año siguiente Maria Montessori fija su residencia en Barcelona y es nombrada por las instituciones públicas catalanas para ocupar diversos cargos de tipo científico.[19] Hasta el inicio de la II República en 1931 el número de escuelas que aplicaban el método Montessori, impulsadas por instituciones públicas o por iniciativas de carácter cívico o religioso, no dejó de crecer. En esta época contribuyó también a la difusión del método de Maria Montessori en España las becas de viaje concedidas a educadores por la Junta para Ampliación de Estudios organismo oficial creado en 1907.[20]

Los reportajes fotográficos sobre el método de Maria Montessori[21]

El nacimiento del periodismo gráfico aparece en Europa en los años cuarenta del siglo XIX y evoluciona de forma estrechamente ligada a los avances técnicos que se dan en la reproducción de las imágenes impresas y en la evolución de la industria de la edición de periódicos y revistas. Las revistas ilustradas experimentan grandes cambios en los últimos años del siglo XIX con la incorporación del grabado en color y de la fotografía. De todas formas hasta principios del siglo XX el uso del gravado sigue siendo mayoritario y el uso de la fotogra-

---

[18] C. Cañellas y R. Toran, *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona 1916-1936* (Barcelona: Ed. Barcanova, 1982), 71.

[19] Josep González-Agápito, «Educación infantil e industrialización en Cataluña», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria* 10 (1991): 135-154. Milagros Sáiz y Dolors Sáiz, «La estancia de María Montessori en Barcelona: la influencia de su método en la psicopedagogía catalana», *Revista de Historia de la Psicología* 26, 2 (2005): 200-212.

[20] Teresa Marín Eced, *La renovación pedagógica en España (1907-1936): los pensionados en pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios* (Madrid: CSIC, 1990).

[21] Se ha hecho una revisión de la prensa gráfica a partir de las colecciones digitalizadas de la Biblioteca Nacional de España, http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/index.html (acceso 30 de diciembre de 2010), de la Biblioteca de Cataluña, http://www.bnc.cat/digital/index.php (acceso 30 de diciembre de 2010), de los fondos de publicaciones locales de la Diputación de Barcelona, http://www. diba.cat/xbcr/default.htm (acceso 30 de diciembre de 2010), y de las hemerotecas digitales del diario *ABC*, http://hemeroteca.abc.es/ (acceso 30 de diciembre de 2010), y *La Vanguardia*, *http://www.lavanguardia.es/ hemeroteca/* (acceso 30 de diciembre de 2010).

fía muy excepcional. El uso de la fotografía se difunde más rápidamente en las revistas como *La Ilustración Española y Americana* o *Blanco y Negro*. Uno de los primeros fotógrafos dedicados profesionalmente al fotoperiodismo en España fue José Brangulí que entre otras muchas fotos de la Barcelona de principios de siglo consiguió fotografiar clandestinamente el proceso que condenó a muerte a Francesc Ferrer i Guàrdia que se publicó en *La Campana de Gracia* el 16 de octubre de 1909.[22] La fotografía, encajada en la información periodística, que aparentemente presenta una copia fiel de la realidad, pronto se convertirá en una forma poderosa de persuasión y propaganda.[23]

El 10 de abril de 1912, la revista *Alrededor del Mundo*, una publicación variopinta y popular fundada en Madrid en el 1899 por Manuel Alhama Montes, que despertaba el interés de los lectores prestando especial atención a reportajes sobre países extranjeros, incluye el primer reportaje fotográfico sobre el método Montessori que hemos localizado. Bajo el título de *La Escuela Montessori* y el subtitulo de *Donde se educan los niños jugando* aparecen dos páginas con seis fotografías de la *Casa de Bambini* en Roma.[24]

La revista que mayor atención gráfica prestó al método de Maria Montessori en estos años fue *Feminal*. La revista *Feminal* era el suplemento femenino de *La Ilustració Catalana*, una publicación quincenal en catalán que se publicaba en Barcelona y de la que desde 1883 era empresario y director Francesc Matheu. El suplemento mensual *Feminal* apareció por primera vez en abril de 1907 dirigido por Carmen Karr i Alfonsetti (1865-1943), periodista, escritora, feminista, musicóloga y publicista.[25] Karr, que pertenecía a la alta burguesía barcelonesa, era una de las representantes de un activo grupo de feministas

---

[22] Dolores Sáiz, «Propaganda e imágen: los orígenes del fotoperiodismo», *Historia y comunicación visual* 4 (1999): 173-182.

[23] Peter Szto, «Documentary Photography in American Social Welfare History: 1897-1943», *Journal of Sociology & Social Welfare* 2, Volume XXXV (June 2008): 91-110.

[24] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España:
http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Madrid/Alrededor%20del%20mundo%20(Madrid)/1912/191204/19120410/19120410_00000.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011). En 1911 en el American McClure's Magazine dirigido por Samuel McClure en los EUA aparecieron unos artículos que daban difusión al método de Maria Montessori que fueron reproducidos en otros periódicos ingleses. Peter Cunningham, «The Montessori Phenomenon: Gender and Internationalism in early twentieth-century innovation», *op. cit.*, p. 216-217.

[25] M. Isabel Marrades, «Feminismo, prensa y sociedad en España», *Papers: revista de sociología* 9 (1978): 89-134. Carme Arnau, «Carme Karr i Feminal», *Revista de Catalunya* 221 (octubre de 2006): 85-96. Carme Panchón y Josep González-Agápito, «Carme Karr i el feminisme com a problema d'educació social» en *Pedagogia del segle XX en femení*, ed. Pilar Heras y Conrad Vilanou (Barcelona: Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, 2000), 31-36.

que desde posiciones conservadoras, que no ponían en cuestión el papel tradicional de la mujer como madre y esposa, reivindicaban al mismo tiempo una mayor presencia de la mujer en los ámbitos de la actividad profesional, de la cultura, la sociedad y la política. Para conseguirlo reclamaban para las mujeres una sólida y amplia educación que les permitiese una mayor independencia.

En *Feminal* se publicó el 24 de septiembre de 1911 sin ilustraciones el que posiblemente es el primer artículo sobre el método de Maria Montessori que aparece en una revista española. En aquel primer artículo sobre el método de María Montessori titulado «Costures modernes»[26] y firmado por el colaborador de la revista Josep Alemany i Borràs se presentan las características del método destacándose el hecho de que Maria Montessori dejando el libertad a los niños consigue que estos mantengan un alto grado de disciplina.[27] El 28 de abril de 1912 bajo el título de *Una obra mundial femenina* se publica en *Feminal* otro artículo sobre Maria Montessori que tampoco incluía fotografías.[28] No es hasta el número de 26 de julio de 1914 cuando volvemos a encontrar en *Feminal* el segundo reportaje ilustrado sobre el método Montessori después del publicado en 1912 por la revista *Alrededor del Mundo*. Como se ha indicado, en 1914 habían empezado los primeros ensayos de aplicación del método en Barcelona y este año acudieron al segundo Curso Internacional Montessori una representación de maestras de Cataluña que a su regreso impartieron distintas conferencias sobre el método. Esta asistencia al curso internacional de las maestras catalanas es el motivo central de las siete paginas que dedica la revista *Feminal* a la aplicación del método Montessori, al congreso y a las maestras catalanas que asistieron a el. En las fotografías que incluye el reportaje se puede ver a Montessori impartiendo en el curso una clase práctica frente a un nutrido auditorio de mujeres, algunas de ellas sentadas en el suelo y otras de pié mientras que unos párvulos sentados en el suelo sobre una estera componen palabras con un alfabeto de letras recortadas. En otra un grupo de niñas y niños vestidos con un babero y cogidos de la mano salen al patio a jugar. Otra de las fotografías esta tomada cuando algunos de los niños

---

[26] En catalán coloquial la palabra «costuras» significa escuelas elementales utilizando un término que deriva de las actividades de labores domésticas que eran las que conformaban el curriculum tradicional de las escuelas elementales femeninas.

[27] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España:
http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Barcelona/Ilustraci%C3%B3%20catalana,%20La/1911/191109/19110924/19110924_00433.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

[28] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España:
http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Barcelona/Ilustraci%C3%B3%20catalana,%20La/1912/191204/19120428/19120428_00464.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

y niñas contemplan un estanque en el jardín. Dos fotografías muestran como un niño y una niña colaboran en las tareas de la cocina. Fotos de los pequeños jugando en el jardín y comiendo al aire libre completan la serie de fotografías de las actividades en la escuela montessoriana de Roma. Además en el reportaje se reproduce a toda plana una foto del grupo de asistentes al curso con Maria Montessori en el centro y un grupo de párvulos sentados en el suelo y la foto de todas las maestras catalanas que asistieron al curso. En el texto que acompaña las fotos se alaban las virtudes del método montessoriano, se recalca su carácter innovador y se destaca la buena acogida que esta teniendo en Cataluña. También se ofrece un resumen de las conferencias que impartieron las asistentes al curso a su regreso.[29]

El 27 de septiembre de 1914, de nuevo la revista *Feminal* dedicó un amplio reportaje al método de Montessori. En este caso se presentan las experiencias que de él se estaban haciendo en la Casa de la Maternidad de Barcelona. El reportaje incluye abundantes fotos de las salas de clase con los alumnos haciendo ejercicios de escritura y ritmo, construcciones con cubos, o preparando las mesas para comer.[30] (figuras 1 y 2)

El 28 de junio de 1915, en este caso en *La Ilustración Artística*, otra de las revistas ilustradas barcelonesas, aparece otro reportaje en ocasión del inicio de la aplicación del método de Montessori en la escuela municipal de párvulos que dirigía la maestra Celestina Vigneaux i Cibils en Barcelona que había asistido al curso internacional Montessori de 1914. El reportaje incluye fotografías del acto oficial y de los niños realizando diversas actividades en el interior y al aire libre bajo la atenta mirada de su profesora.[31] De este acto se hizo eco también la prensa gráfica madrileña y la revista *La Esfera* publicó el 3 de julio de aquel año una crónica con documentación fotográfica coincidiendo en algunas de las fotografías con las publicadas sobre el mismo acto por *La Ilustración Artística*.[32]

---

[29] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Barcelona/Ilustraci%C3%B3%20catalana,%20La/1914/191407/19140726/19140726_00581.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

[30] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Barcelona/Ilustraci%C3%B3%20catalana,%20La/1914/191409/19140927/19140927_00590.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

[31] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Barcelona/Ilustraci%C3%B3n%20art%C3%ADstica/1915/191506/19150628/19150628_00000.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

[32] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Madrid/Esfera,%20La%20(Madrid.%201914)/1915/191507/19150703/19150703_00079.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

De nuevo *Feminal* presta atención gráfica a Maria Montessori el 30 de enero de 1916. En este caso la crónica se centra en la visita de Montessori a Barcelona para preparar el curso internacional que sobre su método se celebraría en Barcelona en el 1916. En esta ocasión las fotografías reproducen a la misma Montessori contemplando a un niño que esta haciendo ejercicios sensoriales y diversas fotografías de la *Casa dels nens* creada por la Diputación de Barcelona.[33] El 22 de mayo de 1916 la revista *La Ilustración Artística* reproduce una foto del banquete que se dio en Barcelona en homenaje a Montessori en ocasión de la clausura del curso internacional.[34] El 30 de julio de 1916 la revista *Feminal*, en su línea de presentar aquellas mujeres que destacaban por sus actividades profesionales reproduce una fotografía de estudio de la joven Ernestina Corma que había acabado su carrera de magisterio y obtenido el diploma de especialista en el método Montessori en el curso internacional de Barcelona.[35] El 10 de diciembre de 1916 la revista *Ilustració Catalana* incluye un reportaje con fotografías sobre la escuela gratuita de la localidad catalana de Rubí en cuyo parvulario se aplica en método de María Montessori.[36]

A partir de 1917 el interés por reproducir fotográficamente los acontecimientos relacionados con la aplicación del método de Maria Montessori disminuye. Posiblemente a este hecho contribuye la desaparición de la revista *Feminal* a causa de los problemas económicos creados por el inicio de la Guerra. A partir de 1920 se recupera algo el interés por las imágenes del método y aparecerán algunas fotos de actos sociales relacionados con la presencia de Montessori en Barcelona en revistas como *Mundo Gráfico* de 31 de marzo de 1920.[37] *La Esfera*, de 28 de agosto de 1920, publica un artículo titulado «Petición a los ayuntamientos. ¡cread la "casa del niño"¡ que incluye fotografías de

---

[33] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Barcelona/Ilustraci%C3%B3%20catalana,%20La/1916/191601/19160130/19160130_00660.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

[34] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Barcelona/Ilustraci%C3%B3n%20art%C3%ADstica/1916/191605/19160522/19160522_00000.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

[35] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Barcelona/Ilustraci%C3%B3%20catalana,%20La/1916/191607/19160730/19160730_00686.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

[36] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Barcelona/Ilustraci%C3%B3%20catalana,%20La/1916/191612/19161210/19161210_00705.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

[37] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Madrid/Mundo%20gr%C3%A1fico/1920/192003/19200331/19200331_00000.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

niños y niñas realizando ejercicios montessorianos sin indicar la procedencia de las fotos.[38] El 11 de julio de 1920, *Blanco y Negro*, una de las publicaciones ilustradas de mayor difusión en aquellos momentos, publicó un reportaje titulado «Las escuelas de párvulos Montessori» firmado por R. de Córdoba sobre la difusión del método en distintos países. En este artículo no se localizan las fotografías utilizadas, que reproducen niños haciendo ejercicios con los materiales montessorianos y aparentemente son de escuelas montessorianas de fuera de España.[39] Aunque el 6 de julio de 1928, en un reportaje firmado por la escritora Concha Espina sobre la escuela de párvulos que en Madrid publicado en *Nuevo Mundo*,[40] se hace referencia al método de Montessori, la instauración de la dictadura de Primo de Rivera el 1923 supuso un paréntesis en la divulgación del método de Montessori que no recuperó su presencia en la prensa gráfica hasta los últimos meses de la dictadura. En mayo de 1929 aparecen dos reportajes uno en *La Esfera*, el 4 de mayo,[41] y otro en *Mundo Gráfico*, el día 29 de mayo. En el primero se incluye una entrevista a Maria Montessori fechada en Barcelona el mes anterior y hecha por la profesora de Escuelas Normales y Inspectora catalana Carmen Isern Galceran delegada por el gobierno español para asistir a distintos congresos internacionales de protección de la infancia. La entrevista esta ilustrada con fotos de distintas escuelas montessorianas de Holanda y de la India, de algunas otras no se indica la localización. El reportaje de el *Mundo Gráfico*, firmado por el periodista Braulio Solsona se centra en las escuelas de bosque del parque del Guinardó en Barcelona donde junto al método de Decroly se aplican también elementos del de Montessori. Las fotografías firmadas por *Gaspar* (Josep Gaspar i Serra) reproducen diversas actividades de los niños y niñas que asisten a las escuelas y de las instalaciones del centro escolar.[42] (Figura 3)

---

[38] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Madrid/Esfera,%20La%20(Madrid.%201914)/1920/192008/19200828/19200828_00347.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

[39] Hemeroteca ABC: http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/blanco.y.negro/1920/07/11/003.html (acceso 15 de enero de 2011)

[40] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Madrid/Nuevo%20Mundo%20(Madrid)/1928/192807/19280706/19280706_00000.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

[41] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Madrid/Esfera,%20La%20(Madrid.%201914)/1929/192905/19290504/19290504_00800.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

[42] Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Madrid/Mundo%20gr%C3%A1fico/1929/192905/19290529/19290529_00000.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

Con la instauración el 1931 de la II República, una etapa brillante para la educación en España, el método de Maria Montessori siguió aplicándose pero perdió, a favor de otros métodos de la Escuela Nueva, el protagonismo que había tenido especialmente en Cataluña durante las dos décadas anteriores.

La iconografía fotográfica del método Montessori en la prensa gráfica española

El análisis de las fotografías aparecidas en los distintos reportajes gráficos que hemos comentado y su combinación con los textos que acompañan a las imágenes situados en su contexto histórico determinado y en unas coordenadas ideológicas concretas nos permiten reconstruir las características del discurso icónico que se trasmite en relación al método de María Montessori en estos años. Como ya señalaba Joseph Coquoz los militantes a favor de las ideas de la Escuela Nueva utilizaron muy concientemente la imagen para comunicar su ruptura con la educación tradicional.[43] Los apologistas de la Escuela Nueva predican su credo mediante todos los recursos disponibles y de una forma en ocasiones simplista. Una simplicidad que aún es más evidente cuando analizamos, como en este caso, la difusión de sus ideas para un público no especializado. La defensa de la autonomía infantil, de su capacidad de aprender y asimilar los valores sin necesidad de presiones externas, de la libertad como instrumento fundamental de educación, la importancia del ejercicio, del juego, de los espacios libres, de la discreta intervención de los maestros son ideas que se repiten en textos y que se ilustran en imágenes. En el caso de Maria Montessori estos principios se sacralizan. Su confianza en la bondad innata de los pequeños es tan fuerte que confía en que su formación intelectual, física, afectiva y religiosa será el resultado de un proceso natural que no necesita más que se eliminen los obstáculos que pueden oponerse. La función del educador no es más que la de crear el ambiente y el clima propicio y proporcionar los instrumentos y los materiales para desarrollar las capacidades infantiles.

Para la burguesía reformadora catalana que daba apoyo a la difusión del método una interpretación simplista de los principios montessorianos difundidos en textos y fotografías reforzaba su discurso político y social. Se podía

[43] Joseph Coquoz, «Un modèle suisse "d'Ecole active" durant l'entre-deux-guerres: images et mirages», *Paedagogica Historica* 36, nº 1 (2000): 369-388.

conseguir la disciplina en el aula sin coacciones de la misma manera que la disciplina social, en unos momentos convulsos por las tensiones sociales y la confrontación con el movimiento obrero, podía conseguirse mediante la educación de las masas. Además sus proyectos educativos, teñidos de la pátina renovadora de una pedagogía que proclamaba sus fundamentos científicos, podían competir con más éxito y prestigio con una enseñanza estatal tradicional que poco respondía a sus intereses económicos y culturales. La modernización de la educación mediante la aplicación de principios con aval científico era una forma más de reivindicar una modernización general que exigía una economía industrial como la que impulsaba la burguesía catalana y que las oligarquías que controlaban el Estado español no proporcionaban. Incluso Alexandre Galí, uno de los defensores del proyecto educativo del *noucentisme* catalán de aquellos años, al narrar la introducción del método afirma: «La creación de la Escuela Montessori removió un mundo de entusiasmos, de suspicacias, de celos o envidias y de ironías e insinuaciones malévolas, todo en virtud de una desgraciada propaganda hija de los entusiasmos inmoderados».[44] En su crónica de los acontecimientos relacionados con la introducción del método de Montessori, no exenta de una cierta ironía, habla del alo mágico que rodeó las primeras experiencias y de como algunos esperaban —como si fuese el Santuario de Lourdes, afirma Galí— a cada paso el milagro de ver como los niños jugando en libertad, de golpe se pusiesen a componer con las letras móviles sobre el fieltro la palabra «madre». Palau Vera, encargado de dirigir los primeros ensayos en la casa de Maternidad con los niños huérfanos, en un artículo publicado en la revista *Quaderns d'estudi* en 1920 nos da también ejemplos de como se magnificó el discurso de la liberad y el trasfondo ideológico que tenía este discurso en el marco de una sociedad con fuertes tensiones sociales al afirmar que, aunque siempre había confiado en las capacidades humanas, nunca hubiera pensado que dejando en libertad a aquellos niños que nunca la habían tenido se consiguiese pasar de forma espontánea de unos impulsos sin freno ni coordinación al orden, la armonía y la disciplina.[45] Un orden, armonía y disciplina que la burguesía catalana de aquellos años hubiera deseado tener también a nivel social.

De como se utilizó la fotografía para construir este discurso nos da cuenta un montaje fotográfico compuesto de dos fotografias que se incluye en este

---

[44] Alexandre Galí, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936*, 52.

[45] Joan Palau Vera, «Un assaig d'aplicació del métode Montessori a la casa de Maternitat de Barcelona», *Quaderns d'Estudi* 39, vol. XI (abril 1920): 17.

mismo artículo de Palau Vera. (Figura 4) En la fotografía se aprecian los párvulos sentados muy ordenados y quietos en unas gradas[46] con un pie de foto que bajo el título de clase de párvulos tradicional se añade la frase «La falsa disciplina del quietismo estéril». La foto de abajo es una instantánea donde los mismos niños, repartidos por el suelo, frente a la pizarra o sentados frente a pequeñas mesas se aplican en las actividades propias del método montessori. En este caso el pie de la foto indica que es la misma clase transformada por el método Montessori y se añade la frase «la verdadera disciplina de la libre actividad aplicada a un trabajo autoeducativo». En ambos casos las monjas paules, con sus hábitos y togas aparatosas y poco cómodas para participar en las actividades infantiles, contemplan la escena. La exageración de la contraposición que presentan las dos fotografías es evidente y en los dos casos son una composición perfectamente estudiada para conseguir los efectos deseados.

Al final los «entusiasmos inmoderados» de los que hablaba A. Galí pasaron factura y la imagen del método se deterioró y su aplicación acabo siendo criticada por la misma inspectora Leonor Serrano que había participado en su introducción en Cataluña, como muy bien ha estudiado M. del M. del Pozo Andrés.[47]

La iconografía fotográfica de la introducción del método de Maria Montessori en España, como en toda Europa y Estados Unidos, combina siempre los mismos elementos. Autonomía individual o colectiva de los niños y niñas. Niños y niñas concentrados en la manipulación de los materiales montessori, solos o bajo la atenta mirada de sus profesoras que dejan hacer. Orden, disciplina y limpieza. Espacios exteriores ajardinados o salas interiores bien iluminadas y estéticamente decoradas. Una iconografía que refuerza el valor sacrosanto del respeto a la libertad infantil como medio para alcanzar su desarrollo. Un discurso gráfico que traduce un cierto «metodocentrismo» que considera el método por si mismo como capaz de conseguir los mejores resultados y que silencia a aquellos, incluso a la misma Maria Montessori, que recalcan la necesidad de disponer de maestros bien formados para aplicar correctamente los principios pedagógicos del método. Una mitología que llega a hacer creer que

---

[46] La imagen recuerda la organización del aula e el espacio destinado a la enseñanza simultanea introducida por Samuel Wildespin en las Infant Schools inglesas que en España divulgó especialmente Pablo Montesino autor que incluye gravados de esta disposición del aula en su libro *Manual para los maestros de escuelas de párvulos, escrito en virtud de acuerdo de la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo* (Madrid: Imprenta Nacional, 1840). En muchos casos el método de Montesino había sido substituido ya por el de Froebel pero en la fotografía quiere remarcarse claramente la renovación que supone el método de Montessori en relación a los más tradicionales sistemas.

[47] María del Mar del Pozo Andrés, «La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 22-23 (2003-2004): 317-346.

con la sola invocación del nombre de Montessori ya se producirá el milagro de que los niños desarrollen plena y libremente sus capacidades. Los primeros ensayos del método de M. Montessori en la casa de la Maternidad de Barcelona acabaron en manos de las monjas Paules. En muchos casos, el nombre de Montessori se utilizó para dar lustre de modernidad a tradicionales parvularios de las congregaciones religiosas. Sólo cuando lo aplicaron maestras bien formadas el método consiguió dar todos sus frutos.

Podemos completar el análisis anterior con una reflexión sobre el simbolismo de las fotografías de las experiencias montessorianas que aparecen en la prensa de esta época en Cataluña y de las que aquí solo hemos mostrado algunos ejemplos. Se puede acceder a un nombre muy superior de fotografías descargando las revistas citadas en este artículo en formato digital en las direcciones señaladas en las notas de pie de página.[48] En general, y en el caso de Montessori es muy evidente, la difusión de las nuevas ideas pedagógicas que llegan a España a partir de principios de siglo XX introducirán su propia iconografía y una nueva gramática gráfica que la popularización de la fotografía favorecerá. Si en las imágenes de la escuela tradicional el grupo de alumnos formaban una unidad de identidad y de actividad —una imagen que se representa con fotografías de todo el grupo clase presidido por el maestro o profesor—, en contraposición, en la nueva simbología de la escuela activa se descubre al alumno individual y se le retrata solo o en grupo haciendo alguna actividad. En el caso del método montessori es especialmente evidente la importancia que concede al trabajo individual de los alumnos. Si el orden y la inmovilidad eran elementos simbólicos de la escuela tradicional, con la difusión de las nuevas ideas pedagógicas, la actividad y el movimiento se convierten en elementos fotografiables, sin poner en cuestión la honorabilidad de la escuela o la profesionalidad del maestro. Mientras que los espacios escolares tradicionales marcaban muy claramente la diferencia entre el interior y el exterior, a la fotografía de la escuela renovadora, y especialmente la montessoriana, el espacio exterior a la escuela y los espacios abiertos se convierten en tan importantes como el interior y, al menos, igual de dignos de albergar actividades educativas como los espacios interiores tradicionales. Es más, los espacios exteriores: patios, jardines, la misma naturaleza, se convierte en muchas ocasiones en el espacio educativo por excelencia. El aire

[48] No solo se publicaron fotografias de las experiencias montessorianas en la prensa algunos libros también las incluyan como es el caso de: Mútua Escolar Blanquerna, *Escola Montessori Escola Graduada plans, programes, Organització, sistemes d'Ensenyament i Resultats* (Barcelona, 1925). También: Ajuntament de Barcelona, *L'Escola pública de Barcelona i el mètode Montessori* (Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura, 1933).

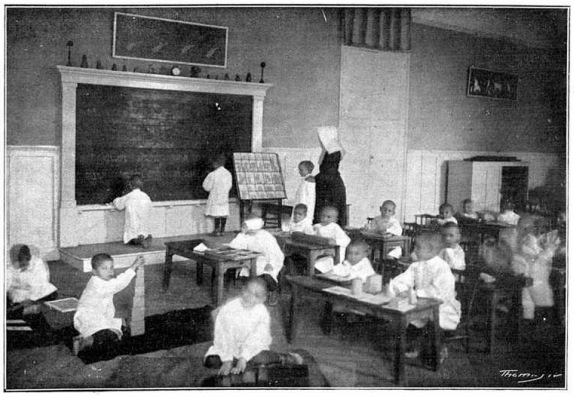
libre, como espacio de experiencias —escolares y extraescolares—, se convierte en un escenario simbólico privilegiado de la nueva educación.

Nos podemos plantear también el valor que tienen estas fotografías como fuentes históricas. Incluso desde un punto de vista de historia positivista las fotografías nos informan sobre como la introducción del método montessori va en paralelo al usos de espacios amplios y ventilados, bien decorados y que incorporan plantas y flores. Nos muestran también el amplio repertorio de materiales que se utilizaban y que el método había incorporado y una distribución mucho más flexible de los niños en el espacio que mantienen posturas variadas: sentados en sillitas frente a mesas a su medida, jugando en movimiento o sentados en el suelo. Pero las fotografías que analizamos no solo son testimonios tan «objetivos» o «subjetivos» de la realidad que representan como los documentos escritos sino que su uso pone en evidencia de que forma determinados colectivos quieren reforzar el discurso escrito y «impresionar» a los lectores remarcando el carácter novedoso y valioso del método que se quiere introducir.

Conclusión

Al margen del debate sobre la fiabilidad de las fotografías como testimonio histórico, en este artículo analizamos la fotografía como un elemento más del discurso modernizador en el campo de la educación y el uso que se ha hecho de ella para divulgar y popularizar determinadas prácticas en función de los intereses de determinados grupos sociales o políticos. En este caso lo que valoramos de las fotografías no es su capacidad para aportarnos información objetiva sobre los hechos históricos sino precisamente las posibilidades que tienen estas fotos para reforzar un discurso subjetivo y con carga ideológica y voluntad de influir en la opinión pública. La fotografía, que se irá introduciendo como complemento importante de los textos en las revistas gráficas durante la segunda década del siglo xx, aporta un nuevo código con capacidad para componer significados que apoyen el discurso y los mensajes textuales. En este caso el estudio de las fotografías que se incluyen en los reportajes gráficos sobre la difusión del método montessori en la Cataluña de las primeras décadas del siglo xx nos ayudan a entender que la renovación educativa que supuso la Escuela Nueva y la mayor o menor atención que se prestó a uno u otro método no fue un hecho exclusivamente basado en razones científicas e independiente de los intereses de los colectivos y grupos de poder.

CASA DE MATERNITAT DE BARCELONA.-ENSAJOS DEL SISTEMA EDUCATIU MONTESSORI



hi posà també aquell amor absolutament altruístich que transforma l'ànima de la dòna, creantli forces morals anteriors a les lleys matexes, per ella inconegudes y insospitables. Axís els matexos corpúsculs de la seva sanch roja li eren desconeguts, com li eren desconeguts els corpúsculs dolços y nutritius de la llet.

La naturalesa humana, la delicada especie nostra, està protegida per la mare baix dues formes que son la integral nutrició de l'home: l'aliment físich y l'amor esperitual. L'amor engendra joya, y aquesta ajuda al petit a desenrotllarse; que si les penes y la tristesa axafen y deprimexen, la joya y l'amor, expansius de sí, axamplen y fortifiquen. Fer una persona felis es darli la vida.

Els defectes en els infants solen nàxer del temor que tenen als adults, per que en lloch de veure en ells un dolç apoyo y una guia complascent, hi tenen, la major part de les vegades, al tirà que'ls castiga y'ls mana d'una manera absoluta, orfa d'amor, plena d'angunia, de malhumor y d'impaciencia.

La primera mentida que'l menut inventa, es per estalviarse un càstich. Axís li van nasquent els defectes, fills nostres, més que d'ells. ¿Per què no podem demanar les coses al petit de la matexa manera que les demanaríem a la persona adulta més digna?

Si'ls petits son els grans imitadors, tractaràn indiscutiblement als altres tal com tractarem a n'ells.

Els infants son esperits tan purs, tan hermosos, tan delicats com les fragantes gardenies; però a n'ells, com a n'aquestes flors, fins les alenades els ennegrexen y mustiguen. Quantes de les nostres paraules han ferit la seva dignitat, interiorment llur esperit rebelantse contra'l nostre tracte indelicat, brutal a voltes. En aquest cas som nosaltres senzillament els cobarts, que'ns valem de la seva impotencia; som, además, indignes del paper sublim de formadors de gent, que requereix una delicadesa immensa.

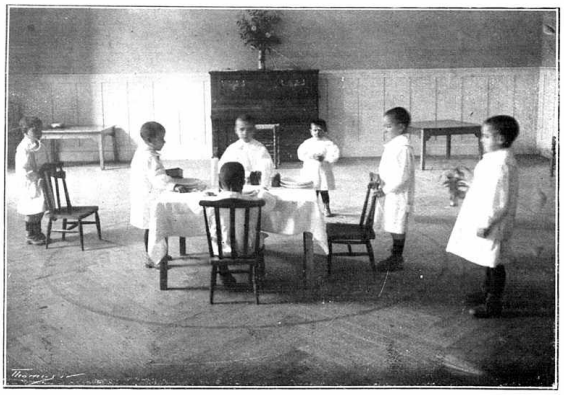
¿Per què no quedem encisats davant del descloure dels seus llavis purs, llavis esclatants de rosa encesa y viva, que dibuxen encantador somriure, impossible d'imitar, y s'acosten sempre a la mestra, com el girassol al calor de l'astre rey, sedents de caricies y tendreses?

Ab l'amor conseguirem tot lo que'ns proposem



Figura 1. Experiencias montessorianas en la Casa de Maternidad de Barcelona. *Feminal*, suplemento de *Ilustració Catalana*, 27/09/1914. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Barcelona/Ilustraci%C3%B3%20catalana,%20La/1914/191409/19140927/19140927_00590.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)

obtenir del petit. Repetimho: tot. Ab rigor sols ens obehirán d'una manera externa, contra la seva matexa voluntat, jamay convençuts de qu'es axò son deber, única forma acceptable y verdadera de la obediencia. ¿S'acatarán y subjectarán ab la resignació del martre, sentintse sempre oprimits y subjectes, may lliures d'obrar ab l'espontaneytat enciscadora de les coses verges?



¡Ah, còm es decissiva aquesta qüestió de l'amor per l'èxit de la Escola nova! No es extrany qu'ella sigui l'ànima de la educació montessoriana. Puig jo m'atreviría a dir qu'es el fonament de tot sistema d'educació veritable, sense'l qual els més esplèndits palaus metodològichs son soperbes edificacions sobre arena mòvil, que'l vent de la realitat freda ha de fer sechs y infeconds.

III

Un segon punt sobre'l qual vull dir dues paraules es sobre'l ja molt tractat de la llibertat del menut.

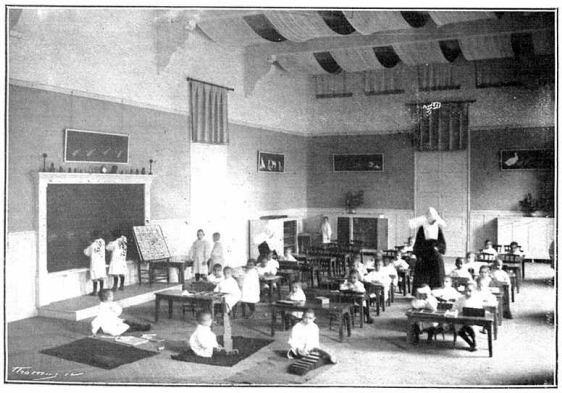
¡Aprenem a conèxer a l'home sublim en la vera realitat! ¡Aprenem a conèxer en el petit més tendre a un sèr lliure y respectable!

Nosaltres hem vist, ab evidencia, en aquelles escoles montessorianes, com el nen se manifesta en el treball, en la llibertat y en l'amor.

Fins ara havíem ocultat l'esplèndida bellesa de la seva naturalesa baix els jous irracionals de la esclavitut, del comandament sech y enutjós, del despreci a les seves manifestacions expontànies més hermoses.

L'home viu per sapiguer, per estimar; però ell ja produheix desde la seva tendra edat. Creix la seva ossada expontàniament, s'enriqueix la seva sanch naturalment. Y també creix espiritualment, per que la vida psíquica es la regina de tota la vida humana. L'home va en busca sempre de la seva elevació esperitual.

Tots sabem que l'infant es el sèr més perfecte de la naturalesa, segons immortal sentencia del bon Jesús: «si voleu salvarvos, heu de ser com aquest» y'ls mostrava una tendra criatura. Els defectes, donchs, son dels grans, nó dels petits. Si els petits adquirexen defectes, ¡quina responsabilitat la nostra!... Nosaltres y no ells som els culpables.



En aquesta lliçó sublim de l'Evangeli hem d'apendre a respectar la llibertat del menudet, la llibertat de lo bo, la llibertat de la

Figura 2. Experiencias montessorianas en la Casa de Maternidad de Barcelona. *Feminal*, suplemento de *Ilustració Catalana*, 27/09/1914. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Barcelona/Ilustraci%C3%B3%20catalana,%20La/1914/191409/19140927/19140927_00590.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)


MUNDO GRAFICO

INFORMACION

LA ESCUELA DE BOSQUE D

Las muñecitas regresan del mercado, donde adquirieron los alimentos que ellas mismas han de confeccionar

SIEMPRE que se habla de las Escuelas de Bosque, se concreta la cita, con notoria injusticia, á la que funciona en el Parque de Montjuich. Y no es que no merezca toda clase de elogios la Escuela de Bosque del Parque de Montjuich; pero es que hay otras que han acreditado, por su labor educativa, tener derecho á recabar una parte en esos elogios que se .inden á una de las obras más simpáticas del Municipio barcelonés, que acaso no tenga muchas más en su haber. Yo he dicho muchas veces, cuando se hablaba de Ayuntamientos venales, que se les podía perdonar muchos pecados que habían cometido en pago á la instauración de las Escuelas de Bosque y las Colonias Escolares.

Bien es verdad que esta obra cultural trae á nuestra memoria dos nombres venerables que entraron puros y salieron como entraron de una charca política en la que se desataron todas las concupiscencias y todas las venalidades: D. Hermenegildo Giner de los Ríos y el inmortal poeta Ignacio Iglesias, adversarios políticos que coincidieron en esta obra santa de educación de los niños humildes. Los demás conceptos—salvo excepciones honrosas—bastante hicieron con sentir el rubor suficiente para no oponerse á su desarrollo. El caso es que funcionan las Escuelas de Bosque y que en el verano se completa esa obra admirable con las colonias escolares.

Pero acaso por razones de comodidad se suele visitar únicamente la Escuela de Bosque de Montjuich, que es la que está más cercana. Un camarada diñecto nos invita á reparar la injusticia y nos proporciona una verdadera satisfacción llevándonos á la Escuela de Bosque del Parque del Guinardó, á la que llegan muy pocos visitantes; pero que merece igualmente que se le dedique atención.

El *Metro* nos ha conducido á la estación de término: la plaza de Lesseps. Allí hemos tomado asiento en un autobús que pasando por San José de la Montaña, la barriada de la Salud, va hasta Horta. Antes de llegar á la carretera, al pasar por el Guinardó, hemos descendido del vehículo para enfilar las sendas empinadas que van al Parque. El Parque del Guinardó se ha escapado milagrosamente de la urbanización que se ha extendido por la montaña, poblándola de calles rectilíneas, en las que junto á viviendas humildes se alzan soberbias sturreo en que vegetan tranquilamente los señores Estevez.

Pronto nos hallamos ante tres edificaciones, cubiertas por el ramaje de los árboles, y en cuyas blancas fachadas se abren unos amplios ventanales. En el triángulo que forman los tres edificios está el grupo escolar, que se expansiona por el Parque, en un enjambre bullicioso de chiquillería. El grupo escolar no tiene límites. Como ha roto los moldes de la rutina pedagógica, no se encierra en el perímetro obligado. Se expande por la Naturaleza. Y ahí está la definición de su carácter.

Vista general de los tres edificios que componen la Escuela del Bosque del Parque de Guinardó

Una clase de labores femeninas al aire libre

BARCELONESAS

PARQUE DEL GUINARDÓ

MUNDO GRAFICO

Los párvulos en una clase al aire libre bajo la tutela de la joven profesora

Ni se dan las clases en la rigidez de las aulas—salvo en los más crudos días del invierno—ni se atormenta el espíritu sencillo de los niños con la severidad de los libros de texto. En plena Naturaleza se va desarrollando la intuición de los pequeñuelos mediante amenas enseñanzas. Y se concede una importancia razonable, muy extensa desde luego, á los juegos infantiles, de forma que enseñanzas y juegos tengan un mismo carácter grato á las imaginaciones infantiles, y se junten en un mismo sentido educativo.

Acostumbrados á la vida sana del aire libre, los niños no sienten la crudeza del tiempo. Al aire libre reciben las enseñanzas de sus profesores, y al aire libre juegan, sin que un momento desaparezca de sus rostros el contento. Hemos presenciado «una clase, y hemos asistido á los juegos en que se distraen los pequeñuelos.

La directora, D.ª Dolores Palau, que siente la Pedagogía como noble sacerdocio, y á la que ayudan las señoritas Josefa Catalá, Teresa Justo, Monserrat Roca y Carmen Hernández, nos explica las normas educativas que pone en práctica que son las teorías de Montessori y del profesor belga Decroly, éstas con preferencia. Los menos libros que sea posible. Lecciones de cosas que entran por los ojos y acucian la imaginación. Sobre un cuerpo determinado, las enseñanzas que puedan asimilar los cerebros infantiles. Cultura moral, y al mismo tiempo, cultura física. Tal es el programa.

A mediodía hemos pasado al comedor, amplio y ventilado, limpio y alegre, en el que se sirve comida sana y abundante. El almuerzo y la merienda completan la alimentación escolar. Los juegos deportivos van acompañados de baños y duchas.

A esta Escuela de Bosque asisten cien pequeñuelos, divididos en cuatro grupos. Los niños de cuatro años hasta siete. Las niñas de cuatro á catorce.

Para las niñas mayores hay una educación complementaria, que se extiende á economía doméstica, puericultura y labores del hogar. Entre ellas se establecen turnos con vistas á un aspecto muy curioso de la labor pedagógica que desarrolla la señora Palau. Mientras unas hacen la compra en el mercado más próximo, otras se encargan de preparar y condimentar los alimentos, y otras de servirlos á la mesa. Así, cuando salgan de la escuela, además de la educación corriente, habrán adquirido una serie de conocimientos prácticos que les serán muy útiles en la vida.

Indiscutiblemente, se trata de una escuela modelo, digna de que se la tenga en cuenta. En sus andanzas por España para visitar escuelas, no creo que Luis Bello se encuentre con muchas como las del Parque del Guinardó. Desgraciadamente, son la excepción. Por eso vale la pena revelar su existencia y difundir su obra por si el ejemplo cunde.

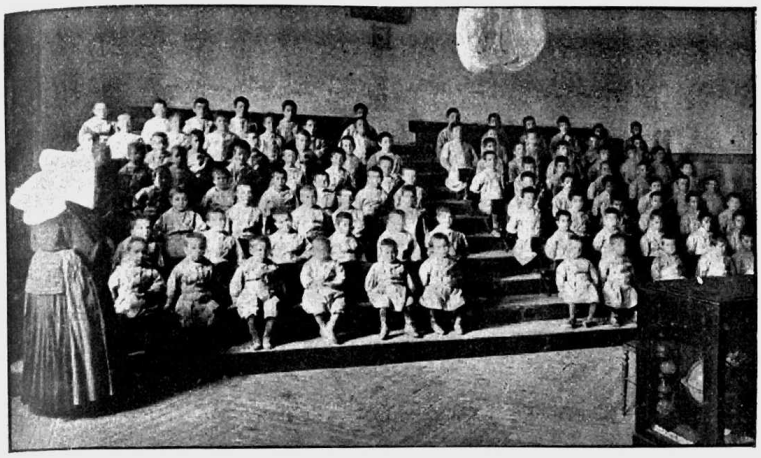
BRAULIO SOLSONA

(Fots. Gaspar)

Los niños mayores preparan en la cocina la comida de su grupo bajo la dirección de la maestra

Una sesión de «Guignol» que es la delicia de los pequeñuelos

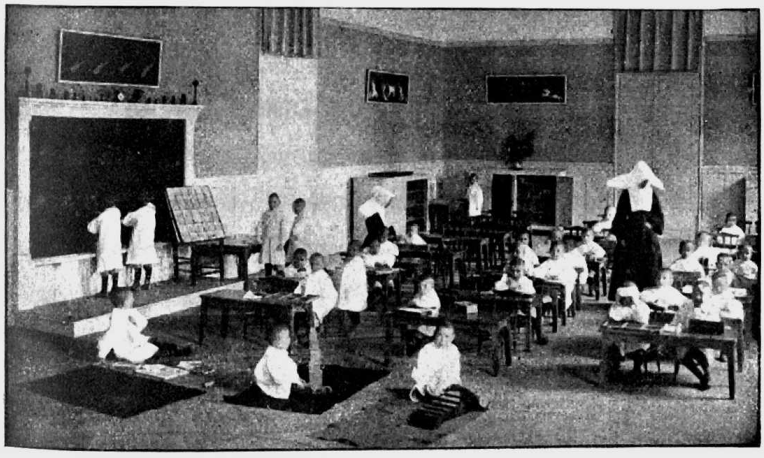
Figura 3. Reportaje centrado en las Escuelas del Bosque del Parque del Guinardó en Barcelona donde, junto con el método Decroly, se aplicaban también elementos del de Montessori. *Mundo Gráfico*, 29/05/1929. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España: http://hemerotecadigital.bne.es/datos1/numeros/internet/Madrid/Mundo%20gr%C3%A1fico/1929/ 192905/19290529/19290529_00000.pdf#page=1 (acceso 15 de enero de 2011)



CLASSE DE PÀRVULS TRADICIONAL

La falsa disciplina del quietisme estèril

(Vegeu l'article de Joan Palau Vera)



LA MATEIXA CLASSE TRANSFORMADA PEL MÈTODE MONTESSORI

La vera disciplina de la lliure activitat aplicada a un treball autoeducatiu

Figura 4. Montaje fotográfico publicado en el artículo de Joan Palau Vera: «Un assaig d'aplicació del mètode Montessori a la casa de Maternitat de Barcelona», *Quaderns d'Estudi*, nº 39, abril 1920, vol. XI, p. 17. (Imagen cedida por la Biblioteca Rosa Sensat).

EDUCACIÓ NO FORMAL, EDUCACIÓ SOCIAL
EDUCACIÓ FORA DE L'ESCOLA

LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES DE L'ESCOLTISME DE MALLORCA DURANT LA DICTADURA FRANQUISTA A TRAVÉS DE LES FOTOGRAFIES[1]

Francesca Comas Rubí, Miquel March Manresa i Bernat Sureda Garcia
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE)
Universitat de les Illes Balears

Introducció

Alguns dels signants d'aquest article, de joves, a finals dels seixanta i al llarg dels setanta, vàrem participar activament en el Moviment Escolta de Mallorca. Malgrat dedicar-nos posteriorment a la història i més específicament a la història de l'educació, fins fa uns anys no vàrem ser capaços d'aproximar-nos a l'estudi d'aquell moviment juvenil en els anys en què el vàrem viure. Han hagut de passar dècades per assolir el distanciament suficient que ens fes possible un mínim d'objectivitat en relació amb els fets que vàrem viure. Aquesta circumstància ens ha obligat a extremar la nostra sensibilitat i capacitat d'interpretació per encaixar els nostres records, dels quals no podíem escapar, amb les fonts de tot tipus que existien per arribar a síntesis interpretatives que tinguessin solidesa científica. Aquesta doble condició d'historiadors i testimonis dels fets ens ha ajudat molt a l'hora de reflexionar sobre el valor de les fonts històriques, la seva capacitat per servir de suport al coneixement dels fets i la influència de la intencionalitat, l'atzar i altres factors en la seva conservació i en la configuració del corpus documental que ens ha arribat fins a l'actualitat i que es converteix en la primera matèria amb la qual treballa l'historiador.

---

[1] Article originàriament publicat a: Comas Rubí, Francesca; March Manresa, Miquel; Sureda Garcia, Bernat. «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies», *Educació i Història*, núm. 15 (2010), pàg. 195-226.

Després de diverses aproximacions a les fonts escrites d'arxius públics i privats que vàrem anar donant a conèixer[2] i d'altres aproximacions a partir de diaris personals[3] ens vàrem interessar pel valor que podien tenir les fonts fotogràfiques.

Les fonts d'arxiu aporten bona informació sobre els aspectes organitzatius del moviment escolta d'aquells anys de finals de la dictadura franquista. Donen a conèixer especialment els debats que es produïen a les reunions dels òrgans directius, les directrius oficials o el funcionament econòmic i administratiu de la institució. Encara que alguns diaris personals de participants a les activitats o anotacions particulars, poc abundants, aporten un poc més d'informació sobre les activitats, el model i la cultura educativa de l'escoltisme, ha quedat molt poca documentació sobre aquests aspectes. Els testimonis personals encara existents aporten una visió rica però fragmentària i en ocasions molt deformada per l'impacte que té el pas del temps i les experiències viscudes posteriorment sobre els records. Per aquest motiu els estudis sobre l'escoltisme, basats en fonts escrites, que s'han publicat presten més atenció a l'evolució dels models organitzatius i de les directrius educatives i pedagògiques teòriques. Per aquest motiu vàrem dirigir la nostra atenció a una font poc estudiada com són les fotografies.

Durant uns anys ens vàrem dedicar a arreplegar material, fer còpies, localitzar i datar un nombre important d'arxius fotogràfics particulars i recollir més de cinc mil fotografies sobre les activitats de l'escoltisme entre 1956 i 2006. Una primera aproximació a aquest fons documental va donar lloc al llibre *50 anys d'escoltisme a Mallorca, 1956-2006*.[4]

Ja fa molt que els historiadors æi en general els investigadors de les ciències socialsæ s'interessen per les fotografies, però al mateix temps la utilització, interpretació i el valor de la fotografia com a font històrica no deixa de ser

---

[2] Sureda Garcia, Bernat; March Manresa, Miquel. «La reforma educativa de l'escoltisme mallorquí de finals dels seixanta i la formació de caps» i «De la secció unitària a les unitats de ràngers i pioners i la renovació pedagògica de l'escoltisme mallorquí (significació i antecedents)», *XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans: La renovació pedagògica*. Girona: CCG Edicions, 2003. Pàg. 331-344 i 345-355. Sureda Garcia, Bernat; March Manresa, Miquel. «La renovación del método educativo en las asociaciones juveniles católicas en los años sesenta del siglo xx». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22-23, 2003-2004, pàg. 123-138.

[3] Sureda Garcia, Bernat. «El modelo educativo del escultismo católico femenino en Mallorca a mediados de los años sesenta del siglo xx a través de un diario de actividades». *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la Escuela*. Burgos: Universidad de Burgos, SEDHE, 2003, pàg. 741-751.

[4] March Manresa, Miquel; Sureda Garcia, Bernat. *50 anys d'escoltisme a Mallorca, 1956-2006*. Palma de Mallorca: Di7 Edició, 2006.

tema de debat a la literatura científica. El camp de la història de l'educació no és aliè a aquest debat. Encara que la confrontació d'opinions sobre el valor de la fotografia com a font històrica, en el cas de la història de l'educació, s'ha centrat molt en les fotografies escolars i en el seu valor per reconstruir la cultura i les activitats de l'escola o per representar els models escolars d'una època determinada, el debat suscitat és interessant també per als que volem aproximar-nos al camp de l'educació fora de l'escola fent servir fonts fotogràfiques.[5]

Com han indicat Catherine Burke i Ian Grosvenor, en la literatura acadèmica recent relacionada amb la historia de l'educació s'observa una creixent actitud crítica sobre els usos de les imatges com a evidència històrica, una actitud crítica que contempla també la manca d'acord sobre els procediments acadèmics que s'han de fer servir per estudiar la imatge i en relació amb el grau de representativitat, realisme i objectivitat que té la imatge fotogràfica.[6]

Realment la relació entre escola i fotografia ha estat sempre molt mediatitzada per la funció simbòlica que ha fet l'espai escolar en la configuració de la modernitat. L'escola, el seu interior i exterior, no deixa de ser un espai públic, i la seva representació, una icona de l'actuació dels poders públics o d'institucions de la societat civil en la configuració de models educatius, de la identitat nacional, de la construcció de la societat del benestar, de l'atenció als sectors més desvalguts o simplement de la modernització de les institucions. Per aquest motiu la representació gràfica del món escolar està molt contaminada per un control de significats. Les fotografies escolars tenen un fort control de significació. Estan fetes quasi sempre amb un objectiu concret: propaganda, legitimació de certes pràctiques educatives o voluntat de mostrar i donar a conèixer determinats esdeveniments. En molts de casos les fotografies escolars

---

[5] Vegeu Lawn, Martin; Rousmaniere Kate; Grosvenor, Ian. *Silences and Images. The Social History of Classrooms*, New York, 1999. Monogràfic: *The Challenge of the Visual in the History of Education*, *Paedagogica Historica*, Supplementary Series, Volume VI, 2000. Lawn, Martin; Grosvenor, Ian. «Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies», al número monogràfic dedicat al tema en la revista *History of Education*, 2001, vol. 30, 2, pàg. 105-108. Nóvoa, Antonio. «Texts, Images, and Memories: Writing 'New' Histories of Education», Popkewitz, Th. S.; Franklin, B. M.; Pereyra, M. A. (ed.), *Cultural History and Education, Critical Essays on Knowledge and Schooling*, New York: Routledge Falmer, 2001, pàg. 45-66. Burke, P. *Eyewitnessing: The uses of images as historical evidence*. Ithaca: NY Cornell University Press, 2001. Pozo Andrés, M. del Mar. «Imágenes e Historia de la Educación: Construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 2006, pàg. 291-315. Vegeu també el número monogràfic presentat per Catherine Burke publicat per *History of Education,* vol. 36*,* núm. 2, 2007, dedicat a l'educació del cos, on es fan servir abundantment les fotografies com a font educativa.

[6] Burke, Catherine; Grosvenor, Ian. «The progressive image in the history of education: stories of two schools», *Visual Studies*, vol. 22, núm. 2, setembre de 2007, pàg. 155-168.

mostren escenografies o rituals escolars molt formalitzats que poden enfosquir l'autèntica dinàmica del dia a dia a l'escola. La fotografia escolar no sol ser espontània. No és habitual trobar un membre de la comunitat educativa amb una càmera fotogràfica penjada al coll per fer fotografies durant les activitats escolars formals. El que recullen les imatges fotogràfiques fetes a les institucions escolars solen ser muntatges fets en ocasió de determinats esdeveniments i, per tant, s'hi troba poca espontaneïtat.

En el nostre cas les fotografies recollides tenen l'avantatge de representar imatges recollides en la majoria dels casos pels mateixos participants en les activitats escoltes i no estar mediatitzades per una funció concreta. Les activitats de l'escoltisme no tenen la formalitat que té l'entorn escolar ni formen part de models que puguin ser de gran transcendència per conformar opinions públiques. Aquests avantatges no impliquen que la nostra aproximació al material fotogràfic pugui ser feta amb ingenuïtat i sense bagatge crític. Tota fotografia æcom tot document històricæ és un fragment de la realitat pretèrita que no escapa, per espontània que sigui, a la voluntat, més o menys conscient, del fotògraf per donar una significació concreta a la seva instantània.

Les característiques de l'escoltisme i el guiatge mallorquí sota el franquisme

Malgrat que les directrius del moviment dels Boys i Girls Scouts en l'àmbit internacional i al llarg de la seva evolució històrica presenten trets comuns derivats de l'orientació que els donaren els seus creadors, Robert Baden-Powell i la seva germana Agnes, la forma concreta com aquest s'ha aplicat als diversos indrets geogràfics i la significació històrica que en cada moment ha tingut varien substancialment. El context cultural, polític i social en el qual en cada cas s'ha aplicat l'escoltisme ha condicionat la seva orientació i la valoració i interpretació històrica que se'n pot fer.

Les idees de R. Baden-Powell sobre la forma d'educar els joves que es comencen a divulgar a principi del segle XX i que acabaran concretant-se en la creació de l'escoltisme entorn de 1908, i poc més tard del guiatge, responen a la idea de formar els joves i les joves mitjançant l'activitat, el joc i el treball en equip æconcretat en el sistema de patrullesæ per aconseguir subjectes capaços de valer-se per ells mateixos, amb iniciativa, independents, amb voluntat de ser solidaris però sense renunciar a la seva autonomia personal, formats com a persones amb criteri i llibertat abans que sotmesos a models imposats per la

societat o els Estats. Es tracta d'una proposta educativa que connecta molt bé amb la tradició britànica i que proposa la formació d'una personalitat i d'un caràcter independent com el punt de partida necessari per assolir una socialització que no impliqui la renúncia al propi criteri i a l'autonomia personal. L'escoltisme, basat en l'educació per a l'acció, l'agrupació lliure, la convivència en petits grups i el respecte a la personalitat i la individualitat, es convertia en una bona recepta educativa en defensa d'una societat liberal per evitar que els joves se sentissin atrets per idees revolucionàries o es deixassin enlluernar pels discursos retòrics a favor dels patriotismes estatistes, els comunitarismes totalitaris o els sectarismes. Al mateix temps l'escoltisme es conforma com una mística que comporta rituals, cerimònies, símbols, terminologies concretes que donen un aire misteriós a les seves activitats i exigeixen un procés d'iniciació i de superació gradual de proves per accedir a nivells superiors.

L'escoltisme i guiatge mallorquí durant el franquisme participa d'aquests trets comuns de l'escoltisme internacional, però per l'entorn social, polític i cultural en el qual es va desenvolupar presenta característiques pròpies i va tenir una orientació i una funció específica en el marc d'una societat que vivia sota una dictadura però que experimentava un procés de desenvolupament que cada cop exigia majors nivells de llibertat i de reconeixement de la diversitat cultural i lingüística.

L'escoltisme i guiatge mallorquí de la postguerra sorgeix i es desenvolupa molt lligat als moviments escoltes i del guiatge de Catalunya. El reconeixement de l'Església catòlica en marcà l'orientació confessional, però també li va permetre un cert marge de llibertat enfront de les directrius de la política juvenil del règim franquista i del marc legal de la dictadura, que, fora de les organitzacions juvenils oficials, tan sols tolerava les catòliques. Com a Catalunya, l'escoltisme i guiatge de Mallorca es creà i consolidà en un cert clima de clandestinitat que tan sols el suport de l'Església catòlica suavitzava. Ni tan sols no tenien el reconeixement de les organitzacions escoltes internacionals, que tan sols acceptaven organitzacions estatals. En aquesta situació l'escoltisme català i mallorquí es configurà com un espai cultural i educatiu alternatiu tant a les organitzacions juvenils del règim com als models educatius tradicionals que es donaven a les escoles de l'època. L'escoltisme i guiatge mallorquí, per influència de les organitzacions escoltes catalanes, assumeix un compromís amb la cultura i la llengua catalana, que aleshores estava proscrita de les esferes públiques.

El 1956, apareixen a Mallorca dos grups escoltes masculins. Un creat pel pare Miró, dels Teatins, amb una orientació semblant a la que havien tingut els Exploradores de España, de tendència més militarista, i l'altre, creat per

Eladi Homs i acollit a la Joventut Antonina. Eladi Homs i Zimmer, que havia ocupat càrrecs directius del Moviment Escolta Català, i aleshores residia a Mallorca, acaba fusionant els dos grups i rebent el suport del bisbat. Uns quants anys més tard, Maria Ferret, esposa d'Eladi Homs, es farà càrrec també d'una unitat de noies guies. Sota la protecció de l'Església, el Moviment Escolta de Mallorca i el Guiatge Catòlic de Mallorca[7] es varen desenvolupar d'una forma important al llarg de la dècada dels seixanta i principis dels setanta. Amb nombrosos agrupaments, especialment a Palma, però també en pobles com Manacor, Bunyola o Sóller, l'escoltisme mallorquí va suposar un autèntic moviment de renovació educativa que contrastava amb el tradicionalisme escolar d'aquells anys. L'aplicació de mètodes actius, les activitats a la natura, l'ús i la defensa de la llengua catalana en les activitats, la preocupació per donar a conèixer la nostra història i la nostra cultura, etc., feren de l'escoltisme i del guiatge un model pedagògic que tingué fins i tot influència sobre un món escolar molt més limitat aleshores en les seves possibilitats de reforma.

Però l'aplicació del mètode escolta que es va fer a Mallorca era també prou oberta per integrar aportacions metodològiques i principis pedagògics molts diversos que el feren molt plural. La diversitat de maneres d'entendre l'escoltisme es va anar ampliant i es feren més marcades amb el pas dels anys, amb la intervenció de més persones, amb el creixement dels grups i la varietat dels entorns socials dels distints grups, amb la integració de noves idees i principis pedagògics i amb els canvis culturals i socials que es donaren al llarg de les dècades finals del franquisme.

En els primers anys, en què el liderat de l'escoltisme mallorquí va recaure en Eladi Homs, es pot pensar en la influència del clima pedagògic, intel·lectual i religiós que ell havia viscut els anys anteriors a Catalunya i, concretament, amb els referents d'Antoni Batlle i Raimon Galí i, a través d'ells, de la tradició clàssica dels Scouts de França. Com han indicat A. Balcells i G. Samper, fent referència al pensament de Raimon Galí: «feia l'elogi de la cristiandat, considerava que la decadència d'Occident tenia com a causa el retrocés de la cristiandat i presentava un humanisme idealista però antirracionalista com a remei. Blasmava la societat contemporània en nom del providencialisme.», i continuen: «Exaltava el *misteri*, i la *mística del camp*, que suposava fidelitat a les persones i a un estil moral més que no pas a les ideologies, sempre enco-

[7] Des dels orígens l'escoltisme mallorquí va tenir molt marcada la diferència entre el moviment masculí i el femení. La fusió dels dos moviments després de superar moltes resistències no es va produir fins el 1976.

bridores de passions», i més endavant: «També elogiava els valors ascètics, heroics i, en suma, els valors militars».[8]

Aquestes idees referides a Raimon Galí, però que eren bastant esteses entre els moviments catòlics catalanistes de resistència cultural antifranquista d'aquella època, ens poden servir de referència per entendre alguns dels ideals de l'escoltisme que es desenvolupa a Catalunya i a Mallorca en aquells primers anys. Al mateix temps la recuperació de l'escoltisme català de la postguerra estava ben arrelada en la tradició educativa renovadora que s'havia viscut a Catalunya des de principi del segle XX fins a la victòria de les tropes franquistes. L'escoltisme podia suposar un instrument per aconseguir, en el marc d'un clima advers, la continuïtat del projecte regenerador, civilitzador i modernitzador que havia impulsat el catalanisme burgès i conservador d'abans de la guerra. Pels testimonis que tenim, l'escoltisme mallorquí d'aquells moments estava profundament inspirat en els principis d'un tradicionalisme catòlic revitalitzat i actualitzat, combinat amb elements d'idealisme i d'un romanticisme que reivindicava l'aventura, l'esforç i el antitecnicisme en una societat on aquests valors contrastaven amb la recerca de la comoditat. El component de patriotisme, que des dels orígens tenia l'escoltisme, també podia ser encaixat perfectament en els esquemes de l'escoltisme català i mallorquí.[9] En aquest cas el que es pretenia difondre no era un patriotisme estatalista espanyol que, defensat pel franquisme, era rebutjat pels inspiradors de l'escoltisme català d'aquesta època, sinó un nacionalisme que era identificat amb la recuperació de la identitat nacional d'un país amb una llengua i una cultura pròpies diferents de l'espanyola.[10] Cal recordar que Eladi Homs i Zimmer, qui més influència va tenir en la recuperació de l'escoltisme a la Mallorca de postguerra, era fill del pedagog Eladi Homs i Oller, un dels teòrics del projecte educatiu del noucentisme català.[11]

---

[8] BALCELLS, A.; SAMPER, G. *L'escoltisme català (1911-1978)*. Barcelona: Barcanova, 1993, pàg. 178.

[9] En relació amb el component patriòtic de l'escoltisme en els orígens, vegeu: PRYKE, Sam. «The popularity of nationalism in the early British boy Scout movement», *Social History*, vol. 23, 3, 1998, pàg. 309-324.

[10] A l'escoltisme mallorquí la idea de país formava part dels principis escoltes, encara que la seva concreció no superava gaire la defensa de la llengua catalana contra la imposició de la castellana en els àmbits públics, i un difús sentiment d'identitat diferent de l'espanyol defensat pel franquisme. Per exemple, el cap d'agrupament Josep M. Magrinyà i Brull el 1969 escriu: «El de la llengua és el més important d'aquells elements primaris que defineixen el nostre escoltisme. Si defugim trobar-nos amb la nostra llengua no podem anar gaire més allà en el reconeixement de la nostra personalitat». *Circular de les Delegacions Diocesanes d'Escoltisme de Mallorca* (novembre de 1969), pàg. 9.

[11] GONZÀLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'Educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, pàg. 35-48.

Era també amic de Raimon Galí i Herrera, al qual ja s'ha fet referència, qui era a la vegada fill d'Alexandre Galí, un altre dels teòrics d'aquell moviment renovador de principi del segle XX i que a la postguerra va inspirar els moviments escoltes catalans.[12]

L'escoltisme mallorquí de final dels cinquanta i dels seixanta es fonamentava en una mística de l'esforç, de l'aventura, de fer camí, de la responsabilitat, de l'austeritat i del servei al país inspirada en els valors catòlics. L'exaltació de les habilitats manuals, de l'esperit de supervivència basat en les pròpies capacitats personals i contrari als tecnicismes, al consumisme i a la comoditat, la valoració de la disciplina i l'ordre en les actuacions personals i en els comportaments col·lectius, conformaven un ideal atractiu per a molts de joves. Era un escoltisme que recelava d'una politització partidista que pogués dissoldre la unitat dels principis inspiradors, molt marcat per concepcions tradicionals que rebutjaven, especialment per qüestions morals, els grups mixtos, però que proposaven una educació de les dones molt similar a la dels homes i molt més avançada i completa que la que impulsava la pedagogia oficial del règim franquista. Un escoltisme profundament catòlic i de convicció catalanista que pel seu tarannà cercava més els seus membres entre les classes mitjanes i intel·lectuals, i tenia poca acollida, o gens, entre les classes altes i les més desfavorides. Hem pogut consultar pocs escrits d'Eladi Homs æmés aviat era un home d'acció que un teòric, com ell mateix es definia, recalcant aquesta orientació que defugia l'excessiva teoritzacióæ, però alguns dels conservats són significatius del seu pensament. Per exemple, en una de les primeres circulars enviades als escoltes, escriu:

> Uns al·lots amb un permanent contacte amb la Creació on hi hauran après a veure l'obra de Déu. El coneixement de l'Evangeli i de les Sagrades Escriptures per cercar-hi els designis de Déu sobre el seu poble i la formació de l'Església. Un contacte paternal i comunitari a l'entorn de l'altar i de la vida de la Unitat, han d'esser les vares per a formar uns al·lots intel·ligents i lliures perquè després serveixin amb eficàcia Déu en l'Església i els seus germans des del lloc que Ell vulgui; i així farem Escoltisme.[13]

En una altra circular enviada pel cap d'any de 1964 escriu:

---

[12] *AA. VV.*, *Acte d'homenatge a Alexandre Galí*. Barcelona: Associació Blanquerna, 1980; *AA. VV.*, *L'obra pedagògica d'Alexandre Galí*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, 1981.

[13] Circular octubre-novembre de 1962. Arxiu del Moviment Escolta de Mallorca.

> En primer lloc, ens hem de preparar per a la nostra personalitat, i aquesta es realitzarà en la mesura en què ens sentim vinculats als germans, a una comunitat. L'Escoltisme ens ha d'ajudar a descobrir que som membres d'una comunitat. No sols la de la família, la de la Unitat, sinó la del veïnat, la del treball, la de l'Església, la del país... Vivim com desarrelats, perquè el nostre món és un món fragmentat, atomitzat, tot en moviment. No hi ha tranquil·litat per pensar, per meditar, per pregar, per desenrotllar la nostra vida interior, i sense el silenci, l'home no pot adorar Déu ni estimar els altres, perquè tot volta entorn d'un mateix.[14]

Durant la dècada dels seixanta a Mallorca, a mesura que es produeix un creixement quantitatiu important de l'escoltisme, amb la incorporació de nous personatges als equips de direcció, es deixa sentir la presència de noves idees i tendències que, per influència de l'escoltisme francès i català, progressivament van diversificant la manera d'entendre l'escoltisme. La influència del Concili Vaticà II (1962-1965) provocà una reflexió en la forma d'entendre l'espiritualitat i la confessionalitat del moviment. Com també passà amb altres organitzacions, com les Joventuts Obreres Catòliques, l'escoltisme intensificà la seva autonomia de la jerarquia catòlica. Com la resta de la societat mallorquina en aquests anys, l'escoltisme experimenta un procés de secularització. Comença a sorgir la contestació contra l'ús excessiu de símbols externs com els uniformes, les banderes o les insígnies. Els rituals perden part de la seva funció mística. Nous mètodes pedagògics, com la pedagogia Freinet, la pedagogia no directiva, la dinàmica de grups o les tècniques d'expressió, enriqueixen la simplicitat metodològica inicial, i els debats i les converses, sense sortir dels locals de trobada, sobre temes personals i socials esdevenen activitats tan importants com les excursions al camp o les activitats a l'aire lliure. La mística de la natura i l'ètica individual comencen a deixar pas a un major compromís social que comporta la descoberta de la marginació i d'altres efectes negatius del desenvolupament econòmic basat en el turisme que viu la societat mallorquina. El que en principi era un compromís idealitzat amb el país i amb la cultura pròpia es va omplint ara de nous continguts i compromisos més concrets que resulten de l'anàlisi crítica de la realitat social que el mateix mètode promou. Un compromís que des de mitjan dècada dels setanta i la dècada dels vuitanta va portar molts dels que havien viscut l'escoltisme a la militància política o cívica i a actuacions col·lectives en defensa dels valors democràtics i de la con-

[14] Homs, E. «Cap d'any 1964», *Circular de l'ODICE Mallorca*, 1964.

servació dels espais naturals. Unes conseqüències que posaven en evidència els efectes d'un model educatiu que formava l'esperit crític, fins i tot els anys de la dictadura franquista.

Aquests canvis es materialitzaren i feren més evidents a final dels anys seixanta amb la reforma que va suposar la introducció a l'escoltisme mallorquí, seguint un procés similar al de l'escoltisme francès, català o valencià, del mètode ràngers i pioners, que implicava la divisió en dos nivells de les antigues seccions unitàries tradicionals: el de ràngers i esplets (de 12 a 14 anys) i el de pioners i caravel·les (de 15 a 17 anys). La nova estructuració pretenia ajustar millor l'aplicació dels mètodes a l'edat dels nins i nines i superava l'antiga agrupació que anava dels 12 als 16 anys. Amb la nova metodologia les tècniques escoltes tradicionals es varen ampliar i passaren de ser un fi en si mateixes a convertir-se en un instrument de formació i esdevenir un element de treball adreçat a aconseguir les fites educatives.

La cultura escolta formada per símbols, rituals, referents estètics i llenguatges propis es fa més permeable a les influències exteriors, i manifesta aquesta voluntat de compromís amb la comunitat, d'obertura a les preocupacions socials, polítiques i culturals dels joves d'aquelles edats. Ja no es vol fer un món a la imatge escolta, sinó que l'escolta s'ha d'inserir en la problemàtica social. A partir de principi del setanta, cada vegada més membres de l'escoltisme i del guiatge es varen comprometre amb associacions polítiques o socials clandestines.[15] L'antifranquisme que mostraren molts de membres de l'escoltisme fou una conseqüència de la formació cívica rebuda i de la sensibilització social i cultural que l'escoltisme catòlic mallorquí va saber inculcar als seus membres.

---

[15] En unes notes de resum dels debats d'una trobada de la Ruta, els grups formats pels més grans, el 1967, feta al puig de Santa Llúcia, sobre el tema de l'ambient polític a Mallorca, es poden llegir aquestes paraules, que en aquella època haurien estat considerades subversives per les autoritats franquistes: «De la dignitat de la persona humana ve el dret de prendre part activa de la vida pública i de contribuir personalment a la consecució del bé comú. L'home, com a tal, enfora d'esser l'objecte i un element passiu de la vida social, és i ha de ser el subjecte, el fonament i el fi. Dret fonamental de la persona és també la tutela jurídica dels propis drets: tutela eficaç, imparcial i informada pels criteris objectius de justícia. Indiscutiblement aquest dret és de tothom i no sols d'una classe privilegiada.

»Tres fenòmens caracteritzen la nostra època: la promoció econòmico-social de les castes treballadores, després es va estendre al dret de naturalesa política i finalment al dret de participació en la cultura. També apareix modernament l'ingrés de la dona a la vida pública.

»A Mallorca, la participació activa a la vida pública, les inquietuds pels problemes socials, el sentit de poble i en definitiva aquestes expressions de maduresa i responsabilitat són pràcticament inexistents, fruit, creim, d'una educació mancada d'obertura, censurada, d'una informació tergiversada i d'una manca de llibertat influenciada també per unes famílies cremades per una guerra civil.

»Creim que actualment, entre els joves, tornen a néixer unes inquietuds polítiques, fruit d'unes visions sinceres d'uns problemes socials». Arxiu del Moviment Escolta de Mallorca.

Aquesta creixent influència política sobre l'escoltisme no va deixar de preocupar alguns dels seus dirigents especialment preocupats per l'orientació esquerrana d'alguns grups escoltes.

Tot aquest conjunt d'elements simbòlics, de referents que configuren els imaginaris col·lectius i donen lloc a una escenografia escolta és el que es reflecteix a les fotografies que es feien i que s'han conservat.

Les fotografies de l'escoltisme

Es pot dir que a les més de cinc mil fotografies recollides de particulars i de l'arxiu del mateix moviment escolta hi són reflectides totes les activitats, els esdeveniments, les celebracions, i altres actes destacats propis de l'escoltisme i el guiatge catòlic a Mallorca.

Hi ha fotografies de sortides (excursions d'un dia o dos), de campaments, d'hivern i d'estiu, de cerimònies rituals com les promeses, els passos, les proves, les misses i altres celebracions religioses, fotos de grups d'escoltes, a l'aire lliure o als locals, de locals d'agrupament (seccions, clans, etc.), de racons de patrulla, d'activitats concretes dins els campaments o sortides com són: fer ràpel, escalades, cuina, neteges, del cos i dels llocs, curses, sortides amb bicicleta, a cavall, recessos, de contemplació de la natura, de reunions, d'actes públics i socials, d'actes reivindicatius, etc.

Les fotografies recollides abasten un període cronològic que va del 1956 fins a l'actualitat. Són fotografies corresponents a 15 grups o agrupaments masculins, 9 de femenins i 14 grups mixtos, alguns, resultat de la fusió dels anteriors. La base de dades elaborada inclou la datació de les fotografies, la localització, la procedència, el fotògraf, si es coneix, i la persona o institució que ha cedit la foto. Tot i saber que les moltes fotografies recollides no són ni una petita part de les que, sens dubte, es conserven, es pot dir que són una mostra molt completa de les activitats de l'escoltisme i el guiatge catòlic de Mallorca al llarg de més de cinquanta anys.

A partir de la col·lecció arreplegada es pot seguir l'evolució de molts d'aspectes de la metodologia educativa, de les activitats i de la forma d'actuar de l'escoltisme masculí i femení. Són especialment evidents els canvis en els uniformes, en els símbols com banderes o insígnies, en les cerimònies, etc. Es poden constatar també continuïtats com la importància donada a les activitats a la natura, als jocs i a l'esport, al treball en grup, a les cerimònies religioses, a les manifestacions d'identitat i de companyonia, etc.

Pel que fa a les condicions d'obtenció de les fotografies, cal dir que aquestes han variat poc al llarg dels anys als que corresponen les imatges, si exceptuam el canvis introduïts per la fotografia digital. Totes les fotografies que hem arreplegat són fetes per les mateixes persones que participaven en les activitats. No hem trobat en cap cas fotografies obtingudes per professionals aliens als mateixos grups ni fotografies d'estudi, com era habitual en èpoques anteriors. Fins i tot les fotografies més antigues que hem arreplegat estan fetes amb màquines fotogràfiques portàtils dels mateixos escoltes. Aquest fet és rellevant per entendre les condicions de producció d'aquestes fotografies i és una condició que cal tenir present a l'hora de valorar el grau d'objectivitat o d'intencionalitat subjectiva dels fragments de realitat que reprodueixen. Els fotògrafs que hi intervenien estaven implicats en les activitats, no eren externs ni professionals aliens. Els que captaven les imatges participaven de la cultura escolta i sabien el significat i el sentit de les activitats i els fets que fotografiaven. És a dir, que les fotografies que hem estudiat æcom en altres casos derivats de la popularització de la fotografia i de l'aparició dels fotògrafs afeccionatsæ les han fet «des de dins» les persones que coneixien els codis de representació i el llenguatge simbòlic del propi grup.[16] Ja fa temps que els científics han abandonat els prejudicis positivistes que donaven a la fotografia un valor testimonial objectiu. La popularització de la fotografia, a causa de l'abaratiment de costs i de la simplificació tècnica, encara que ha permès una major llibertat en relació amb els codis i academicismes estètics dels professionals, no ha fet més objectius i menys convencionals els testimonis fotogràfics. Com ha assenyalat P. Bourdieu, l'automatisme de les càmeres i la major facilitat per captar fotografies que és pròpia de la fotografia d'afeccionat no eviten que el fotògraf no seleccioni, entre tots els possibles temes, esdeveniments, enquadraments o composicions, aquells que responen a valors estètics i ètics del grup al qual pertany.[17] En el cas de les fotografies de l'escoltisme mallorquí, els distints fotògrafs dels quals tenim imatges pretenen solemnitzar i eternitzar determinats moments, poses, composicions o enquadraments que responen i representen allò que es considera important i significatiu per al conjunt dels membres del grup. Encara que les qüestions tècniques hi poden influir æper exemple, l'existència de llum suficient que fa que tinguem poques fotos d'activitats nocturnes com els focs de campæ, la distinció entre allò que és fotografiable i allò que no mereix ser fotografiat està determinada per un esquema de valors, d'expectatives i de codis simbòlics propis del grup.

---

[16] Baldi, A «Foto familiare e ricerca antropologica: un tentativo d'analise». Lusini, S. (ed.) *Fototeche e Archivi fotografici. Prospettive di sviloppo e indagine delle racolte*. Prato: Archivi Fotografico Toscano, 1996, pàg. 147-148.

[17] Bourdieu, P. *Un arte medio: Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili, 2003.

Malgrat que les fotografies de l'escoltisme estan fetes en un medi poc formalitzat o institucionalitzat, en la majoria dels casos responen a una composició preparada i tenen poc d'espontànies, i per les poses i els gests els personatges fotografiats són conscients que l'escena quedarà eternitzada i serà vista per altres persones. Encara que la fotografia digital ha popularitzat encara més l'accés als dispositius fotogràfics i ha permès captar més fotografies sense increment de cost i per aquest motiu podem trobar fotografies més espontànies, no es trenca completament amb la selectivitat i tria dels temes, de les composicions i de les situacions.

Amb independència dels canvis que es donen amb el temps, el corpus fotogràfic de l'escoltisme ens transmet un conjunt de missatges construïts amb un repertori d'elements simbòlics i amb una morfologia i una sintaxi visuals més o menys conscients. El discurs visual que ens transmet les fotografies escoltes vol recalcar la identitat i el que es consideren els valors del mètode escolta: la cohesió del grup, la companyonia, la disciplina i l'ordre, la responsabilitat, l'esforç per superar les dificultats, la religiositat, el respecte i la valoració de la natura, l'habilitat manual i l'esperit d'aventura. Les fotografies no reprodueixen més que en casos excepcionals situacions de confrontació o de violència, de desordre o de brutor, de desànim o de tristor, que també es donaven com en qualsevol activitat humana. Per altra banda, cal constatar que, tret d'algunes excepcions en què es fotografien reunions o assemblees, al contrari de la documentació d'arxiu, que ens dóna més informació sobre els aspectes organitzatius i burocràtics, les fotografies mostren molt més les realitzacions pràctiques i els seus resultats.

A la fotografia 1 s'hi veu un grup de set al·lotes guies del moviment femení devers el 1967. Per la informació que en tenim, són de diferents agrupaments escoltes: Reina Constança, Joan XXIII i Sant Josep Obrer. Aquesta diversitat queda constatada pels colors dels fulards, ben col·locats en un penjador darrere el grup. Per l'edat i la diversitat de la procedència podem suposar que es tracta d'un camp escola de formació de caps.[18] Pot semblar una

[18] El creixement de l'escoltisme va fer més evident la necessitat de formar els caps encarregats de les unitats, que en la majoria dels casos eren molt joves. Aquest va ser un tema que sempre va preocupar els escoltes, ja que no sempre es trobaven persones suficientment preparades. Es va fer front a aquesta necessitat amb dues fórmules. Una consistia en trobades de curta durada, els camps escola d'informació (CEI) o els camps escola de preparació (CEP). Solien ser acampades æen tenda o en casals, com ara Can Tàpera o Son Bonoæ de quatre o cinc dies de durada, en què s'impartia una classe intensa del mètode i d'organització escolta. Una segona modalitat tenia lloc de manera més permanent durant tot el curs, i durava un cap de setmana, generalment cada mes. Aquestes trobades amb més continuïtat rebien el nom de «FOCA», abreviatura de formació de caps. Els temes tractats eren diversos: el mètode escolta, l'organització del moviment o monogràfics sobre un tema. Es complementaven amb celebracions eclesiàstiques, focs de camp, i l'aprenentatge de tècniques concretes, etc.

fotografia espontània, però no deixa d'estar carregada de significació. Encara que hi ha diversitat en el vestir, es manté una certa uniformitat (les botes i els calcetins, els anoracs, etc.). El rigor en la uniformitat que mantenen les noies de la foto, malgrat trobar-se en una activitat a l'aire lliure, demostra una forma d'autodisciplina que sacrifica, en funció de la identitat grupal, la manifestació de formes i tendències personals de vestir. Les peces de roba que formen l'uniforme deixen poc espai a la coqueteria, transmeten una imatge de modèstia i de feminitat continguda. Al mateix temps la fotografia posa en evidència la idea de companyonia i d'identitat compartida entre les responsables del guiatge de distints grups. Algunes duen les seves carpetes i els seus blocs per prendre notes, un fet que posa en evidència la disposició a millorar la formació. La composició de la fotografia æamb el grup posant davant el penjador de fulardsæ posa en evidència la voluntat de destacar que ens trobam davant un espai natural però que ha estat «colonitzat» amb instal·lacions com la que serveix per penjar els fulards i possiblement, encara que no surti a la foto, per fer de masteler a alguna bandera o banderí. Es tracta d'una construcció simple amb canyes de bambú i cordes però que denota habilitats en aquest tipus de construcció i més allà de la seva funcionalitat de penjador o de masteler, una forma de dignificar i magnificar els elements representatius de la identitat escolta. Cal tenir present que les canyes de bambú no es troben als boscs de Mallorca i, per tant, han estat transportades per muntar la instal·lació. És significatiu sobre el nivell d'accés a les càmeres fotogràfiques que tenien els escoltes d'aquella època el fet que a la fotografia surtin dues càmeres a més de la que servia per fer la fotografia.

La natura com a espai educatiu

La majoria de les fotografies que els escoltes han conservat estan fetes durant les excursions i els campaments. La descoberta de la natura i l'activitat al medi natural són eixos centrals del mètode escolta des dels inicis. Com altres mètodes de l'Escola Nova, la influència de l'higienisme, la valoració de l'exercici físic i dels espais oberts són elements clau de l'escoltisme. La natura aporta el medi més idoni per formar el caràcter dels joves i les joves escoltes, introduint l'esperit d'aventura i posant-los en situació de superar les dificultats i de valer-se per ells mateixos. La concentració urbana de la majoria de la població que es donava a principi del segle XX i que s'anirà reforçant al llarg d'aquell segle, feia especialment atractiva entre els joves una proposta que suposava dei-

xar de banda la monotonia urbana o unes activitats d'ocupació de l'oci a les ciutats que eren fonamentalment passives. En el cas de l'escoltisme mallorquí dels anys seixanta i setanta, format majoritàriament per grups de procedència urbana, les sortides, les excursions i els campaments varen suposar descobrir un món rural que per a molts era poc conegut. La societat rural, cada vegada més amenaçada pel creixement d'una societat turística però que encara conservava moltes de les seves característiques, era en aquells anys poc coneguda per la joventut urbana. Com a alternativa a una escola tradicional, tancada en quatre parets i que donava l'esquena a l'entorn natural i social, l'escoltisme proposava descobrir la natura i la Mallorca rural amb els seus paisatges, els seus animals i plantes, la seva gent i la seva cultura. La natura es converteix en un espai lúdic, un espai que incita els joves a la imaginació i l'esperit d'aventura que presenta reptes que s'han de superar, però també en una font d'experiències i de descoberta de nous espais i formes de vida. L'excursionisme que l'escoltisme proposa comporta l'aproximació afectiva a un territori físic i cultural com una forma de fonamentar la construcció d'una identitat de país amb una llengua i una cultura pròpies, i una personalitat diferent de la que de manera uniformada volia imposar el règim franquista a tot l'Estat.

Les sortides æexcursions d'un o dos diesæ i els campaments són les activitats que varen permetre als escoltes i les guies entrar en contacte amb la natura. Carregats amb les tendes de campanya i la motxilla, els grups escoltes sortien de les ciutats i els pobles per recórrer els camins. Les sortides eren una manera d'enfortir les relacions de grup, de posar en joc les capacitats de prescindir de les comoditats de l'entorn més quotidià, de fer exercici físic i de conèixer realitats diferents.

Els campaments possibilitaven una estada més llarga al medi natural, feien necessari acomodar un espai del bosc per tenir un mínim de serveis i feien possible exercitar les habilitats manuals per fer aquelles instal·lacions necessàries.

L'escoltisme mallorquí, com l'escoltisme català, neix molt lligat a l'excursionisme.[19] Un excursionisme que té una motivació esportiva però també científica, política i cultural. Recórrer el país caminant, de forma pausada, observant-ne atentament les persones i els paisatges, era una forma de recuperar una realitat que la cultura oficial i els mitjans de comunicació amagaven o presentaven d'una forma molt mediatitzada. Parlar amb la gent, descobrir el paisatge, la cultura popular i el patrimoni històric suposava recuperar referents

[19] Vegeu AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Barcelona d'excursió. Excursionisme i escoltisme més enllà del lleure ciutadà*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1999.

d'una identitat col·lectiva diferent de la proposada per la dictadura franquista. Una realitat física i cultural que era exclosa d'una escola tradicional tancada en quatre parets i que donava l'esquena a la realitat que l'envoltava. Deixar constància d'aquestes experiències en imatges fotogràfiques, en una època en què les màquines instantànies començaven a estar a l'abast de molts, era una forma de reforçar el valor simbòlic d'aquesta descoberta.

A la fotografia 2 es pot veure un grup d'escoltes a principi dels anys seixanta caminant per una sendera de muntanya. No porten motxilles, cosa que fa pensar que es dirigeixen a fer alguna activitat o a visitar algun indret. Malgrat l'aparent espontaneïtat de la imatge, podem observar que hi ha la intenció de presentar el grup emmarcat en l'entorn d'un paisatge espectacular amb el barranc i la serralada de fons. La vista d'una síquia d'aigua acaba d'arrodonir el caràcter bucòlic de la imatge. Per aconseguir l'enquadrament el fotògraf s'ha allunyat del grup i ha sortit del camí per posar-se en un pla superior que faci possible la captura del grup i del paisatge que serveix de fons. Altres elements poden fer pensar en una certa composició, com és el tòtem de fusta i el banderí clavats a terra a primer terme. Els tòtems amb forma d'animals i els banderins són elements que apareixen molt sovint a les fotografies dels escoltes d'aquesta època. Eren elements simbòlics que servien per identificar un grup. Els tòtems, un element que els llobatons, que aleshores eren els grups dels més petits de l'escoltisme,[20] feien servir, inspirant-se en les tradicions de pobles que vivien en equilibri amb la natura, com els indis de Nord-Amèrica, representaven la identificació del grup amb les qualitats d'un animal. El tòtem era un dels elements que fonamentava el caràcter místic del mètode escolta i servia per reforçar el sentiment de compromís dels membres del grup amb la col·lectivitat i el personal per superar les dificultats i continuar en el camí del perfeccionament individual. Com també es pot veure, els escoltes de la imatge van uniformats. Com s'ha vist en el cas de la fotografia 1, l'escoltisme mallorquí d'aquesta època manté amb bastant de rigor l'uniforme, que serveix com un element d'identificació i al mateix temps de diferenciació amb altres grups juvenils o excursionistes. Al mateix temps l'uniforme esdevenia vehicle dels valors d'ordre i disciplina en la pròpia imatge corporal. L'uniforme estava pensat bàsicament per fer-lo servir al camp: botes, calcetins gruixuts, pantalons curts o falda per a les nines, camisa i capell o boina. Es pretenia un uniforme còmode i útil, que va anar evolucionant d'acord amb les modes i altres factors.

[20] L'escoltisme catòlic mallorquí els anys noranta va introduir un grup per als més petits de vuit anys, que va anomenar primer *busquerets* i després *ferrerets*, que és el nom que tenen actualment.

Una evolució que queda clarament en evidència al corpus fotogràfic de l'escoltisme. L'uniforme es complementava amb les insígnies, ensenyes i altres distintius de cada grup o organització. Les insígnies eren elements d'identificació però també símbols del progrés personal de cada una de les etapes i proves superades. Un dels elements clau de l'uniforme escolta és el fulard, un «mocador» que es plega fins a formar un triangle que es revolta sobre si mateix i es col·loca al coll ajuntant les dues puntes sobre el pit i es trava amb un passador. Amb el temps els uniformes es varen anar simplificant i les normes de vestimenta es varen fer més flexibles, els banderins i els tòtems disminuïren la seva presència, en un procés que va anar eliminant aquells elements simbòlics que, malgrat haver fet una funció educativa, es podien identificar amb l'estètica militar i eren més propis de la fonamentació mística que d'una fonamentació pedagògica o psicològica de la metodologia educativa.

La representació fotogràfica de valoració de la natura i de la seva contemplació apareix molt sovint entre les fotografies de l'escoltisme mallorquí. Les muntanyes, els barrancs, els boscs o els penya-segats són l'escenari habitual de moltes de les fotografies que feien els escoltes. Pujar dalt de les muntanyes i contemplar des del cim el paisatge, a més de representar una metàfora de completar amb èxit una tasca que exigia esforç i que posava a prova les capacitats personals, tenia un valor simbòlic associat a la idea d'abastar i gaudir de la visió de l'ampli territori que un reconeixia com a propi i amb el qual s'identificava. A la fotografia 3 es pot veure un grup d'escoltes dalt del puig de Massanella, a la mallorquina serra de Tramuntana, contemplant el paisatge. És manifesta la cara de satisfacció per la fita aconseguida i la voluntat de deixar-ne constància fotografiant-se devora la làpida amb el nom del puig.

La valoració de la natura que feia l'escoltisme mallorquí i l'associació entre aquesta i la descoberta d'un territori amb característiques pròpies de tipus ambiental i també culturals, que en principi es fonamentava en una idealització romàntica, es va anar fent cada vegada més compromesa. Amb el restabliment de la democràcia, la lluita per la conservació dels espais naturals que eren posats en perill pels forts interessos urbanístics va fonamentar compromisos més definits dels escoltes mallorquins. El 1989 l'escoltisme mallorquí va participar activament en la campanya per salvar de la urbanització la cala de Mondragó, un dels indrets tradicionals per als campaments escoltes. A la fotografia 4 es poden veure uns escoltes que, aplicant les tècniques d'escalada típiques de les activitats escoltes, col·loquen una pancarta a les murades de Palma amb la inscripció «Ara o mai. Salvem Mondragó».

Un altre tema important en el corpus fotogràfic de l'escoltisme mallorquí és el que fa referència a la formació, el desenvolupament o els resultats de les habilitats manuals i esportives. La formació de les habilitats manuals, com en altres mètodes educatius inspirats en l'activisme, és un dels objectius importants del mètode escolta des dels orígens. És una de les dimensions educatives que no podien ser descuidades en un projecte d'educació integral com pretenia l'escoltisme i, a més, l'aprenentatge de tècniques manuals cobra un valor simbòlic fonamental a l'hora de formar el caràcter d'aquests homes i dones que han de saber desfer-se'n sols al medi natural. A les arrels de l'escoltisme catòlic català de la postguerra, amb tantes influències en l'escoltisme mallorquí, s'observa també una oposició al tecnicisme que pogués atrofiar les capacitats humanes per actuar directament i físicament sobre el medi. La importància de preservar el romanticisme en una època dominada per la tecnologia i de lluitar contra el confort burgès que propugnaven autors com Saint-Exupéry æque va tenir influència en l'escoltisme català i mallorquí de final dels cinquanta i seixantaæ reforçarà encara més el valor de les activitats manuals en el projecte educatiu de l'escoltisme mallorquí. Al llarg d'aquests cinquanta anys d'escoltisme mallorquí sempre han ocupat un espai important de les biblioteques escoltes els llibres i les fitxes sobre activitats manuals, moltes publicades per associacions escoltes de tot arreu. Especialment important en l'educació dels escoltes era la formació d'habilitats per fer les instal·lacions necessàries als campaments. Les activitats manuals relacionades amb l'artesania popular æfer pa, modelar siurells o pastorets o treballar fibres vegetals com la palma per fer senalles i cistellsæ han servit també per aproximar els escoltes a la cultura popular mallorquina, i de la realització d'aquestes activitats ens n'ha quedat molta constància gràfica. Cal destacar també la importància que tenia l'aprenentatge de pràctiques necessàries per al bon funcionament de les acampades i els campaments com ara cuinar, rentar la roba o escurar, que en el cas dels homes suposava una iniciació a una pràctica que en aquella època a les famílies estava reservada a les dones.

La metodologia escolta implicava una relació disciplinada i organitzada amb la natura en funció dels objectius educatius. Els escoltes respecten la natura però a la vegada hi exerceixen les seves capacitats per ordenar l'espai, per construir les instal·lacions necessàries per fer més còmoda la vida al camp o per marcar simbòlicament el territori. Com el Robinson Crusoe de Daniel Defoe, els escoltes fan servir l'enginy i les habilitats manuals per domesticar la

natura i fer-la més habitable. Com hem indicat en comentar la fotografia 1, els escoltes «colonitzen» la natura fent evidents amb arquitectures efímeres la seva presència i els seus signes d'identitat. Les instal·lacions escoltes no tan sols tenen un objectiu funcional sinó que també fan una funció simbòlica lligada a la demostració d'habilitats tècniques i a la dignificació de determinats espais, especialment els lligats a les manifestacions religioses, però també els que acollien els signes d'identitat o l'espai propi de cada grup o patrulla en el nucli del qual es trobava la tenda de campanya. La tenda de campanya en la qual els escoltes es refugiaven a les sortides i als campaments era un element simbòlic més. Era l'espai de referència de la patrulla, que procurava tenir-la sempre ben endreçada. Muntar les tendes era una de les habilitats bàsiques que havia de tenir un escolta. Als voltants se senyalitzaven els carrerons per on s'havia de passar per no trepitjar les plantes. Davant la tenda es plantava el banderí de la patrulla en el cas dels al·lots de 12 a 16 anys o el tòtem de la unitat dels llobatons, que eren els més petits. La configuració de l'espai d'acampada, en el cas de campaments estables d'una certa durada, era una forma més d'establir una ocupació disciplinada de l'espai que comportava un ordre en la distribució espacial de les activitats. L'estructura dels campaments comportava la distinció entre l'espai reservat a les tendes: un espai que es completava amb instal·lacions complementàries per deixar-hi les motxilles o per penjar-hi els sacs de dormir; l'espai reservat a cuina i menjador amb les instal·lacions corresponents a la cuina, la taula per menjar i, en alguns casos, rebost; i els espais cerimonials en els quals es construïa l'altar per a les celebracions religioses, una instal·lació que solia demostrar el màxim nivell de capacitat de dominar les tècniques de construcció que tenia el grup. Als campaments es construïen també latrines un poc separades de la resta dels espais. Als espais cerimonials es construïen també els mastelers per col·locar-hi les banderes o els banderins. A la construcció d'aquestes instal·lacions es dedicava bona part del temps de l'acampada, i el grau de perfecció era una manifestació del nivell de formació i preparació del grup, per aquest motiu es conserven moltes fotografies d'aquestes instal·lacions. A la fotografia 5 podem veure una taula construïda amb troncs en un campament escolta d'hivern el 1963. Les instal·lacions fetes amb troncs es varen difondre molt per influència de l'escoltisme francès i per la publicació del llibre d'Albert Boekholt *Mains habiles*, que es va traduir al castellà el 1965, i l'any següent al català, en els dos casos a càrrec de l'editorial Vilamala de Barcelona. En la fotografia 6 es pot veure un espai de cerimonials al camp Sant Jordi de 2005, amb espai de formacions, altar, mastelers i instal·lacions de troncs i cordes. En aquest cas a la fotografia es veu una típica

reunió de caps escoltes, que se solien fer al lloc de les cerimònies per preparar o revisar les activitats dels campaments. En el decurs dels anys les construccions més funcionals fetes als campaments, que en la majoria dels casos no eren molt còmodes, es varen anar substituint per mobiliari modern d'acampada i es varen anar introduint altres materials a més dels troncs i la pedra. A la fotografia 6, les instal·lacions, que mantenen una estètica tradicional, són fixes en un espai que és propietat del moviment escolta catòlic.

Els cerimonials escoltes

Els cerimonials escoltes eren un altre dels elements bàsics del mètode escolta que queden àmpliament recollits a les fotografies. En el cas de l'escoltisme catòlic mallorquí, es combinen dos tipus de cerimonials: els tradicionals de l'escoltisme i els de tipus religiós propis de la confessionalitat catòlica. Les cerimònies i els rituals tenen en el mètode escolta tradicional un alt valor simbòlic i, com varen observar Eric J. Hobsbawm i Terence O. Ranger, són un bon exemple del que ells anomenen *tradicions inventades* que serveixen per conformar noves identitats i que defineixen com el conjunt de pràctiques normalment regides per regles acceptades de forma explicita o implícita i de caràcter ritual o simbòlic que tenen per finalitat inculcar determinats valors i normes de conducta per mitjà de la seva reiteració, fet que automàticament implica la continuïtat amb el passat.[21] Aquests actes que suposen la presència del grup uniformat i en formació s'inspiren en els rituals militars i suposen una forma de manifestar la disciplina, la cohesió i la identitat del grup. Molt s'ha escrit en relació amb la influencia militarista en els orígens de l'escoltisme, encara que, com ha afirmat Eduard Vallory a la seva tesi sobre els fonaments ideològics i el desenvolupament històric de l'escoltisme en la seva dimensió internacional, al marge del que es pot esbrinar de l'anàlisi de les obres de Baden-Powell, no es poden confondre les idees inicials amb els principis desenvolupats a partir de 1920 pel moviment escolta internacional.[22] L'escoltisme català i mallorquí accepta elements de la mística i l'estètica militar per reforçar els sentiments d'identitat i de

[21] Hobsbawm, E. J.; Ranger, T. (comps.), *The invention of tradition.* Past and Present Publications: Cambridge, 1992, pàg. 3. (N'hi ha una edició catalana, *L'invent de la tradició.* Eumo: Vic, 1988.)

[22] Vallory i Subirà, Eduard. *L'educació en la ciutadania global. Estudi sobre els fonaments ideològics, el desenvolupament històric, la dimensió internacional i els valors i pràctiques de l'escoltisme mundial*. Tesi doctoral dirigida per Requejo Coll, Ferran i Tubella i Casadevall, Imma, Universitat Pompeu Fabra, 2007. En xarxa: <http://www.tdx.cat/TDX-0425108-133115> (29 de desembre de 2009).

disciplina, però rebutja el militarisme bel·ligerant que, a més, associa amb la cultura d'una dictadura franquista amb la qual es mostra molt crític. Ja Alexandre Galí, com s'ha dit, un dels mentors de l'escoltisme català de postguerra, havia intentat reconciliar l'esperit militar que era al rerefons d'algunes pràctiques escoltes amb la llibertat que per ell era el fonament de tota educació. El nucli central de l'argumentació de Galí, en una conferència a la Germanor de Noies Guies de Catalunya el 1958, és que el que és valuós d'aquest esperit militar no resideix en les formes, sinó en el fons. És un esperit militar que defineix com el lliurament total a una cosa que és superior a tot amb abnegació, disciplina i sacrifici. Per Galí la virtut màxima del sistema de Baden-Powell és haver sabut reconciliar aquest esperit militar amb un mètode absolutament contrari al mètode militar que es basa en l'acceptació lliure d'uns principis.[23] En la conformació d'aquesta tradició inventada a la qual es feia referència citant Eric J. Hobsbawm i Terence O. Ranger, no tan sols intervenen elements de la cultura militar. Aquesta es combina amb les tradicions de les tribus índies d'Amèrica del Nord, amb la mística de l'època cavalleresca i l'èpica dels exploradors, dels pioners i dels *homes de frontera*. Com ha indicat Antoni Tort a la seva introducció a la traducció catalana de les obres de Baden-Powell, en els orígens del mètode escolta es combinen elements molt diversos i fins i tot contradictoris com l'esperit de disciplina i l'autonomia personal; l'acceptació de les normes i l'esperit d'aventura, l'esforç i el progrés individual i el treball en grup.[24] Possiblement aquesta combinació de principis educatius diversos va contribuir a la difusió internacional del mètode i al fet que aquest pugui tenir molts de matisos en la seva aplicació pràctica.

A l'escoltisme mallorquí, les cerimònies escoltes tradicionals tan sols es mantenen amb una certa puresa els anys cinquanta i seixanta. En aquests anys les cerimònies més habituals eren les formacions per pujar banderes i les promeses. Els investiments o les totemitzacions dels ròvers es feien de forma més ocasional. A partir dels anys setanta les cerimònies varen anar perdent formalitat o foren abandonades, encara que alguns reclamaven un retorn a les tradicions que consideraven fonamentals per mantenir la identitat escolta. Les formacions que es feien als campaments i que implicaven un protocol d'uniforme i de rigidesa corporal eren un contrapunt d'ordre i disciplina a una pedagogia que la major part del temps es fonamentava més en la llibertat de moviments, el joc, l'activitat lliure i l'exercici espontani. A la fotografia 7 es pot veure una

[23] Vegeu Sureda Garcia, Bernat. «Una conferencia de Alexandre Galí sobre el método del escultismo», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2003-2004 (22-23), pàg. 407-419.

[24] Baden-Powell, Robert. *Escoltisme per a nois*, Vic: EUMO, 2007.

cerimònia de promesa de la secció Pius XII de Palma feta dalt del puig de Sant Salvador a Felanitx el 1964. En aquest cas no hi assisteix cap capellà, com era habitual en aquest tipus d'actes. Com era usual, el cap de secció presidia la cerimònia. La funció del capellà conciliari no era mai presidir cap cerimònia, sinó beneir l'acte. A l'escoltisme els conciliaris no assumien mai cap autoritat jeràrquica. La manifestació de disciplina i d'ordre marcial que transmet la fotografia æfins i tot amb un dels assistents saludant com si el banderí de patrulla fos el fusell d'un soldatæ es combina aquí amb altres elements simbòlics als quals ja s'han fet referència, el lloc on es fa l'acte és un punt elevat, dalt d'un puig, on es contempla una bona part del pla de Mallorca, del territori que conforma el país amb el qual els escoltes mallorquins es volen sentir identificats, que volen conèixer i millorar. La religiositat de l'espai queda manifestada, encara que a la fotografia no es vegi, per la presència darrere el grup d'una monumental creu.

Les cerimònies tradicionals de l'escoltisme es complementaven amb les pràctiques litúrgiques catòliques. Encara que l'escoltisme fos en els orígens un moviment no confessional, l'Església catòlica ben aviat va veure en l'escoltisme una forma de renovar la seva pastoral juvenil. L'Església mallorquina s'havia avançat molt a valorar les virtuts educatives de l'escoltisme. Poc temps després de les primeres experiències de Baden-Powell, el 1913 el bisbe de Mallorca Pere Joan Campins, per evitar que es donassin iniciatives laiques, impulsà la creació d'un escoltisme catòlic que tindria una àmplia difusió en distints pobles i indrets de Mallorca fins a mitjan dècada dels anys vint.[25] Com hem indicat, la recuperació de l'escoltisme els anys cinquanta del segle XX fou possible gràcies al suport de l'Església. El concordat de l'Estat espanyol amb la Santa Seu de 1953 donava autonomia a l'Església catòlica per crear les seves pròpies organitzacions juvenils. Amb aquest acord es pot dir que els grups escoltes catòlics sortien de la clandestinitat.[26] La manera com l'Església catòlica catalana, per influència francesa i amb aportacions pròpies com les de

---

[25] Vegeu CERDÀ MARTÍN, M. *L'Escoltisme a Mallorca (1907-1995)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999.

[26] CRUZ OROZCO, José Ignacio. «Entre la clandestinidad y la legalidad. El escultismo español en el primer franquismo (1939-1953)». CHOLVY, Gérard (ed.). *Le Scoutisme: Un Mouvement d'Éducation au XXe Siècle. Dimensions Internationales. Actes du colloque international tenu à l'Université Paul-Valéry, Montpellier III* (21-23 de setembre de 2000). Montpellier: Université Paul-Valéry, 2003, pàg. 249-263. Abans del Concordat ja funcionaven grups escoltes catòlics integrats en grups d'Acció Catòlica. Vegeu MARQUÈS I SUREDA, S. «El naixement de l'escoltisme catòlic gironí: el paper dels seminaristes i del clergat en el context preconciliar (1950-1962)». *Educació i Història, Revista d'Història de l'Educació*, 6 (2003), pàg. 56-79.

mossèn Antoni Batlle, va adaptar la litúrgia a les característiques dels escoltes és explicada en un magnífic estudi de Jordi Font i Plana, *Del joc a la festa. Escoltisme catòlic català (1930-1980)*.[27] L'escoltisme català i el mallorquí, que amb això com amb tantes altres coses seguia les directrius de Catalunya, es va amarar de religiositat i va incorporar a les seves activitats les celebracions religioses i va donar als seus rituals tradicionals un simbolisme catòlic. El clergat més compromès amb l'escoltisme, els conciliaris que participaven plenament en les activitats de l'escoltisme, se situaren entre els més compromesos i decidits impulsors de les reformes litúrgiques que l'Església catòlica propulsava des del pontificat de Pius X per aconseguir una participació més activa dels fidels a les celebracions litúrgiques, que culminaran amb les aportacions del Concili Vaticà II. Les maneres i les formes de les litúrgies escoltes foren pioneres en molts de camps. Pius XII havia autoritzat l'escoltisme a fer la celebració eucarística al camp. La pròpia dinàmica de combinació de les normes litúrgiques amb les formes de fer dels escoltes va donar lloc a estils propis a l'hora d'organitzar les celebracions religioses. Les situacions i els elements de la natura es varen integrar en la forma de fer aquestes celebracions: altars construïts amb troncs o pedres o a les soques dels arbres, misses celebrades a les platges o a la muntanya a la sortida del sol, etc. Es tenia especial cura en la participació dels assistents: preparacions prèvies, celebració de cara als assistents, incorporació de lectures i cants escoltes, etc.

A la fotografia 8 es pot veure una celebració religiosa a principi dels anys seixanta feta al camp, en un racó pedregós i fent servir un tronc d'altar. La intimitat i el recolliment de la celebració no evita que el fotògraf s'hagi separat del grup per captar l'instant amb un contrapicat que reforça el caràcter simbòlic de la situació. La fotografia vol expressar el caràcter original i innovador de les litúrgies escoltes, la seva integració en una cultura participativa i austera que cerca els aspectes més autèntics i íntims deslliurant-se dels aspectes formals. Tan sols la casulla del capellà ens permet identificar el caràcter religiós de l'acte. L'entorn natural pedregós, gens transformat, ajuda a remarcar el simbolisme intimista de la trobada i la continuïtat de l'acte amb el conjunt de les activitats dels escoltes.

Al mateix temps, com s'ha comentat, en altres ocasions, els espais de celebració litúrgica es converteixen en elements centrals del campament i es dignifiquen i solemnitzen amb instal·lacions lluïdes. A la fotografia 9 es pot veure

---

[27] Font Plana, J. *Del joc a la festa. Escoltisme catòlic català (1930-1980)*. Barcelona: Publicacions Abadia de Montserrat, 2002.

una missa en la trobada anual dels escoltes per Sant Jordi el 1961, a la qual també assistien familiars i amics. Com mostren moltes altres fotografies, en aquest cas l'altar està integrat en una instal·lació de troncs i cordes, que s'anomenava «PH», feta per dignificar l'espai litúrgic. És la primera vegada que a Mallorca es va fer servir aquest tipus d'instal·lació d'influència francesa que, a partir d'aquest moment, tindrà un gran presència entre els elements decoratius fets pels escoltes als campaments. Els escoltes amb els seus banderins hi assisteixen uniformats i en formació.

Els anys seixanta i principi dels setanta els capellans dels grups escoltes s'integraren plenament en les unitats i participaven plenament en totes les activitats escoltes fins al punt de tenir problemes amb els rectors de les parròquies, que haurien volgut un escoltisme més integrat en la pastoral parroquial.[28] A partir de principi dels anys setanta alguns sectors de l'escoltisme mallorquí començaren a qüestionar distints aspectes de la metodologia tradicional com era la separació d'homes i dones, els rituals tradicionals o la confessionalitat catòlica. La confrontació entre distintes formes de concebre l'escoltisme acaba amb una escissió el 1975, amb la creació d'Escoltes de Mallorca, de caràcter aconfessional.

Conclusions

Ningú actualment no nega el valor que com a documents històrics tenen les fotografies, però no sempre és fàcil per a l'historiador anar més enllà de l'ús d'aquest material com a element d'il·lustració. La síntesi històrica acaba normalment amb un text escrit i per aquest motiu és molt més fàcil integrar els testimonis i les fonts escrites que no les icòniques. La utilització de les fotografies i de les imatges en general com a documents històrics obliga a una traducció textual d'informacions gràfiques, i aquesta traducció, com totes, pot trair el sentit de la imatge, o almenys introdueix una intervenció subjectiva que a l'historiador pot semblar-li menys científica. Si no ens deixam influir pel positivisme ingenu, haurem de reconèixer que els testimonis escrits són tan parcials i subjectius i exigeixen el mateix nivell d'interpretació i traducció que les imatges i fotografies.

En aquest article hem volgut interpretar les fotografies que s'han conservat de les activitats de l'escoltisme i guiatge catòlic de Mallorca complementant la

[28] Moviment Escolta i Guiatge de Mallorca. *Converses sobre l'escoltisme. XXV Aniversari 1956-1981*, Palma: Delegació Diocesana d'Escoltisme, 1981, pàg. 85-111.

informació que aquestes ens aporten amb altres fonts, per demostrar que les fotografies ens donen dades sobre la cultura educativa i les activitats d'aquests moviments juvenils que seria difícil obtenir d'altres fonts. A més, la gran quantitat de fotografies arreplegades ens ha permès contextualitzar cada imatge en un corpus ampli, per veure que el conjunt de les imatges, malgrat estar fetes per molts de fotògrafs, participen d'uns codis gràfics i d'una intencionalitat comunicativa que és bastant comuna. Aquesta coincidència a l'hora de seleccionar temàtiques, composicions i elements simbòlics es pot atribuir al fet que la majoria dels autors de les fotos són els mateixos escoltes i que, per tant, participen d'una mateixa cultura i forma d'interpretar el que és important i el que no, el que és valuós conservar en imatges i el que és accessori. Aquesta coincidència es dóna més clarament fins als anys setanta, etapa en la qual hem centrat especialment aquest article. A partir de final dels setanta, la generalització de l'ús de màquines fotogràfiques i després l'abaratiment de costs que ha suposat la fotografia digital, esdevindran factors tècnics que coincidiran alhora amb la pèrdua d'homogeneïtat de la cultura educativa i de les activitats de l'escoltisme, fet que també es manifestarà en les fotografies que faran els escoltes.

El corpus fotogràfic analitzat posa en evidència que les fotografies que els escoltes han conservat manifesten, en un llenguatge icònic, format per plans, angles, gests i actituds corporals, composicions, etc., els valors i els principis que conformen el seu model educatiu. Un model educatiu que valora la formació d'homes i dones actius, responsables, hàbils i austers, amb capacitat de col·laborar amb els altres, que valora la natura com a espai educatiu en el qual els joves i les joves poden posar a prova les seves capacitats. Un model educatiu que dóna importància a una religiositat viscuda i interioritzada i que propugna un cert compromís cívic basat en la descoberta dels trets naturals, culturals i socials d'un territori que ha de ser viscut com a propi i estimat.



Foto 1. Grup de Guies (1965/69). Foto cedida per Tona Mas. Fons fotogràfic: 50 anys d'escoltisme i guiatge catòlic a Mallorca. Ref.: 0262.

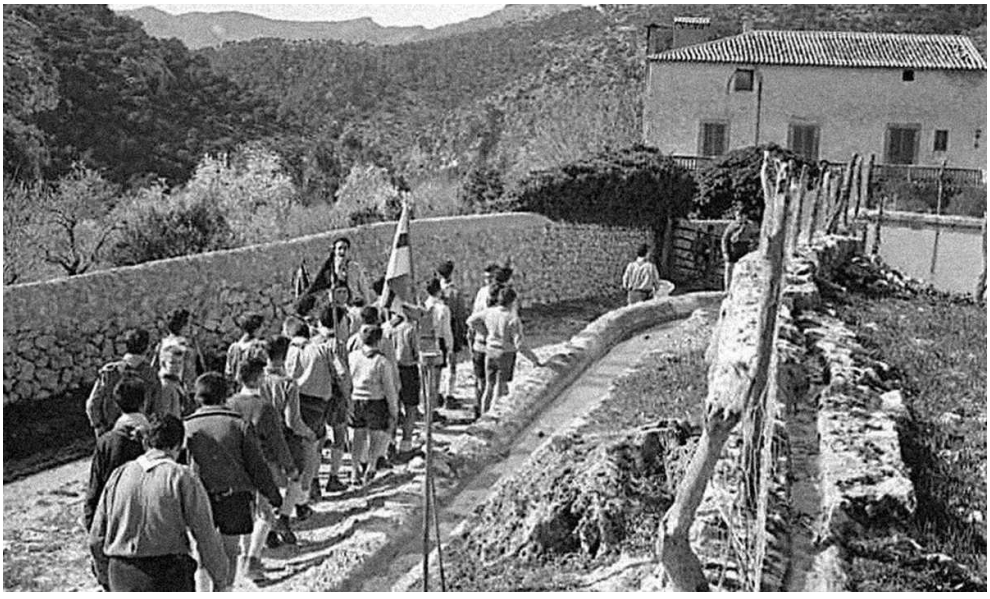


Foto 2. Sortida (excursió) d'agrupament Amor Diví (Pares Teatins). Inicis del moviment (1962/63). Foto cedida per Pep Sabater. Fons fotogràfic: 50 anys d'escoltisme i guiatge catòlic a Mallorca. Ref.: 4926.

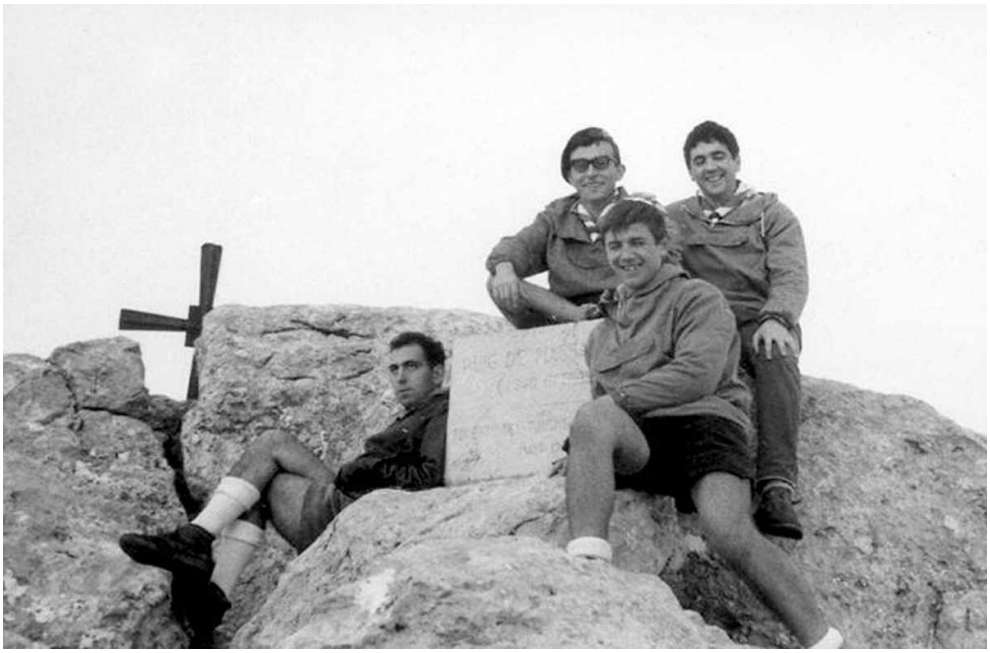


Foto 3. Sortida d'una colla de novells del Clan Pius XII (1960-65). Foto cedida per Maria Antònia Pujol. Fons fotogràfic: 50 anys d'escoltisme i guiatge catòlic a Mallorca. Ref.: 0180.



Foto 4. Murades de Palma (1989). Foto cedida per arxiu Moviment escolta i guiatge de Mallorca. Fons fotogràfic: 50 anys d'escoltisme i guiatge catòlic a Mallorca. Ref.: 1830.

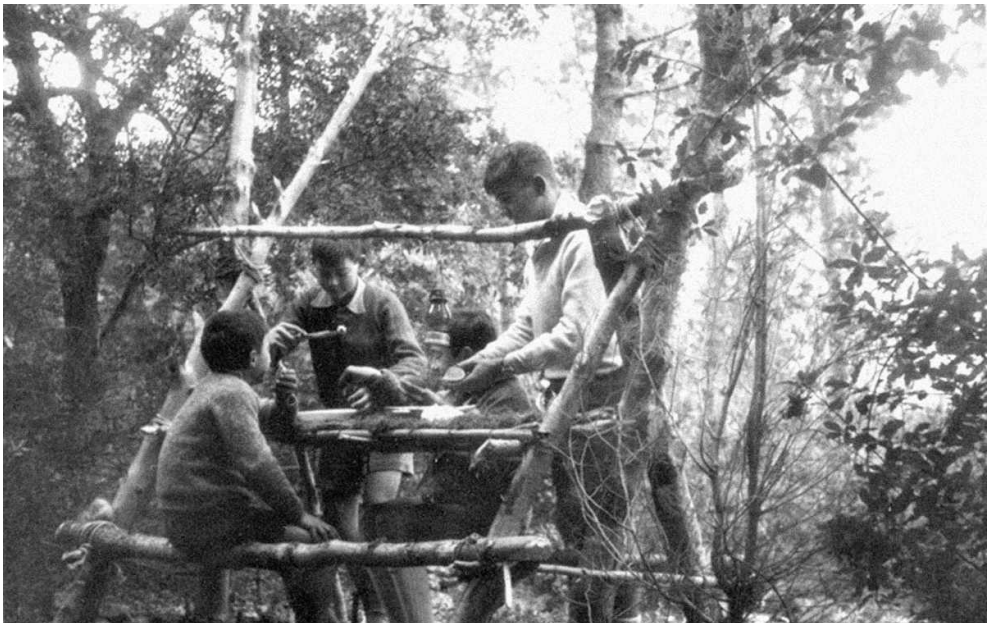


Foto 5. Taula feta al Camp d'hivern a Ca'n Barba (Vall d'en March – Pollença) del 2 al 5 de gener de 1963. Foto i arxiu de Miquel March. Fons fotogràfic: 50 anys d'escoltisme i guiatge catòlic a Mallorca. Ref.: 0097.



Foto 6. Reunió de caps al Camp Sant Jordi (2005). Foto cedida per Albert Palou. Fons fotogràfic: 50 anys d'escoltisme i guiatge catòlic a Mallorca.Ref.: 3488.



Foto 7. Sortida secció Pius XII. Sant Salvador, Felanitx, 1964. Cerimònia de promesa. Foto cedida per Miquel March. Fons fotogràfic: 50 anys d'escoltisme i guiatge catòlic a Mallorca. Ref.: 0158.



Foto 8. Sortida de clan de l'Agrupament Crist Rei-Vivero-Palma (1966/7). Foto cedida per Jobita Mayol. Fons fotogràfic: 50 anys d'escoltisme i guiatge catòlic a Mallorca. Ref.: 0779.

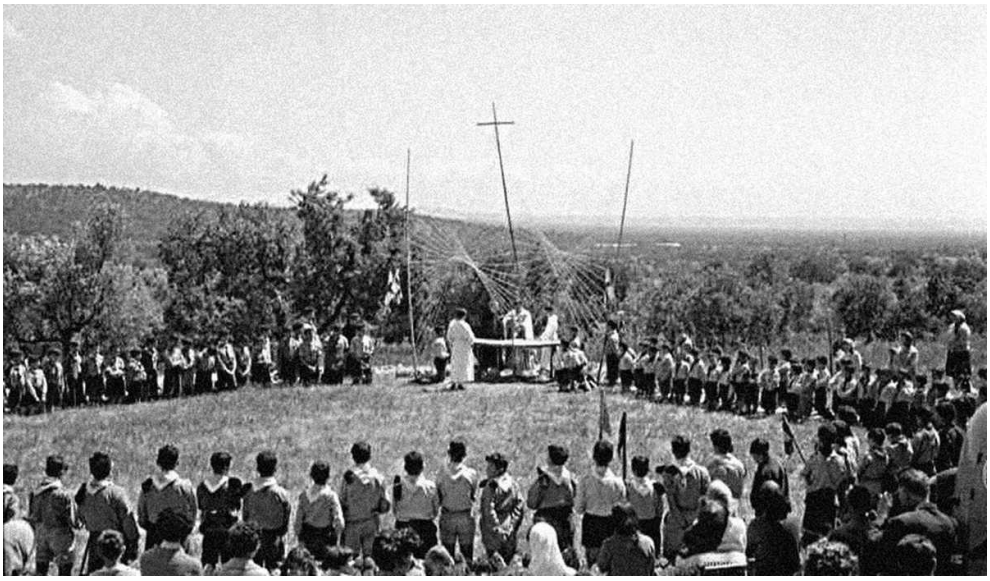


Foto 9. Missa al camp Sant Jordi (1961). Foto cedida per Pep Sabater. Fons fotogràfic: 50 anys d'escoltisme i guiatge catòlic a Mallorca. Ref.: 4932.

EL GUIATGE CATÒLIC DE MALLORCA ALS ANYS SEIXANTA DEL SEGLE XX. APORTACIONS AL SEU ESTUDI A PARTIR D'UN DIARI PERSONAL I DE LES FOTOGRAFIES[1]

Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas i Bernat Sureda Garcia
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE)
Universitat de les Illes Balears

Fonts i fets

Va ser especialment l'Escola dels *Annales* la que va alliberar la història de la seva dependència exclusiva de les fonts escrites. En aquest canvi d'actitud va ser fonamental aquella voluntat d'acostament a les altres ciències de l'home i de la societat que va caracteritzar els mestres de la «nova història».

Aquesta atracció que va sentir l'Escola dels *Annales* per noves fonts ve donada per l'interès de conèixer l'home, tots els homes i no tan sols l'estadista, el cortesà o el diplomàtic. La voluntat de conèixer l'home quotidià, que era representat pel camperol en el marc de la societat rural francesa, és el que va inspirar aquelles conegudes paraules de Lucien Febvre parlant de com es fa la història: «L'histoire se fait avec des documents écrits, sans doute. Quand il y en a Mais elle peut se faire, elle doit se faire, sans documents écrits s'il n'en existe point».[2] A partir d'aquell impuls inicial la història del segle XX ha explorat tot tipus de fonts. No tan sols fonts no escrites, sinó també noves fonts escrites, tradicionalment poc utilitzades, han estat incorporades a la investigació històrica. Però la finalitat d'aquells renovadors de la història de les primeres dècades del segle XX no era la de llançar-se follament a la recerca de noves

[1] Comunicació originàriament publicada a: Comas Rubí, Francesca; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «El guiatge catòlic a Mallorca als anys seixanta del segle XX. Aportacions al seu estudi a partir d'un diari personal i de les fotografies», *Dones i educació. XIX Jornades d'Història de l'Educació. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*. Olot: Centre d'Estudis Superiors d'Olot i Comarca [Annals del Patronat, 21], 2010, pàg. 251-265.

[2] Febvre, Lucien. *Combats pour l'Histoire*. Paris: Librairie Armand Colin, 1992, pàg. 428.

fonts històriques sinó la d'aconseguir l'objectiu de conèixer millor els homes del passat, de contemplar noves perspectives de l'activitat humana pretèrita, de saber millor com pensaven i sentien els homes i les dones en èpoques passades. La finalitat que guiava les seves reflexions era la de conèixer homes i dones concrets inserits en la seva societat, amb preocupacions i actituds determinades i que feien activitats diverses. L'obertura cap a noves fonts, la superació de la dependència de les fonts tradicionals d'arxiu, oficials o administratives, es posava al servei de la construcció d'una història que no deixés de banda cap de les dimensions de l'activitat, el pensament i els sentiments humans. Menysprear alguna de les fonts que ens poden donar notícia de què feien, què creien, com pensaven o sentien els homes en èpoques anteriors suposa córrer el perill de veure tan sols una part d'aquesta realitat que ens interessa. Ja fa anys François Dosse advertia que la multiplicitat d'objectes i de territoris que vol abastar l'historiador no l'han de fer perdre de vista que el seu objectiu és la síntesi històrica.[3]

Com si l'ampliació de fonts històriques a les que pot recórrer l'investigador fos encara una aportació mal digerida, ens costa encara encaixar diverses fonts en l'estudi d'un tema, i són habituals els treballs que fan servir un sol tipus de font o aquells en què en predomina una. Fins i tot als joves investigadors que preparen tesis doctorals, per exemple, sobre el funcionament d'una institució educativa, basant-se en fonts administratives d'arxiu, els desorienta si els dius que combinin aquestes fonts amb la informació que es pot extreure de les fotografies, dels objectes didàctics o dels llibres de text que es feien servir. Les metodologies d'anàlisi crític de les distintes fonts: escrites, orals, imatges o objectes, són encara molt diferents com per poder encaixar amb facilitat la informació aportada per distints tipus de fonts. Per aquest motiu, en molts casos el tipus de font que es fa servir polaritza la recerca i fa la impressió que la font que és el mitjà per a conèixer es converteix en l'objectiu del coneixement.

En aquesta comunicació voldríem aproximar-nos al Guiatge Catòlic de Mallorca dels anys seixanta a partir de diverses fonts que existeixen per reflexionar sobre la informació que es pot treure de cada una d'elles i de com es pot arribar a un intent de síntesi.

---

[3] Dosse, F. *La historia en migajas. De «Annales» a la «nueva historia»*. València: Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, 1988.

La creació dels primers grups escoltes femenins a Mallorca sota el franquisme es produeix a finals dels anys cinquanta. El 1956 apareixen a Mallorca dos grups escoltes masculins. Un creat pel Pare Miró dels Teatins amb una orientació semblant a la que havien tingut els Exploradores de España, de tendència més militarista, i l'altre creat per Eladi Homs —que havia ocupat càrrecs directius del Moviment Escolta Català— que va ser acollit per la Joventut Antoniana. Els dos grups s'acabaren fusionant-se i l'escoltisme va rebre el suport del bisbat. Un parell d'anys més tard, el 1958, per intervenció d'Aina Moll, filla del filòleg Francesc de Borja Moll, es va crear un grup de noies, del qual se'n féu càrrec Maria Ferret, muller d'Eladi Homs. Als inicis del guiatge, com en el cas de l'escoltisme masculí, la influència dels grups catalans va ser molt important. Des dels primers moments l'escoltisme catòlic es configurà com un moviment alternatiu a les propostes de les organitzacions juvenils del règim franquista.

Com han demostrat autors com Juan Sáez Marín o José Ignacio Cruz, per al conjunt de l'Estat, o José Antonio Cañabate Vecina, pel cas de les Illes Balears, el règim franquista no va aconseguir oferir als joves propostes de lleure engrescadores i sols la pressió de la maquinària oficial, la prohibició d'altres alternatives organitzatives o algunes contrapartides com els viatges gratuïts, rebre una bona alimentació o lluir un uniforme, motivaren l'afiliació dels joves a aquestes organitzacions.[4] A més, com ja va afirmar Juan Sáez Marín, les organitzacions juvenils franquistes no foren un autèntic moviment juvenil, ja que es caracteritzaren pel seu dirigisme i els responsables evitaren qualsevol força procedent de la base juvenil.[5]

Els models educatius de les organitzacions juvenils del franquisme es fonamentaven en un discurs retòric, en què les crides a la participació dels joves i al seu protagonisme amagaven en realitat l'intent de controlar qualsevol iniciativa juvenil. Sota una aparença de pedagogia activa —que copiava elements d'altres mètodes com els de l'escoltisme— s'amagava una fèrria disciplina que controlava l'organització dels espais, del temps i les activitats.

---

[4] Vegeu: Sáez Marín, J. *El frente de juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960*). Madrid: Siglo XXI de España editores, 1988; Cruz Orozco, J. I. *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*. Madrid: Alianza Editorial, 2001 i Cañabate Vecina, J. A. *Les organitzacions juvenils del règim franquista: 1937-1960. Antecedents, trajectòria general i trajectòria a les Balears*, Tesi doctoral dirigida pel Dr. Miquel Duran, Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts, Universitat de les Illes Balears, 2002.

[5] Sáez Marín, J. *Op. cit.*, pàg. 482.

L'escoltisme mallorquí, tant el masculí com el femení, era un escoltisme d'orientació catòlica en un moments en què els sectors més progressistes de catolicisme impulsaven noves formes d'acostament als joves amb propostes que fossin més atractives que les que conformaven la tradicional pastoral juvenil. L'aparició dels Moviments Juvenils d'Acció Catòlica especialitzada, com la JOC, que a Espanya es desplegaran de forma important els anys seixanta, suposaven un canvi qualitatiu que obria les portes a moviments amb major autonomia organitzativa i amb projecció extraparroquial que proporcionava una major llibertat de cada grup per establir els espais de reunió, els calendaris i les activitats.[6] Al mateix temps la missió fonamentalment religiosa que caracteritza les associacions catòliques de joves tradicionals deixen pas ara a una dimensió més centrada en els aspectes educatius, el compromís social, cultural i polític.

L'escoltisme catòlic mallorquí neix sota la protecció de l'Església catòlica però amb un alt grau d'autonomia. Els escoltes de Mallorca es caracteritzaran també per la defensa del catalanisme cultural totalment oposat a les orientacions de la dictadura que negava qualsevol diversitat cultural i lingüística. Seguint les directrius de l'escoltisme internacional, el de Mallorca propugnava també una pedagogia activa, basada en el sistema de petits grups de nois o noies amb un alt grau d'autonomia per organitzar les seves activitats. Incorporant un conjunt d'elements simbòlics i de rituals, propugnava el desenvolupament progressiu de les capacitats personals i del compromís cívic mitjançant el joc i les activitats a la natura.

Malgrat mantenir unes bones relacions, participar dels mateixos principis, models educatius i orientació, l'escoltisme masculí i el femení es varen desenvolupar com a moviments independents fins a la seva fusió el 1976. Aquest funcionament en paral·lel del moviment masculí i femení seguia la tradició d'altres associacions escoltes,[7] i es fonamentava no tan sols en reticències a les activitats mixtes —una resistència explicable en una societat que hagués vist amb molt de perill el fet que nens i nenes anessin junts a acampar—, sinó també en la reivindicació d'una especificitat de gènere que les dones veien perillar si els dos moviments es fonien en un de sol. El guiatge defensava la

[6] Vegeu els articles: Fullana, Pere; Montero García, Feliciano. «Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968)», i March Manresa, Miquel; Sureda Garcia, Bernat. «La renovación del método educativo de las asociaciones juveniles católicas en los años sesenta del siglo xx», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, núm. 22-23 (2003-2004), pàg. 33-51 i 123-138, respectivament.

[7] Cheroutre, Marie-Thérèse. *Le Scoutisme au féminin. Les Guides de France, 1923-1998*. París: Éditions du CERF, 2002.

seva identitat i una especificitat que tan sols es podia mantenir si les mateixes dones el dirigien.

De les primeres etapes del guiatge a la Mallorca de postguerra hi ha poca documentació escrita, com en el cas del moviment masculí. S'ha d'entendre que es vivia sota una dictadura que limitava les llibertats individuals i molt més les de reunió i associació. La cobertura legal que oferia l'Església no era prou garantia de no patir topades o problemes amb la policia. Especialment en el cas d'uns grups que realitzaven activitats que no eren religioses i que es feien, en molts casos, fora dels locals parroquials. Les comunicacions escrites eren poc usades i tan sols es posava per escrit allò que no pogués ser objecte de cap interpretació perillosa en cas d'algun registre policial.

S'han conservat d'aquella època alguns documents de tipus administratiu i algunes publicacions fetes amb ciclostil —com ara convocatòries de trobades i actes, cançoners, memòries de les activitats anuals i circulars amb informació d'actes i directrius pel funcionament dels grups. A partir de la segona meitat del anys seixanta, apareixen alguns articles a la premsa local, com per exemple a la revista *Perlas y Cuevas*, que el 1966 publicà unes pàgines especials dedicades a l'escoltisme i el guiatge de Manacor —poble on el 1959 s'havia creat el grup escolta masculí Mossèn Alcover, i poc després un grup de guiatge que va rebre el nom de Verge de les Neus. De les reserves que podien crear les activitats conjuntes entre grups masculins i femenins en parla un dels paràgrafs de la crònica que es fa sobre les activitats dels grups escoltes manacorins. Es parla de la trobada anual de Sant Jordi, on es reunien tots els escoltes del curs 1961, i l'autor, Francesc Sansó Grimalt, hi afirma: «Este año aparecen por primera vez los grupos de Guías, entre ellos el de Manacor, con su campamento instalado a conveniente distancia, las cuales se unieron al Gran Campamento scouts para la santa Misa».[8] En aquests anys el *Diario de Mallorca* comença també a publicar noticies dels escoltes i, concretament el 1970, publicà unes pàgines especials dedicades a l'Escoltisme en ocasió de la diada de Sant Jordi el 26 d'abril.

Per a l'estudi del guiatge als anys seixanta, Mateu Cerdà, a la tesi doctoral que féu sobre l'escoltisme mallorquí i que publicà posteriorment,[9] es fonamenta bàsicament en testimonis personals i en alguns documents d'arxiu. Un dels documents escrits que Cerdà aporta són els estatuts que el Guiatge de Mallorca va aprovar, en una reunió a la casa de colònies de Can Tàpera, els

---

[8] *Perlas y Cuevas*, núm. 121 (28 de maig de 1966).

[9] Cerdà, M. *L'Escoltisme a Mallorca (1907-1995)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999.

dies 8 i 9 d'octubre de 1966.[10] La versió que es va presentar per a la seva aprovació al bisbe fou redactada en castellà, tot i que inclou la traducció al català del text de la promesa i de la llei. A l'apartat sobre els principis i el mètode, el Guiatge Català de Mallorca es defineix com «un movimiento educativo que pretende dar a la sociedad jóvenes capaces de integrarse en ella, que amen a Dios y realicen la misión que el Señor espera de ellas, mujeres íntegras dispuestas a servir con el espíritu de fraternidad que caracteriza al escultismo». Pel que fa al mètode, es fa referència a l'esperit de l'escoltisme internacional i es parla d'una pedagogia activa i que seguís les orientacions de l'Església. Uns principis, es diu, basats en una promesa lliure, una llei de conducta i una jerarquia de valors, que pretenen el desenvolupament del caràcter i la personalitat en el marc de la vida en grup i comunitària. El mètode s'ha de fonamentar en un programa d'activitats atractives basades en la vida a l'aire lliure i en els valors educatius del joc i en un sistema d'estímuls que motivin el progrés personal i el creixement de l'educació de la fe en una intensa vida sacramental i litúrgica. Uns estatuts que, sense renunciar a la defensa d'una pedagogia activa i als valors educatius de l'escoltisme, no deixen d'incloure les referències necessàries a l'orientació catòlica del moviment.

A partir de fonts escrites i testimonis personals sabem que, a part del primer agrupament femení, que fou el de Reina Constança a Palma, i del de Manacor, abans esmentat, el 1961 es varen crear dos agrupaments més: el de la parròquia de Sant Josep Obrer a Palma i el de la parròquia del Pil·larí. El 1963 es va crear un altre grup a la parròquia de la Soledat de Palma i un altre a la de Crist Rei del barri del Vivero; el 1965 es crea l'agrupament Verge de Lluc, a la parròquia de l'Encarnació de Palma, on ja existia des del 1963 l'agrupament masculí Jaume I.[11] Aquest mateix any, a Sóller, on també existia un agrupament masculí, es va crear el grup de guies que va rebre el nom de Valentes Dones. El 1966 es va crear a la parròquia Sant Miquel de Felanitx un altre grup amb el nom de Verge de Sant Salvador.

Com es pot veure, a partir dels documents escrits, complementats amb els testimonis personals, tenim dades sobre el procés organitzatiu i de creixement de l'escoltisme femení a Mallorca. No obstant això, poca informació tenim —a part de la general del mètode escolta— de les activitats i de la cultura educativa d'aquells grups escoltes. En aquest sentit, l'aportació d'altres fonts ens pot permetre ampliar aquesta informació.

---

[10] *Ibídem*, pàg. 256-257.

[11] Agrupament Verge de Lluc i Jaume I. *9 anys d'Escoltisme a la parròquia de l'Encarnació (1963-1971).* Palma: Moviment Escolta i Guiatge Català (Palma), 1971.

Crònica de les activitats d'una colla del guiatge mallorquí del curs 1964-1965

Els membres de l'escoltisme masculí i femení de Mallorca es reclutaven entre sectors dels joves amb un cert nivell d'estudis que amb facilitat podien deixar constància per escrit de les activitats que feien, anotar dades, idees i fer guions per preparar les reunions o sortides. Les cròniques de les activitats dels grups, els quaderns personals, els arxius de notes, eren uns registres escrits que en molts casos substituïen una documentació més formal. A més, com s'ha dit, era una època en la qual, per raons de prudència i de censura, no existia una inclinació manifesta a consignar en registres de fàcil accés públic la informació. Segons el testimoni d'alguns escoltes d'aquella època, des dels inicis es va estimular els caps i altres responsables a que anessin anotant per escrit aquelles observacions que es consideressin útils o interessants per a posteriors avaluacions de les activitats, per tal de millorar la pràctica a partir de l'experiència, o per tenir registres sobre les característiques personals dels membres del grup.

Aquesta documentació personal, no sempre fàcil de localitzar i consultar —atès que en molts casos no es conserva i en uns altres segueix en poder de les persones que la van escriure— aporta una rica informació sobre el funcionament quotidià dels grups de l'escoltisme. Per aquest motiu és especialment interessant l'estudi d'un quadern que conté la crònica de les activitats realitzades per una colla de novelles, el grup de noies de la Ruta —última etapa del mètode escolta— durant el curs 1964-1965.[12]

Les colles eren cada un dels grups de noies o nois que formaven el Clan, nom que rebien les unitats més adultes de l'escoltisme i que completaven el procés de formació, que en el cas de l'escoltisme femení s'iniciava amb les més petites, amb una metodologia que seguia el *Llibre de la Selva*, i que rebien el nom de Daines, i que continuava, entre els 12 i els 16 anys amb les unitats de l'Esplet. Per acabar, els més grans, a l'etapa de Ruta, formaven els Clans, que es dividien a la vegada en dos nivells: les colles de novells o novelles i les d'aprenents. Les primeres estaven constituïdes per aquells nois o noies més joves que completaven la seva formació i es preparaven per responsabilitzar-se d'una unitat o per fer, durant algun temps, un servei a la comunitat. Les colles d'aprenents eren grups

[12] Hem pogut consultar aquest document gràcies a l'amabilitat de Miquel March Manresa. Una primera aproximació al contingut d'aquest diari es pot consultar a: Sureda, B. «El modelo educativo del escultismo católico femenino en Mallorca a mediados de los años sesenta del siglo xx a través de un diario de actividades», *Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Burgos [XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación], 2003, pàg. 741-752.

formats per aquells que ja tenien al seu càrrec una unitat d'escoltes o guies més joves, o que havien assumit altres responsabilitats en el mateix escoltisme, o en la comunitat, però que mantenien, a pesar de les seves responsabilitats, uns llaços de companyonia amb els membres de les seves antigues unitats.

El quadern està format per un centenar de fulls manuscrits de mida quartilla unides amb unes anelles. La correcció formal que té l'escriptura, la presentació i el text fa pensar que, a pesar d'estar escrit tot per una mateixa persona, la seva funció era la de servir de crònica de tot el grup. El text està escrit en castellà, encara que s'utilitza el català, la llengua habitual en l'escoltisme d'aquella època, per a paraules pròpies i específiques del sistema escolta. Cal recordar que en aquells anys l'escolarització era exclusivament en castellà i que hi havia poques oportunitats d'aprendre a escriure en català.

Del diari es desprèn que el grup estava format per unes set o vuit noies entre 16 i 17 anys. El grup es manté amb molta estabilitat al llarg del curs, amb alguna baixa i alguna nova incorporació. Al llarg de les pàgines del document trobem moltes dades per reconstruir el que podríem anomenar la cultura educativa del grup i les característiques del seu funcionament ordinari. El grup se'ns presenta amb un elevat grau de cohesió entre els seus components, entre les quals hi havia forts llaços d'amistat. També era molt elevat el nivell d'autonomia que tenien per decidir les activitats, planificar-les i dur-les a la pràctica. Al llarg de la crònica la persona que actuava de responsable apareix sempre com un membre més del grup i la seva actitud s'ajusta més a les característiques d'un líder democràtic —que propicia el debat, se sotmet a crítiques, intenta persuadir i convèncer, etc.— que no pas a un cap que imposa els seus criteris. En poques ocasions es parla de la presència d'algun sacerdot —que si acudeix a alguna de les excursions és per celebrar la missa en ocasió d'actes que tenen una certa solemnitat en la litúrgia de l'escoltisme com ara la celebració de la promesa per part d'alguna de les noies.

Les reunions i activitats del grup van ser molt freqüents al llarg del curs. Una o dues reunions setmanals i una excursió d'un dia, o dia i mig, cada quinze dies. A més es descriuen altres activitats conjuntes com la celebració de la revetlla de Nadal, passeigs per la ciutat, anar al cinema, assistència a famílies necessitades, visites a llocs d'interès, activitats conjuntes amb altres grups de l'escoltisme, etc. El curs acaba amb un campament d'estiu itinerant de nou dies de durada als Pirineus de Lleida.

La capacitat d'autonomia del grup se'ns mostra tant en les possibilitats que té per establir el calendari i els horaris de les seves activitats, sense necessitat de seguir pautes o models establerts des de fora del grup. La cohesió del grup, el

seu compromís i la identitat d'interessos és l'element vertebrador, amb independència dels llocs de reunió o de realització de les activitats.

Curiosament moltes de les reunions es feien entre setmana a les set i mitjana del matí. L'hora venia fixada per la necessitat de combinar les trobades amb les ocupacions —estudi o feines— de les noies. Això ens demostra que la dedicació al grup anava més enllà de l'ocupació recreativa o lúdica del temps lliure disponible. El lloc de trobada solia ser un bar de la ciutat o la casa d'alguna de les components del grup, el que ens demostra també l'autonomia que es tenia a l'hora de fixar els llocs de trobada.

Al diari trobem molta informació sobre el tipus d'activitats que es feien, sobre els objectius que es perseguien, la forma d'organitzar-les i com aquestes es revisaven i s'avaluaven d'acord amb els objectius. Gran part del temps de les reunions es dedicava a planificar activitats i avaluar les realitzades. Als debats que fa el grup es manifesta un bon nivell d'esperit crític que es fa evident en les revisions que es van fent sobre el sentit i les finalitats de les activitats que es fan. El grup manifesta també un alt grau d'exigència amb el progrés personal de cada una de les components. De la lectura es desprèn també interès per millorar la formació amb activitats dedicades, per exemple, a profunditzar en allò que pot suposar la maternitat o a formar-se en tècniques per orientar-se al bosc. També s'aprenien cançons, es llegien i comentaven llibres sobre l'escoltisme o es feien activitats manuals. Les noies assisteixen també a cursets i camps de formació sobre el mètode escolta.

Al diari es troben, també, referències a les activitats religioses del grup. Les que es descriuen no tenen res a veure amb les que eren pròpies dels grups juvenils catòlics tradicionals dedicats a les pràctiques de pietat. A l'hora de parlar de la pràctica religiosa, al diari es deixa sentir la influència de l'esperit renovador del Concili Vaticà II. Es parla d'alguna oració, lectura i debat sobre els evangelis, o alguna missa al camp quan podia anar-hi un capellà. La participació en algunes celebracions religioses, com és el cas de la Nit de Nadal, es converteix en una empresa que es programa i complementa amb l'organització d'una festa i amb una representació teatral, a la qual assisteixen els amics i les famílies.

En el diari es fa referència als cerimonials i rituals propis de l'escoltisme com les promeses o els rituals de pas de novella a aprenenta. Tal com es descriuen, aquests cerimonials tenien més de joc simbòlic que no pas de ritual seriós —i havien perdut qualsevol connotació militarista que poguessin tenir en els orígens del mètode.

Els principis de l'escoltisme es basaven en els tres eixos —educació, fe i pàtria o país. Ja s'ha parlat dels dos primers. En relació amb el segon es pot dir

que el diari reflecteix una consciència social molt difusa, més propera a l'actuació caritativa tradicional que no a la crítica social. Servir a la comunitat, que era el lema de la Ruta, es redueix a col·laborar en les mateixes activitats de l'escoltisme, com ara l'organització de serveis en la trobada conjunta de Sant Jordi, proporcionar a una família necessitada roba, menjar i acompanyar els fills petits a la cavalcada dels Reis, etc. La mateixa simplicitat que es manifesta a l'hora de concretar el compromís de servei a la comunitat es nota també pel que fa a la descoberta de la realitat social, geogràfica i cultural més propera, que es limita a preparar algunes activitats per conèixer millor les espècies vegetals del bosc.

Si amb la metodologia educativa, o les pràctiques religioses i la catequesi, l'escoltisme catòlic mallorquí presentava trets realment innovadors, el seu compromís cívic i polític no superava en aquesta època una certa militància cultural que tenia molt de folklòrica. De totes maneres, la descoberta de l'entorn, que proposava contribuir a configurar una nova sensibilitat més compromesa amb la realitat cultural i social, així com amb el patrimoni natural més proper, s'anirà fent més compromesa i definida en l'escoltisme mallorquí d'èpoques posteriors.

Les fotografies del guiatge

Des dels primers anys, els escoltes de Mallorca varen deixar constància fotogràfica de les seves activitats. Moltes d'aquestes fotografies d'arxius particulars —més de cinc mil fetes entre 1956 i 2006— han estat aplegades gràcies a la tasca feta per Miquel March Manresa. Una primera aproximació a aquest fons documental va donar lloc al llibre *50 anys d'escoltisme a Mallorca, 1956-2006*.[13] Del conjunt de fotografies aplegades n'hi ha un bon grapat que recullen activitats del guiatge en els anys als quals fa referència aquesta comunicació.

Malgrat que aquestes fotografies són fetes en un medi poc formalitzat o institucionalitzat, en la majoria dels casos responen a una composició preparada i tenen poc d'espontànies, és clar per les seves poses i gestos que els personatges fotografiats són conscients que l'escena quedarà eternitzada i serà vista per altres persones.

Amb independència dels canvis que s'esdevenen amb els anys, el corpus fotogràfic de l'escoltisme masculí i femení ens transmet un conjunt de missatges

[13] March Manresa, Miquel; Sureda Garcia, Bernat. *50 anys d'escoltisme a Mallorca, 1956-2006*. Palma: Di7 Edició, 2006.

construïts amb un repertori d'elements simbòlics i amb una morfologia i sintaxi visual més o menys conscient. El discurs visual que ens transmeten les fotografies escoltes, des dels primers anys, vol recalcar la identitat i el que es consideren els valors del mètode escolta: la cohesió del grup, la companyonia, la disciplina i l'ordre, la responsabilitat, l'esforç per superar les dificultats, la religiositat, el respecte i la valoració de la natura, l'habilitat manual, i l'esperit d'aventura. D'altra banda, cal constatar que, tret d'algunes excepcions en què es fotografien reunions o assemblees, al contrari de la documentació d'arxiu, que ens dóna més informació sobre els aspectes organitzatius i burocràtics, les fotografies mostren molt més les realitzacions pràctiques i els seus resultats. Si al diari, comentat amb anterioritat, veiem més presents els aspectes relacionats amb la preparació de les activitats i l'avaluació dels resultats d'aquestes activitats, en canvi a partir de les fotografies es pot extreure informació d'allò que els escoltes fan i de quins fragments de temps consideren dignes de quedar immortalitzats per recordar-se. El gran protagonista, el marc per excel·lència de les fotografies dels escoltes, és la natura. La representació fotogràfica de valoració de la natura i de la seva contemplació apareix molt sovint entre les fotografies de l'escoltisme mallorquí, tant masculí com femení. Les muntanyes, els barrancs, els boscs o els penya-segats són l'escenari habitual de moltes de les fotografies que feien els escoltes. Caminar pels boscs o pujar a dalt de les muntanyes i contemplar des del cim el paisatge té un significat metafòric de fer camí o de completar amb èxit una tasca que exigia esforç i que posava a prova les capacitats personals. Recórrer els camins i pujar a les muntanyes significava també conèixer un territori i identificar-se amb ell.

En el cas del guiatge dels anys seixanta, les fotografies ens mostren joves i nenes que saben desfer-se als camps i boscs. Que caminen amb les seves motxilles, juguen i descobreixen la natura, que s'interessen pel món rural i per la pagesia, que instal·len les tendes de campanya, pugen als arbres, canten i toquen instruments o es fan el menjar. Unes joves i nenes que no responien a cap dels estereotips tradicionals i habituals a l'època, que representaven les nenes com a poc hàbils per aquestes activitats i que desconfiaven que poguessin passar un vespre al camp o al bosc. Mostren joves i nenes uniformades amb roba còmoda: camisa blanca, falda de pana, anorac marró, mitjons blancs, botes de camp i els típics fulards al coll. En ocasions l'uniforme es completava amb una boina al cap. Un uniforme còmode per a les activitats de natura, que a la vegada manifesta la identitat i cohesió del grup i disciplina en la forma de vestir. Una vestimenta que tradueix una feminitat decorosa i pudorosa.

Les fotografies del guiatge d'aquests anys també ens mostren les joves i nenes participant dels rituals escoltes: promeses, formacions, salutacions, etc.

En aquests actes, malgrat es manté l'escenografia del grup uniformat, en formació i amb els banderins, les posicions del cos i els gests que les fotografies mostren de les joves escoltes, denoten menys rigidesa que no les dels nois, més donats a simular, en certs casos, un cert aire marcial —que també a l'escoltisme masculí s'anirà perdent amb el pas dels anys.

Les fotografies mostren, també, les cerimònies religioses que feia el guiatge. En parlar del diari ja hem fet referència a la renovació de les pràctiques religioses i de la catequesi que introdueix l'escoltisme i el guiatge: preparació de les celebracions, integració d'aquestes en altres activitats, participació, etc. El clergat més compromès amb l'escoltisme, els consiliaris que participaven plenament de les activitats dels grups escoltes, se situaren entre els més compromesos i decidits defensors de les reformes litúrgiques que l'Església catòlica impulsava, des del pontificat de Pius X, per aconseguir una participació més activa dels fidels a les celebracions litúrgiques, que culminaran amb les aportacions del Concili Vaticà II. Els modes i les formes de les litúrgies escoltes foren pioneres en molts camps. Pius XII havia autoritzat a l'escoltisme a fer la celebració eucarística en el camp. La combinació de les normes litúrgiques amb les formes de fer dels escoltes i el guiatge va donar lloc a estils propis a l'hora d'organitzar les celebracions religioses. Les situacions i els elements de la natura es varen integrar en la forma de fer aquestes celebracions —altars construïts amb troncs, pedres o a les soques dels arbres, misses celebrades a les platges o a la muntanya, a la sortida del sol, etc. Es tenia especial cura de la participació dels assistents: preparacions prèvies, celebració cara als assistents, incorporació de lectures i cants escoltes, etc.

A TALL DE CONCLUSIÓ

Com s'ha pogut veure, les distintes fonts que tenim del guiatge mallorquí d'aquells anys es complementen i ajuden a poder afirmar que l'escoltisme femení, a Mallorca, va representar una alternativa educativa en el camp del lleure i de l'associacionisme, que sense pretendre trencar completament amb els valors dominants a l'època, sí que va posar en qüestió alguns dels estereotips que existien en relació amb l'àmbit d'activitat propi de la dona, a la capacitat d'organitzar-se de forma autònoma i al tipus d'activitats que es consideraven pròpies de la condició femenina. L'escoltisme femení, com el masculí, d'aquells anys, varen ser una proposta innovadora tant en el camp de l'educació, com en el dels plantejaments culturals, cívics i religiosos.



Fotografia 1. Noies guies en formació, 1960. Cedida per Paco Moya. Fons fotogràfic: 50 anys d'escoltisme i guiatge catòlic a Mallorca. Ref. 0554



Fotografia 2. Noies guies en una sortida anys seixanta. Cedida per Neus Pujol. Fons fotogràfic: 50 anys d'escoltisme i guiatge catòlic a Mallorca. Ref. 0026



Fotografia 3. Noies guies a una sortida al camp. Cedida per Neus Pujol. Fons fotogràfic: 50 anys d'escoltisme i guiatge catòlic a Mallorca. Ref. 0019

ICONOGRAFÍA Y REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS COLONIAS ESCOLARES DE LA DIPUTACIÓN DE BALEARES. UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LAS FOTOGRAFÍAS DE LAS MEMORIAS[1]

Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda Garcia
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE)
Universitat de les Illes Balears

Introducción

Como es sabido, la historia del siglo XX ha explorado todo tipo de fuentes. La apertura hacia nuevas fuentes, la superación de la dependencia de las fuentes tradicionales de archivo —oficiales o administrativas— se ha puesto al servicio de la construcción de una historia que intenta no dejar de lado ninguna de las dimensiones de la actividad, el pensamiento y los sentimientos humanos. Las metodologías de análisis crítico de las diferentes fuentes —escritas, orales, imágenes u objetos— son todavía muy diferentes como para poder encajar con facilidad la información aportada por distintos tipos de fuentes. En este sentido, en la apertura hacia nuevas fuentes históricas, desde hace años los historiadores se interesan por el valor de las imágenes en general, y de las fotografías en particular. La publicación de la obra *Eyewitnessing: The Uses of Images As Historical Evidence* del historiador británico, especialista en historia de la cultura, Peter Burke, traducida al español en 2001,[2] ha motivado un mayor interés por estas fuentes. No cabe duda de que las fotografías son un testimonio histórico importante para reconstruir aspectos de la historia, pero esta evidencia no evita que su uso despierte polémicas, especialmente relacionadas con el tratamiento metodológico a aplicar a estas fuentes, y a la relación que se debe establecer con otras fuentes. En el campo de la historia de la educación, el debate sobre el uso de las fotografías ha dado lugar,

[1] Una versión anterior del artículo fue originariamente publicada en: Comas Rubí, Francesca; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 250 (2011), pp. 445-462.

[2] Burke, P. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001.

en los últimos años, a aportaciones importantes e intensos debates en las revistas especializadas y en los congresos internacionales.[3] Haciendo una síntesis muy breve de estos debates se puede afirmar que el aprovechamiento de las fotografías como fuentes históricas exige, como con las otras fuentes históricas, un cuidadoso análisis crítico y una metodología rigurosa, que aún no está tan consolidada como la que se ha utilizado durante siglos con otras fuentes históricas. Conseguir una interpretación correcta de las fotografías, y su interpretación como fuentes históricas, implica su contextualización y comparación con otras fuentes.

Así es que, con la diversificación de intereses temáticos de la historia de la educación, la fotografía como fuente histórica ha adquirido un valor especial. A pesar de su reconocida importancia para la historia, y de haber generado significativas reflexiones teóricas —recordamos, en este sentido, el ensayo fundacional de Walter Benjamin, *La fotografía en la época de su reproductibilidad técnica*, de 1935, y las reflexiones posteriores de Roland Barthes y de Vilém Flusser,[4] entre otros—, en el contexto de la historiografía educativa son aún escasas, aunque no inexistentes, las aportaciones al respecto.[5] De hecho, tal y como

---

[3] Para una aproximación a estos debates véase: Pozo Andrés, M. M. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25 (2006), pp. 291-315.

[4] Barthes, R. *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*, Barcelona, Gustavo Pili, 1982 y Flusser, V. *Hacia una filosofía de la fotografía*, México, Trillas, 1990.

[5] Algunas aportaciones pioneras en este sentido en la bibliografía histórico-educativa española son, entre oltras: Viñao, A. «Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms», *Paedagogica Historica*, Vol. 36, núm. 1 (2000), pp. 75-92; Jiménez Trujillo, J. F. «Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humor in Satirical and Conservative Press», *Paedagogica Historica*, Vol. 36, núm. 1 (2000), pp. 427-448 y Escolano Benito, A. «Escenografías escolares: espacios y actores», *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la escuela*, Burgos, Universidad de Burgos, SEDHE, 2003, pp. 365-375. Por otro lado, recientemente, la revista *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (enero-julio 2010) ha publicado un número monográfico sobre «Fotografia i història de l'Educació», con artículos de reconocido especialistas internacionales sobre el tema: Comas Rubí, F. «Presentació: Fotografia i Història de l'Educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (enero-julio 2010), pp. 9-15; Riego Amézaga, B. «Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes», Ibídem, pp. 19-39; Rodríguez de las Heras, A. «L'ús pedagògic de la fotografia històrica», Ibídem, pp. 41-54; Argerich, I. «Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats», Ibídem, pp. 55-72; Aguiló Ribas, C.; Mulet Gutiérrez, M. J.; Pinya Llinàs, P. «La fotografia de temàtica escolar en arxius no especialitzats. Notes sobre fons en imatge a Mallorca», Ibídem, pp. 73-98; Depaepe, M.; Simon, F. «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre història de l'educació», Ibídem, pp. 99-122; Braster, S. «How (un-)useful are for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985», Ibídem, pp. 123-148; Grosvenor, I. «The school album: images, insights and inequalities», Ibídem, pp. 149-164; Pozo Andrés, M. M. del; Rabazas Romero, T. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», Ibídem, pp. 165-194; y, Comas Rubí, F.; March Manresa, M.; Sureda Garcia, B. «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies», Ibídem, pp. 195-126.

denunció Peter Burke,[6] en la obra antes mencionada, son pocos los historiadores —entre ellos también los historiadores de la educación— que hagan un uso habitual de los archivos fotográficos, como pocas son, también, las revistas especializadas que incluyan regularmente fotografías entre sus páginas, que no se reduzcan a ser meros acompañamientos ornamentales. Sin embargo, resulta obvio que la apertura hacia lo visual desde los ámbitos educativo e histórico denota una creciente preocupación por el tema últimamente.

En este artículo pretendemos aproximarnos al estudio de las colonias escolares de la Diputación de Baleares que se llevaron a cabo en los años veinte del siglo pasado a través del análisis de las imágenes que se tomaron, complementándolo con otras fuentes escritas de archivo conservadas al respecto, principalmente las memorias en que se detallaba las actividades llevadas a cabo y en las que se insertaban dichas imágenes como complemento ilustrativo a lo que en ellas se expresaba.

La renovación educativa y la protección a la infancia en Baleares a través de las colonias escolares y la fotografía

Las ideas de la Escuela Nueva, tanto en su aplicación escolar como extraescolar, se convirtió en un programa de actuación que utilizó la fotografía y el cine como instrumentos propagandísticos. Las ideas renovadoras en el campo de la educación que se difundieron desde principios del siglo pasado construyeron un discurso iconográfico que pretendía hacer visibles las nuevas prácticas educativas y representar fotográfica e icónicamente los signos de cambio educativo.[7]La difusión de las nuevas ideas pedagógicas que llegan a España a partir de principios de siglo XX introducirá su propia iconografía y una nueva gramática gráfica. El aire libre, como espacio de experiencias escolares y extraescolares, se convierte en un escenario simbólico privilegiado de la nueva educación. De entre las prácticas educativas renovadoras extraescolares de finales del siglo XIX y principios del XX que se introdujeron en nuestro país, en que confluyeron higienismo, protección a la infancia y postulados de la nueva educación, las colonias escolares son un ejemplo paradigmático de construcción de una iconografía propia que será proyectada en muchas ocasiones a través de las revistas ilustradas del primer tercio del siglo pasado.

---

[6] Burke, P. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001.

[7] Coquoz, J. «Un modèle suisse "d'Ecole active" durant l'entre-deux-guerres: images et mirages», *Paedagogica Historica*, Vol. 36, núm. 1 (2000), pp. 369-388.

Como es sabido, las colonias escolares tienen su origen en Suiza en 1876, año en que Walter Bion (1828-1909) organizó la primera colonia escolar en las montañas del cantón de Appenzell en Zurich. Su éxito hizo que rápidamente se expandieran a otros cantones suizos y, también, a otros países como Alemania e Inglaterra (1878), Austria (1879), Francia (1881), Rusia (1882), Italia y Holanda (1883), Bélgica (1886), y Estados Unidos y España (1887). Llegaron a España de manos de la Institución Libre de Enseñanza a través del Museo Pedagógico Nacional y, concretamente, de su director Manuel Bartolomé Cossío, que dirigió la primera en San Vicente de la Barquera. A partir de la primera experiencia institucionista en dicha localidad santanderina, llevada a cabo once años después de la experiencia fundacional en tierras suizas, las colonias escolares se fueron extendiendo por diversos lugares de la geografía española, si bien no se adoptaron oficialmente hasta el Real Decreto de 26 de julio de 1892. A partir de entonces fueron apareciendo lentamente disposiciones legales destinadas a propagar las colonias escolares, hasta el impulso definitivo que se les dio en 1911 desde el Ministerio de Instrucción Pública. En general, se puede afirmar que las colonias escolares constituían una institución de higiene preventiva dirigida, principalmente, a niños cuyas familias presentaban recursos económicos escasos o tenían una salud debilitada. Las colonias se desarrollaron con la pretensión de paliar y contrarrestar los efectos perniciosos del intelectualismo escolar, las condiciones de vida deficientes que las grandes ciudades y sus viviendas comportaban, así como las que las mismas escuelas imponían.[8]

En Cataluña, aunque hubo una primera experiencia promovida por la Sociedad Económica de Amigos del País en 1893, las colonias escolares no recibieron el empujón definitivo hasta 1906, año en que el Ayuntamiento de Barcelona empezó a organizarlas por tandas con la finalidad de contrarrestar la deficiente situación sanitaria y escolar en que se encontraban muchos niños, bien por inconvenientes naturales, bien por los defectos que la vida en la ciudad implicaba. Así pues, el hecho de que la organización de dichas colonias escolares barcelonesas fuera a cargo de la Comisión de Higiene de la Infancia evidencia la intencionalidad higiénico-sanitaria de las mismas por parte de sus organizadores. Las colonias no tardaron en extenderse a otras comarcas catalanas bajo diversas modalidades. Hubo colonias de verano y permanentes, para aquellos niños que necesitaran permanecer una tempora-

[8] Sobre la introducción de les colonias escolares en España véase: PEREYRA, M. «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 1, 1982, pp. 145-168.

da larga para recuperarse de afecciones diversas; hubo también colonias rurales, marítimas y urbanas, más conocidas como «semicolonias». A menudo la oferta se vio ampliada por otras actividades, como acampadas y baños de mar.[9] En la Comunidad Valenciana las colonias también representaron un instrumento socio-sanitario y un complemento educativo importante. Inicialmente tuvieron un marcado tono higienista y filantrópico, con una voluntad clara por parte de los organizadores de compensar las carencias y las deficiencias escolares.[10]

En las Islas Baleares, la primera colonia escolar fue organizada en 1893 en Mallorca, bajo la dirección del maestro Miguel Porcel y Riera, si bien hubo un primer intento el verano anterior, sin éxito, de organizar una colonia escolar por parte de un grupo de maestros. Las colonias provinciales de Baleares se desarrollaron en el puerto de Sóller, entre 1893 y 1923, bajo la dirección de Miguel Porcel y Riera (1893-1895, 1901, 1903-1907, 1909, y 1911-1913), Jaime Fornaris Taltavull (1902, 1908, y 1910), Juan Capó y Valls de Padrinas (1914-1916), Antonio Salom Pizá (1917-1922), y Francisco García Torres (1923). Mientras las colonias provinciales permanecieron en el puerto de Sóller el número de colonos que se beneficiaron anualmente de ellas osciló entre los 16 y 28. A partir de 1924 y hasta 1936, bajo la dirección del entonces director del Museo Pedagógico Provincial de Baleares e inspector de 1ª enseñanza Joan Capó y Valls de Padrinas, las colonias de la Diputación provincial de Baleares aumentaron el número de grupos (y consecuentemente de colonos) y de lugares en que se llevaban a cabo —además del puerto de Sóller, otros lugares que albergaron las colonias escolares provinciales fueron Porto Cristo (Manacor), El Terreno (Palma), El Arenal (Palma), Buñola, y el Consulado de Mar (Palma)—.[11] Es precisamente de este último período, 1924-1936, del cual se conservan mayor número de fotografías de las colonias escolares provinciales, y, más importante aún, cuando empiezan a aparecer en las memorias que el director remitía al finalizar la colonia a la Diputación Provincial —con anterioridad se remitieron algunas fotografías, si bien no eran insertadas en las memorias como parte de ellas—.

---

[9] González-Agàpito, J.; Marqués, S.; Mayordomo, A.; Sureda, B. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 318.

[10] Sobre las colonias escolares valencianas véase: Cruz Orozco, J. I. *Las colonias escolares valencianas (1914-1933). Un ejemplo de renovación educativa*, Valencia, Generalitat Valenciana, Institut de la Joventut, 1991.

[11] Payeras Coll, P. *Miguel Porcel y Riera (1869-1933). Manuales escolares cíclicos y Activismo escolar* (Tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares, 2008), pp. 245-278.

En Mallorca, además de las colonias organizadas por la Diputación Provincial, ininterrumpidamente entre 1901 y 1936, diversos organismos e instituciones colaboraron en la organización y financiación de colonias escolares (el Ayuntamiento de Palma, la Caja de Ahorros, la Escuela Normal, la Associació per la Cultura de Mallorca, la Iglesia, la Acción Popular Agraria, entre otros).[12] En Menorca, en 1909, el Ayuntamiento de Mahón organizó su primera colonia escolar, llevada a cabo en el puerto de Addaya, bajo la dirección del maestro Antonio Juan Alemany —iniciativa que se mantuvo hasta la finalización de la Guerra Civil interviniendo en su dirección, además del citado maestro y según épocas el maestro Juan Socías y el médico Francisco Aristoy, entre otros—.[13] De Ibiza y Formentera no se tiene constancia que se organizaran, si bien se sabe que desde estas islas, al igual que desde Menorca, se enviaron niños a Mallorca para que participaran en las que la Diputación Provincial de Baleares organizaba.[14]

Las colonias fueron generalizándose en Baleares. Su objetivo fue marcadamente higienista. Se trataba de poner a los niños en contacto con la naturaleza para proporcionarles el ambiente más adecuado para el desarrollo físico y la mejora de la salud. Estas actividades de verano fueron una ocasión óptima para practicar el ejercicio físico, el juego, para garantizar una buena alimentación e introducir los hábitos de limpieza personal, sin dejar de lado la función socializadora y el desarrollo intelectual.[15] En las primeras colonias de Baleares, participaron sobre todo hijos de familias pobres, que eran alumnos de la escuela pública, y tuvieron una clara finalidad compensatoria, ya que se pretendía contribuir al desarrollo físico de los niños de las clases más desfavorecidas y débiles, cuyos padres no podían satisfacer sus necesidades nutritivas. Las actividades se completaban con los paseos, en contacto directo con la naturaleza, la recogida de ejemplares, los juegos, los cantos, etc. Al mismo tiempo se pretendía promover el compañerismo, la disciplina, la higiene, los hábitos sociales de convivencia y, también, la emulación y el sentido de superación.[16] Nor-

---

[12] González-Agàpito, J.; Marqués, S.; Mayordomo, A.; Sureda, B. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939... op. cit.*, pp. 326-327 y Colom Cañellas, A. J. *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*, Palma, Centre d'Estudis Gabriel Alomar, 1984, pp. 53.

[13] Motilla Salas, X. «Higienisme i educació en el temps de lleure a la Menorca contemporània: les colònies escolars del port d'Addaia», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 17 (2004), pp. 33-56.

[14] Oliver Jaume, J. *Escola i societat. L'ensenyament a les Illes Balears en el segle XX*, Palma, Editorial Moll [Els treballs i els dies, 18], 1978, p. 199.

[15] González-Agàpito, J.; Marqués, S.; Mayordomo, A.; Sureda, B. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939... op. cit.*, pp. 326-327.

[16] Colom Cañellas, A. J. *D. Miquel Porcel Riera op. cit.*, pp. 53-62.

malmente, el equipo directivo de las colonias escolares estaba formado por maestros cercanos a los postulados pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva y a menudo promocionaron el excursionismo y el escultismo como actividades e instituciones formadoras del carácter de la juventud (es el caso, por ejemplo, del director de la primera colonia escolar en Menorca, Antonio Juan Alemany, que introdujo en su práctica educativa los paseos escolares a finales del siglo XIX y se adhirió a las primeras manifestaciones del escultismo en la isla ya iniciado el XX).[17]

Las fotografías de las memorias de las colonias escolares de la Diputación Provincial de Baleares

Como se ha dicho, la primera memoria de una colonia escolar de la Diputación Provincial de Baleares que insertó fotografías para ilustrar las diversas actividades llevadas a cabo en ella fue la del verano de 1924, dirigida por Juan Capó y Valls de Padrinas. Con anterioridad se debieron remitir algunas fotografías de ellas a la Diputación Provincial (puesto que en el Archivo del actual Consell de Mallorca, en donde se conservan los fondos de la antigua Diputación Provincial de Baleares, se conservan algunas de ellas, concretamente dos, una de 1918 y otra de 1919), si bien no como parte de la memoria de la dirección, y muy probablemente en menor número (un ejemplo de ellas es la fotografía núm. 1 que reproducimos en este artículo). Un total de 41 fotografías fueron las que se insertaron en las memorias de 1924, 1925 y 1927, únicas memorias localizadas, a día de hoy, que hicieron uso de la fotografía para ilustrar las actividades llevadas a cabo. En la memoria de 1924 se insertaron 10 fotografías para ilustrar dichas actividades y como complemento de las informaciones especificadas en la memoria por parte de la dirección. Así mismo, en las memorias de 1925 y 1927 se insertaron, respectivamente, 21 y 10 fotografías.[18]

---

[17] Motilla Salas, X. «Antoni Juan Alemany i la renovació pedagògica a Menorca a la primeria del segle XX: els passeigs i les colònies escolars», *La renovació pedagógica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Figueras, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Ajuntament de Figueres, Universitat de Girona, 2003, pp. 99-111.

[18] Nos referimos a: Capó, J. *Colonia Escolar Provincial de niños. Porto Cristo (Manacor), El Terreno (Palma), Agosto – 1924*, Archivo General del Consell de Mallorca, 18 pp. Expediente ES AGCM II-711/3; Capó, J. *Colonias Escolares Provinciales. Puerto de Sóller – Arenal. Agosto 1925*, Archivo General del Consell de Mallorca, 18 pp. Expediente ES AGCM II-711/3; Anónimo [Capó, J.]. *Colonias Escolares Provinciales de Baleares. Verano de 1917. Memoria. Consideraciones generales, horarios, excursiones, planos y fotografías, datos antropométricos*, Archivo General del Consell de Mallorca, 19 pp. Expediente ES AGCM II-711/3.

La colonia escolar provincial de niños del verano de 1924, bajo la dirección del inspector de 1ª enseñanza y director del Museo Pedagógico Balear, Juan Capó Valls de Padrinas, se llevó a cabo en dos centros situados en El Terreno (Palma) y Porto Cristo (Manacor), con la intencionalidad de aprovechar los elementos culturales, industriales y comerciales propios de la ciudad y los agrícolas del campo, así como los artísticos de ambos. El local de El Terreno en que se ubicaron, una villa señorial cercana a la bahía de Palma, estaba rodeado de jardín y pinares; así mismo, el local de Porto Cristo estaba situado en la vertiente de una colina, cercana a las cuevas del Drach y la playa. La finalidad de la dirección, en el primer verano en que las colonias provinciales aumentaban considerablemente de beneficiarios al habilitarse dos grupos y locales, y una vez que los ayuntamientos de Palma y Mahón organizaban sus propias colonias de verano para los niños de los colegios públicos de dichos municipios, era llegar al mayor número de niños de los pueblos restantes de las islas. En este sentido la colonia reunió a 51 niños, de edades comprendidas entre los 8 y 13 años, de diversas localidades (como Felanitx, Manacor, Son Servera, Petra, Artá, Montuiri, Santa Margarita, Maria, Sencellas, Porto Cristo, Binisalem, La Puebla, Buñola, Campos, Alcudia, Calviá, y también de Palma y Mahón) divididos en dos grupos que permanecieron 15 días en cada uno de los dos locales habilitados a tal fin en Palma y Porto Cristo. Fue el primer año en que las colonias cambiaron de organización al desarrollarse en dos sitios diferentes a la vez y con dos grupos que alternaron 15 días en cada uno de ellos. Entre los maestros y auxiliares de la colonia ese verano figuraron, además de Juan Capó, los maestros Juan Enseñat y Samuel Vilaire, encargados de la vice-dirección de un grupo cada uno, así como los maestros Lorenzo Durán y Miguel Suñer, y los alumnos normalistas Miguel Deyá y Bartolomé Maura, como auxiliares. Para complementar las actividades al aire libre y las diversas visitas efectuadas los colonos recibieron lecciones sobre el entorno de cada uno de los emplazamientos y sus manifestaciones naturales y artísticas. Así mismo, se potenció la lectura entre los colonos, como medio de entretenimiento y formación, para lo cual se disponía de una biblioteca con un centenar de ejemplares adecuados a la edad de los niños. Otras actividades a las que se les otorgó mucha importancia fueron el canto, organizándose un orfeón entre los niños, y las fiestas, organizándose hasta 5, generalmente celebradas en las visitas a algunos de los pueblos efectuadas, y en las que los niños realizaban demostraciones de gimnástica y canto coral ante las autoridades y ciudadanía, o ante acontecimientos diversos como la visita de la Diputación a la colonia, la inauguración de algún centro escolar, etc. Finalmente, los juegos y la edu-

cación física, así como el excursionismo fueron, también, actividades a las que se les otorgó mucha importancia desde la dirección de la colonia. En este sentido se realizaron entre el 29 de julio y el 27 de agosto de ese año 24 y 25 excursiones, respectivamente, para cada uno de los grupos a diversos lugares. De hecho, en la jornada diaria, que se desarrollaba entre las seis y media de la mañana, en que los colonos se levantaban, y las nueve y media de la noche, momento en que se acostaban, se contemplaban diversas actividades como: baño, gimnasia, juegos pedagógicos, lecciones, trabajos instructivos, cantos, lecturas comentadas y libres, por la mañana, y redacción del diario, paseos, excursiones y visitas, cantos y conversaciones por la tarde-noche, intercalándose descansos después de las comidas. El régimen alimenticio, distribuido en tres comidas fuertes (desayuno, comida y cena) y una merienda a media tarde, se compuso a base de carne, pescado, legumbres, verduras, huevos y leche. Al finalizar la colonia el promedio de aumento de peso, talla y circunferencia torácica de los colonos, según los datos recogidos y adjuntados en la memoria, como muestra de las mejoras desarrolladas en ellos durante la estancia, fue de 2,85 kg, 1,13 cm y 2,06 cm, respectivamente.[19]

Para la colonia provincial del año siguiente, realizada en el puerto de Sóller y el Arenal (Palma) se ampliaron los destinatarios incluyéndose niñas de diversos pueblos. La colonia de niños estuvo bajo la dirección, de Juan Capó y contó con los maestros Salvador y Miguel Suñer y el alumno normalista Miguel Deyá. Así mismo, la colonia de niñas estuvo dirigida por la maestra Josefa Estadas y las alumnas normalistas Francisca Arbós y Margarita Salvá. Como en el año anterior se realizaron actividades de canto, fiestas, excursiones, juegos, etc., complementadas con lecciones, promoción de la lectura, etc. Las colonias provinciales de 1925 reunieron a 38 niños y 14 niñas de diversas localidades (Calviá, Ibiza, Palma, Buñola, Sóller, Montuiri, Binisalem, Porreras, Lluchmayor, Puigpuñent, Galilea, María, La Puebla, Inca, Campos, Artá, Porto Cristo y Mahón,) de edades comprendidas entre 8 y 15 años, los niños, y de 8 y 12, las niñas. La jornada diaria contemplaba actividades semejantes en las dos colonias de niños y niñas, iniciándose ambas a las seis y media de la mañana y concluyendo a las nueve y media de la noche. En la colonia de niños, a lo largo de la mañana se realizaban actividades como el baño, la gimnasia y juegos pedagógicos, lecciones y trabajos instructivos, cantos, lecturas comentadas y libres, mientras que en la de niñas se realizaban baños, gimna-

---

[19] Capó, J. *Colonia Escolar Provincial de niños. Porto Cristo (Manacor), El Terreno (Palma), Agosto – 1924*, Archivo General del Consell de Mallorca, 18 pp. Expediente ES AGCM II-711/3.

sia y baños de sol, trabajos intelectuales, cantos, trabajos manuales y lecturas libres; así mismo, por la tarde-noche se realizaba la redacción del diario, paseos, excursiones y visitas, cantos y conversaciones, en la de niños, y juegos de reposo, lecturas explicadas y comentadas, redacción del diario, paseos y excursiones, conversación, cantos y juego libre, en la de niñas, intercalándose descansos en ambas después de las comidas fuertes.[20]

Finalmente, el verano de 1927, las colonias de la Diputación Provincial de Baleares, que se desarrollaron en Porto Cristo (Manacor) y Santa Catalina (puerto de Sóller), contaron con 50 niños y 25 niñas, de edades comprendidas entre 9 y 14 años y 8 y 14, respectivamente, procedentes de diversos municipios de las islas (Lluchmajor, Sóller, Marratxí, Puigpuñent, Inca, Buñola, Calviá, Artá, Montuiri, Santañy, Manacor, Campos, Porto Cristo, La Puebla, Felanitx, Binisalem, Palma, Mahón, Mercadal e Ibiza). Las colonias, bajo la dirección de Juan Capó, contaron con los maestros Miguel Deyá y Pedro Rotger y el alumno normalista Antonio Sagrera, para la de niños, y con las maestras Margarita Bordoy y María Pont, como auxiliares, y Efigenia Taltavull, como directora, para la de niñas. Diariamente, tal como se especificó en el horario anexo a la memoria entregada a la Diputación, los niños y niñas se levantaban, hacían las camas y se lavaban, se bañaban en el mar, realizaban ejercicios de gimnasia, juegos pedagógicos, trabajos instructivos, lecturas comentadas y libres, excursiones, conversaciones y cantos, además de diversas comidas y descansos después de ellas. Tal como se especificó en la memoria al relatar la vida colonial,[21] en unas manifestaciones de la dirección que reproducimos literalmente que sintetizan y complementan las informaciones hasta ahora detalladas:

> La marcha de la vida de los niños en las Colonias se desprende del examen del Horario que se acompaña. Debemos hacer, sin embargo, algunas observaciones para aquellos que no hayan sido testimonios de la forma en que se desenvuelven las horas de la Colonia.
>
> Los Sres. Maestros Auxiliares y el Vice Director, tenían sus camas y dormían en la misma sala dormitorio de los niños, uno en cada rincón del salón. Así la vigilancia, sin parecer tal, era continua y verdadera, y podiase atender a las

[20] Capó, J. *Colonias Escolares Provinciales. Puerto de Sóller – Arenal. Agosto 1925*, Archivo General del Consell de Mallorca, 18 pp. Expediente ES AGCM II-711/3.

[21] Anónimo [Capó, J.]. *Colonias Escolares Provinciales de Baleares. Verano de 1917. Memoria. Consideraciones generales, horarios, excursiones, planos y fotografías, datos antropométricos*, Archivo General del Consell de Mallorca, 19 pp. Expediente ES AGCM II-711/3 (para la cita, pp. 5-8).

pequeñas necesidades durante toda la noche. En todo momento se estaba con los niños, lo mismo que en una familia. Las comidas se celebraban como una Fiesta en la que se agrupan seis niños alrededor de un maestro, y charlan con él, durante el ágape, en el que hay que prodigar siempre, vigilancia educadora hasta que se han aprendido a manejar el cuchillo, tenedor y servilleta...

El Trabajo que se hace en la Colonia no es más que el pasatiempo educador a base de lecturas comentadas de algún libro similar en su desarrollo a la vida que llevamos en la Colonia como por ejemplo el *Diario de una Colonia*,[22] en el que se describen parajes conocidos o que han de conocer y escenas que más o menos se repiten todos los días, *Dos años de Vacaciones* de Julio Verne, además de una porción de libros de cuentos y de viajes y del fondo general de una Biblioteca ya permanente de libros de toda clase, al alcance de las Jóvenes inteligencias que aquí pueden hallarse.

El Diario de Clase, como es sabido, ha pasado a ser un trabajo más serio, a la par que más entretenido y educador.

Dejar a los niños abandonados a si mismos para que escriban lo que han hecho en el día anterior, es permitirles un amaneramiento en la expresión y un abandono en su desenvolvimiento. Los niños que ya saben observar y ver, y redactar o expresar más o menos perfectamente sus pensamientos o sus observaciones, podrían hacer algo aceptable, y tal vez digno de atención; pero la mayoría de los niños que se presentan no saben redactar, por una parte, y lo que ven es todo nuevo... A fin de evitar aquella monotonía, pobre e insulsa composición, se hace cada día una verdadera lección en el sentido más pedagógico de la palabra, en la que intervienen todos, charlando y concretando el encadenamiento de los pensamientos y observaciones, en una redacción de todos que luego es copiada por todos en sendos cuadernos con dibujos [...].

En esta forma, cada lección ocupa un tiempo bastante largo, y se les entretiene en una forma para ellos agradable, durante las pesadas horas de sol, bajo un umbráculo fresco que bordea la casa de Portocristo, o el amplio comedor de Puerto de Sóller. El número de trabajos no es muy grande, pero es selecto y comprende una serie de ideas bien determinadas que se llevan bien grabadas.

Uno de los trabajos que se improvisa cada año es el de Decoración De Los Locales. A base de un tema repetido las veces que permiten las dimensiones, y cortando papeles que se pegan sobre otro de color distinto, dedicamos los

[22] Se refiere a la memoria publicada de una de las primeras colonias escolares que dirigió Miguel Porcel y Riera en Baleares, véase: Porcel y Riera, M. *Diario de una colonia escolar en Baleares: Puerto de Sóller agosto de 1901. Notas sobre el terreno*, Palma, Tip. de Bartolomé Rotger, 1901.

primeros días de cada colonia a dar carácter a la misma. En las fotografías que se acompañan se distingue el trabajo realizado en este sentido.[23]

Gimnasia y canto; La Gimnasia que se hace desde el primer día y a la que damos toda la importancia que se merece, es la de la Cartilla escolar. Hecha con toda sujección a las normas en la misma establecidas resulta fácil, eficaz y de una gran vistosidad. En cantos, este año, además de los Himnos patrióticos que se entonan diariamente al enarbolar el pabellón nacional por la mañana, y arriarlo por la tarde, hemos procurado y conseguido que aprendieran un himno de cada una de las regiones de España. Llegaron a cantar con tal ajuste y delicadeza que eran la admiración de los visitantes.

El éxito de nuestras Colonias, ha sido como en años anteriores el carácter de su movilidad. Es ya sabido que desde que la Excma. Diputación puso esta labor en nuestras manos tratamos de que los colonos conozcan el máximo del país. Y así el plan de excursiones ha sido grande, y no excesivamente costosas por el agasajo con que los pueblos y los particulares nos reciben siempre.

Como se ha dicho, hasta 41 fotografías se insertaron en las memorias de 1924, 1925 y 1927, únicas memorias localizadas, a día de hoy, que hicieron uso de la fotografía para ilustrar las actividades llevadas a cabo en ellas y a las que nos acabamos de referir brevemente. A partir de dicho conjunto de fotografías que se han conservado y que hemos podido consultar en el Archivo General del Consell de Mallorca, en general, se constata, una voluntad manifiesta de transmitir una determinada imagen de las propias colonias escolares que reflejara las actividades innovadoras que en ellas se llevaban a cabo. Así es que, más allá de las fotografías de grupo (véase como ejemplo la fotografía núm. 1 antes mencionada), en que aparecen los diferentes miembros de la colonia —los niños que participaban y los adultos al cuidado de los que permanecía—, que incluso podían transmitir una imagen menos rígida que las típicas fotografías escolares de grupo de clase de entonces, las fotografías que se hicieron sobre las colonias escolares incidían más en las actividades realizadas al aire libre (excursiones, actividades en la playa, gimnasia, etc.) que en las que se recogían las actividades más «típicamente» escolares (como por ejemplo la elaboración del diario o cuaderno de actividades por parte de los colonos). De entre las primeras, las que reflejaban las actividades educativas innovadoras llevadas a cabo al aire libre, que conectaban higienismo, excursionismo y educación activa, son diversas las fotografías que se realizaron, que fueron

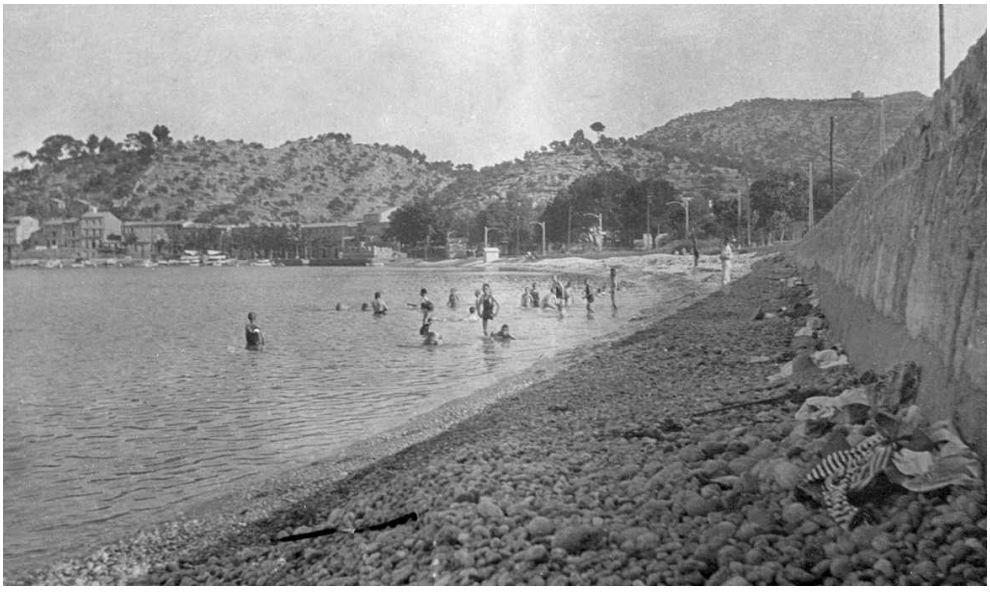
[23] Véase la fotografía 6 reproducida al final del artículo.

tomadas en las frecuentes actividades de baño de mar, las diversas excursiones realizadas, así como de algunas de las actividades y aprendizajes que al aire libre realizaban, a lo largo del día, los niños (véase en este sentido la fotografías núm. 2, 3 y 4, todas ellas de la colonia escolar de 1925 tomadas, respectivamente, en el puerto de Sóller, en una excursión al Puig Major, y en las minas de Buñola). También, en esta línea, son importantes el conjunto de imágenes que reflejaban las diversas actividades llevadas a cabo para ejercitar el cuerpo y contribuir a la robustez de los niños (complementados con una alimentación adecuada y abundante). En este sentido son ejemplos claros las fotografías que reproducen diversas actividades, como la realización de ejercicios gimnásticos, un ejemplo claro, también de la pose a que obligaba la técnica fotográfica a principios del siglo pasado si se quería dejar constancia de actividades que llevaban implícitas el movimiento (véase la fotografía núm. 5). Finalmente, mucho menores, aunque no inexistentes, son las fotografías tomadas en los interiores de las dependencias de la colonia, generalmente del comedor o del dormitorio de los colonos (véase la fotografía 6), con el interés evidente de demostrar que los espacios eran amplios e higiénicamente bien ventilados e iluminados.

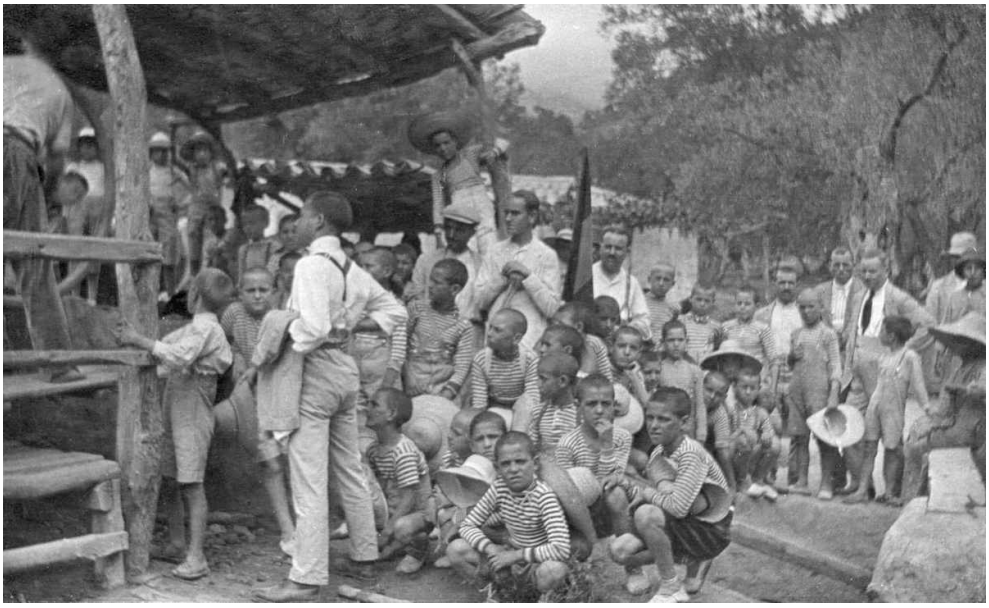
En definitiva, se constata una voluntad de transmitir una determinada imagen o iconografía de las colonias escolares a partir del conjunto de fotografías analizado, del cual es una muestra representativa la selección que reproducimos y comentamos, que liga los procesos educativos con el entorno natural más cercano y con prácticas higienistas. Un discurso visual o representación gráfica explícitamente construido para ilustrar y dejar constancia de las innovaciones educativas no escolares que se llevaban a cabo mediante las colonias escolares por parte de sus responsables ante la Diputación Provincial de Baleares que las sostenía.



Fotografía núm. 1. Imagen de grupo de la colonia escolar provincial del Puerto de Sóller, 1918. Archivo General del Consell de Mallorca (AGCM)



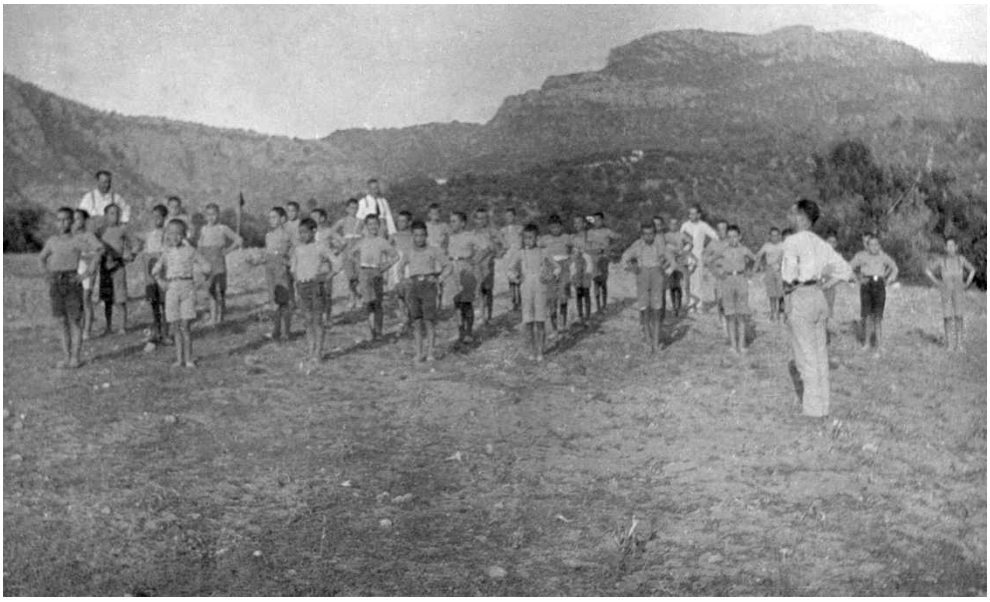
Fotografía núm. 2. Colonos ejercitándose en la playa del Puerto de Sóller, 1925 (AGCM).



Fotografía núm. 3. Excursión realizada a las minas de Buñola, 1925 (AGCM).



Fotografía núm. 4. Excursión realizada al Puig Major, 1925 (AGCM).



Fotografía núm. 5. Colonos realizando ejercicios gimnásticos bajo la supervisión diversos ayudantes, 1925 (AGCM).



Fotografía núm. 6. Los colonos en la sala-dormitorio, 1927 (AGCM).

IMAGEN Y PROYECCIÓN PÚBLICA DE LAS COLONIAS ESCOLARES DE LA MENORCA DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX. UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LA PRENSA Y LAS FOTOGRAFÍAS[1]

Xavier Motilla Salas
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE)
Universitat de les Illes Balears

Introducción

La historia del siglo XX ha explorado todo tipo de fuentes. La apertura hacia nuevas fuentes, la superación de la dependencia de las fuentes tradicionales de archivo (oficiales o administrativas) se ha puesto al servicio de la construcción de una historia que intenta no dejar de lado ninguna de las dimensiones de la actividad, el pensamiento y los sentimientos humanos. Las metodologías de análisis crítico de las diferentes fuentes (escritas, orales, imágenes u objetos) son todavía muy diferentes como para poder encajar con facilidad la información aportada por distintos tipos de fuentes. En este sentido, en la apertura hacia nuevas fuentes históricas, desde hace años los historiadores se interesan por el valor de las imágenes en general, y de las fotografías en particular. La publicación de la obra *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence* del historiador británico, especialista en historia de la cultura, Peter Burke, traducida al español en 2001, con el título de *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, ha motivado un mayor interés por dichas fuentes.[2] Tal y como denunció Peter Burke, en la obra mencionada, son pocos los historiadores (entre ellos también los historiadores de la educación) que hagan un uso habitual de los archivos fotográficos, como pocas son, también, las revistas especializadas que incluyan regularmente fotos entre sus páginas, que no se

[1] Artículo originariamente publicado en: Motilla Salas, Xavier. «Imagen y proyección pública de las colonias escolares de la Menorca de principios de siglo XX. Una aproximación a través del análisis de la prensa y las fotografías», *Foro de Educación*, núm. 13 (2011), pàg. 123-138.

[2] Burke, P. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001.

reduzcan a ser meros acompañamientos ornamentales. Sin embargo, resulta obvio que la apertura hacia lo visual desde los ámbitos educativo e histórico denota una creciente preocupación por el tema últimamente.

No cabe duda de que las fotografías son un testimonio histórico importante, pero esta evidencia no evita que su uso despierte polémicas, especialmente relacionadas con el tratamiento metodológico a aplicárseles, y a la relación que se debe establecer con otras fuentes. En el campo de la historia de la educación, el debate sobre el uso de las fotografías ha dado lugar, en los últimos años, a aportaciones importantes e intensos debates en las revistas especializadas y en los congresos internacionales, si bien es verdad que, en dicho contexto, son aún pocas las aportaciones al respecto.[3] Haciendo una síntesis muy breve de estos debates se puede afirmar que el aprovechamiento de las fotografías como fuentes históricas exige, como con las otras fuentes históricas, un cuidadoso análisis crítico y una metodología rigurosa, que aún no está tan consolidada como la que se ha utilizado durante siglos con otras fuentes históricas. Conseguir una interpretación correcta de las fotografías, y su inter-

---

[3] Para una aproximación a estos debates véase: Pozo Andrés, M. M. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25 (2006), pp. 291-315. Así mismo, algunas aportaciones pioneras en este sentido en la bibliografía histórico-educativa española son, entre otras: Viñao, A. «Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms», *Paedagogica Historica*, Vol. 36, núm. 1 (2000), pp. 75-92; Jiménez Trujillo, J. F. «Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humor in Satirical and Conservative Press», *Paedagogica Historica*, Vol. 36, núm. 1 (2000), pp. 427-448 y Escolano Benito, A. «Escenografías escolares: espacios y actores», *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Universidad de Burgos, SEDHE, 2003, pp. 365-375. Por otro lado, recientemente, la revista *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (enero-julio 2010) ha publicado un número monográfico sobre «Fotografia i història de l'Educació», con artículos de reconocidos especialistas internacionales sobre el tema: Comas Rubí, F. «Presentació: Fotografia i Història de l'Educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (enero-julio 2010), pp. 9-15; Riego Améza-ga, B. «Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes», Ibídem, pp. 19-39; Rodríguez de las Heras, A. «L'ús pedagògic de la fotografia històrica», Ibídem, pp. 41-54; Argerich, I. «Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats», Ibídem, pp. 55-72; Aguiló Ribas, C.; Mulet Gutiérrez, M. J.; Pinya Llinàs, P. «La fotografia de temàtica escolar en arxius no especialitzats. Notes sobre fons en imatge a Mallorca», Ibídem, pp. 73-98; Depaepe, M.; Simon, F. «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre història de l'educació», Ibídem, pp. 99-122; Braster, S. «How (un-)useful are for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985», Ibídem, pp. 123-148; Grosvenor, I. «The school album: images, insights and inequalities», Ibídem, pp. 149-164; Pozo Andrés, M. M. del; Rabazas Romero, T. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», Ibídem, pp. 165-194; y, Comas Rubí, F.; March Manresa, M.; Sureda Garcia, B. «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies», Ibídem, pp. 195-126.

pretación como fuentes históricas, implica su contextualización y comparación con otras fuentes. Las ideas de la Escuela Nueva, tanto en la aplicación escolar como extraescolar, se convirtió en un programa de actuación que utilizó la fotografía y el cine como instrumentos propagandísticos. Las ideas renovadoras en el campo de la educación que se difundieron desde principios del siglo pasado construyeron un discurso iconográfico que pretendía hacer visibles las nuevas prácticas educativas y representar fotográfica e icónicamente los signos de cambio educativo.[4]

La difusión de las nuevas ideas pedagógicas que llegan a España a partir de principios de siglo XX introducirá su propia iconografía y una nueva gramática gráfica. El aire libre, como espacio de experiencias escolares y extraescolares, se convierte en un escenario simbólico privilegiado de la nueva educación. En este sentido, pretendemos aproximarnos al estudio de la representación o proyección que de las colonias escolares de la Menorca de principios del siglo pasado se quiso hacer llegar a la ciudadanía, a partir de diversas fuentes, como son la prensa periódica y especializada y las imágenes que de ellas se tomaron y que se han conservado que pretendían hacer visibles las nuevas prácticas educativas.

Génesis y evolución de las colonias escolares en las Islas Baleares

Las colonias escolares, iniciadas en Suiza en 1876 por Walter Bion (1828-1909), pronto se expandieron a otros países como Alemania e Inglaterra (1878), Austria (1879), Francia (1881), Rusia (1882), Italia y Holanda (1883), Bélgica (1886), y Estados Unidos y España (1887). Llegaron a España a instancias de la Institución Libre de Enseñanza, a través del Museo Pedagógico Nacional y, concretamente, de su director Manuel Bartolomé Cossío, que dirigió la primera en San Vicente de la Barquera, once años después de la primera experiencia en tierras suizas. A partir de 1887 las colonias se fueron extendiendo por diversos lugares de la geografía española, si bien es verdad que hasta el Real Decreto de 26 de julio de 1892 no se adoptaron oficialmente. A partir de entonces fueron apareciendo lentamente disposiciones legales destinadas a propagar las colonias escolares en España, hasta el impulso definitivo que se les dio en 1911 desde el Ministerio de Instrucción Pública. Las colonias constituían

[4] Coquoz, J. «Un modèle suisse "d'Ecole active" durant l'entre-deux-guerres: images et mirages», *Paedagogica Historica*, Vol. 36, núm. 1 (2000), pp. 369-388.

una institución de higiene preventiva dirigida, principalmente, a niños cuyas familias presentaban menos recursos o tenían una salud debilitada y tenían la pretensión de paliar y contrarrestar los efectos perniciosos del intelectualismo escolar, las condiciones de vida deficientes que las grandes ciudades y sus viviendas comportaban, así como las que las mismas escuelas imponían.[5]

La primera colonia escolar en las Islas Baleares fue organizada en 1893 en Mallorca bajo la dirección de Miguel Porcel y Riera, tras un primer intento sin éxito de un grupo de maestros de recaudar fondos para organizarla el verano anterior. En Mallorca, desde 1901 éstas se desarrollaron con normalidad hasta el año 1936, con la ayuda de diversos organismos e instituciones en su financiación (el Ayuntamiento de Palma, la Diputación Provincial, la Caja de Ahorros, la Escuela Normal, la Asociación para la Cultura de Mallorca, la Iglesia, la Acción Popular Agraria, entre otros). En 1904 se hizo en el Puerto de Soller la primera colonia escolar para niñas organizada por la Diputación Provincial y bajo la dirección de Paula Cañellas Alba. En 1905 el Ayuntamiento de Palma también organizó una, siendo alcalde el médico Jaime Font y Monteros.[6] En Menorca, el año 1909, el Ayuntamiento de Mahón y el maestro Antonio Juan Alemany promovieron las colonias escolares, como veremos a continuación. De Ibiza y Formentera no se tiene constancia que se organizan colonias escolares, a pesar de que desde estas islas se enviaron niños a Palma para que participaran en las que se organizaban en la isla mayor del archipiélago balear.[7]

Las colonias fueron generalizándose en las islas y su objetivo fue marcadamente higienista. Se trataba de poner a los niños en contacto con la naturaleza para proporcionarles el ambiente más adecuado para el desarrollo físico y la mejora de la salud. Estas actividades de verano fueron una ocasión óptima para practicar el ejercicio físico, el juego, garantizar una buena alimentación e introducir los hábitos de limpieza personal, sin dejar de lado la función socializadora y el desarrollo intelectual.[8] Tal como ha sostenido Antonio J. Colom,

---

[5] Pereyra, M. «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 1 (1982), pp. 145-168.

[6] González-Agàpito, J.; Marqués, S.; Mayordomo, A.; Sureda, B. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, pp. 326-327 y Colom Cañellas, A. J. *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*, Palma, Centre d'Estudis Gabriel Alomar, 1984, p. 53.

[7] Oliver Jaume, J. *Escola i societat. L'ensenyament a les Illes Balears en el segle XX*, Palma, Editorial Moll [Els treballs i els dies, 18], 1978, p. 199.

[8] González-Agàpito, J.; Marqués, S.; Mayordomo, A.; Sureda, B. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939... op. cit.*, pp. 326-327.

en las primeras colonias escolares de las islas, participaron sobre todo hijos de familias pobres, que eran alumnos de la escuela pública, y tuvieron una clara finalidad compensatoria, ya que se pretendía proteger el desarrollo físico de los niños de las clases más desfavorecidas y débiles, cuyos padres no podían satisfacer sus necesidades nutritivas. Las actividades se completaban con los paseos, las observaciones directas de la naturaleza, la recogida de ejemplares, los juegos, los cantos, etc. Al mismo tiempo se pretendía promover el compañerismo, la disciplina, la higiene, los hábitos sociales de convivencia y, también, la emulación y el sentido de superación. La colonia era concebida como un sistema pedagógico y se veía como un elemento clave de la nueva pedagogía científica, al tiempo que el espacio donde se desarrollaba era considerado un ambiente nuevo para conseguirlo.[9]

Dicho autor, en relación con las colonias escolares, incide en el sentido biológico-higienista y la voluntad manifiesta de modificar el entorno de los niños y de crear un contexto nuevo donde, a través de los ejercicios y del contacto con la naturaleza, pudieran desarrollarse física y psíquicamente; hecho éste que hace que las colonias escolares sean una práctica educativa típica de la nueva educación, en la que el sentido biológico-naturalista está presente en algunos de los más importantes innovadores de la educación, como Ovide Decroly (1871-1932) y María Montessori (1870-1952), entre otros. Así pues, las colonias se nos presentan como una de las primeras prácticas educativas de tipo activo y, sobre todo, como una experiencia dirigida a romper con los viejos sistemas educativos.[10] Normalmente, el equipo directivo de las colonias escolares estaba formado por maestros cercanos a los postulados pedagógicos del institucionismo y la Escuela Nueva y a menudo promocionaron el excursionismo y el escultismo como actividades e instituciones formadoras del carácter de la juventud (es el caso del director de la primera colonia escolar en Menorca, Antonio Juan Alemany, que introdujo en su práctica educativa los paseos escolares y pronto se adhirió a las primeras manifestaciones del escultismo).[11]

---

[9] Colom Cañellas, A. J. *D. Miquel Porcel Riera op. cit.*, pp. 53-62.

[10] Colom Cañellas, A. J. «D. Llorenç Mª Duran i Coli. Sus aportaciones a la renovación educativa mallorquina», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm 5/6 (1986), p. 162.

[11] Motilla Salas, X. «Antoni Juan Alemany i la renovació pedagògica a Menorca a la primeria del segle XX: els passeigs i les colònies escolars», *La renovació pedagógica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Figueras, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Ajuntament de Figueres, Universitat de Girona, 2003, pp. 99-111.

En Menorca las colonias escolares se implantaron por primera vez el verano de 1909, años más tarde que la experiencia iniciada en 1893 por el maestro Miguel Porcel y Riera en la isla mayor del archipiélago. Aun así, ya a principios del siglo xx, el diario republicano menorquín *El Liberal* se hacía eco de un artículo firmado bajo seudónimo en el diario palmesano *La Almudaina*, en el que se detallaban la importancia y la conveniencia de las colonias escolares para el desarrollo pleno de la juventud.[12] De hecho, el artículo mencionado se refería a la práctica desarrollada en la colonia escolar del Puerto de Soller y, probablemente, debe atribuirse al maestro Bartolomé Terrades. El autor recordaba que, bajo la dirección de algunos maestros, cada año iban a Soller los alumnos más aptos de las escuelas municipales como premio al trabajo escolar, recordando que era preciso para provecho de todos que estas excursiones anuales, en el Puerto de Soller, fueran algo más que el cumplimiento estricto de una fórmula pedagógica impuesta por la costumbre o por una iniciativa que, la mayoría de veces, no encontraba eco entre los diversos colectivos que deberían implicarse. También se hacía un llamamiento a la necesidad de impulsar las colonias citadas como prácticas educativas regeneracionistas y, en general, se demandaba una praxis educativa activa que desterrara de las aulas la educación memorística y rutinaria.

La campaña en la prensa republicana para instaurar las colonias escolares en Menorca prosiguió a lo largo de los años. En 1904, cuatro años después de la reproducción del artículo comentado anteriormente, *El Liberal* se volvía a hacer eco de otra noticia aparecida esta vez en el diario, también palmesano, *La Tarde* sobre el proyecto del Ayuntamiento de Palma de crear y sostener una colonia escolar, recomendando al consistorio mahonés que siguiera el ejemplo. El artículo en sí es un ejemplo claro del pensamiento imperante a comienzos del siglo xx en el magisterio renovador, que ligaba higienismo y educación en su discurso regeneracionista, y que pretendía combinar los hábitos saludables en los niños, con el contacto con la naturaleza y una buena alimentación en los meses de verano en las colonias. Asimismo, en el artículo mencionado se afirmaba que las colonias escolares debían llenar el vacío que se observaba en la compleja tarea educativa de los niños, pues estas tenían que ser una prolongación de la escuela misma que fortaleciera fisiológicamente a los niños. Se

[12] B. «Colonias escolares», *El Liberal* [Mahón], 22 de mayo de 1900.

convertían, por tanto, en un complemento de la escuela para los niños de familias sin recursos, a los que se favorecía tanto desde un punto de vista físico como intelectual. Así es que, muy en boga con el discurso imperante de entonces, desde la prensa se destacaba la eficacia de las colonias escolares, fundamentándose en el desarrollo físico que se constataba en los asistentes desde su ingreso en las colonias hasta la finalización. También se resaltaba la importancia de las instituciones mencionadas para dejar huella en el progreso personal de los niños, en su carácter, ya que recibían una educación que rehuía el castigo y se basaba en el interés personal, promoviendo, como ya se ha dicho, especialmente los hábitos de limpieza corporal y el desarrollo físico.[13]

La campaña a favor de la instauración de las colonias escolares prosiguió años más tarde en la prensa menorquina, en la que, a finales de agosto de 1907, Juan Martín publicó un artículo intitulado «Las colonias escolares» en el diario republicano *La Voz de Menorca*, heredero del entonces ya desaparecido *El Liberal*. En él, el autor afirmaba que en la prensa se podían encontrar numerosas noticias relacionadas con la organización y el funcionamiento de las colonias escolares, que bajo los auspicios y la financiación de los ayuntamientos y las diputaciones funcionaban en diversos lugares de España, y destacaba la importancia de estas para las futuras generaciones de ciudadanos. De hecho, las mejoras a las que J. Martín se refería no eran otras que las físicas y morales, que se derivaban del contacto directo de los niños con la naturaleza, en un programa educativo renovador que los alejara de las prácticas rutinarias de los centros escolares de las grandes ciudades. Para él la posibilidad de ofrecerles el contacto con la naturaleza, el aire puro, el mar, etc., junto con un programa educativo adecuado, ayudaba al progreso de las generaciones venideras y por consiguiente a la sociedad del futuro.[14]

Por otro lado, las colonias escolares ayudaban, según él, a fortalecer los vínculos entre el pueblo y la ciudad, y a enseñar a los niños que todos los hombres deben tratarse como hermanos. Los pueblos recibían las colonias escolares con todo tipo de obsequios y atenciones y, además, durante una temporada los niños de la ciudad y del pueblo convivían juntos y, bajo la supervisión de sus maestros, interaccionaban intercambiándose los conocimientos adquiridos y las observaciones realizadas. Estos hechos, derivados de la interacción entre los niños de la ciudad y del pueblo, ayudaban a hacer desaparecer los recelos mutuos existentes. Los beneficios para los niños de la ciudad eran evi-

---

[13] Anónimo. «Obra filantrópica. Colonias escolares», *El Liberal* [Mahón], 9 de junio de 1904.

[14] Martín, J. «Nota del día. Las colonias escolares», *La Voz de Menorca* [Mahón], 27 de agosto de 1907.

dentes, ya que estos mayoritariamente volvían a sus casas tras la estancia en las colonias con un desarrollo físico e intelectual mayor, fruto del contacto con la naturaleza y de una enseñanza práctica según J. Martín. Asimismo, el autor recordaba que las colonias escolares se encontraban establecidas en las naciones líderes educativa y culturalmente, ya que las recomendaban los pedagogos más ilustres y renovadores y, además, eran subvencionadas por los gobiernos y los ciudadanos que tenían la educación entre sus prioridades. El artículo concluye con la recomendación por parte de J. Martín al Ayuntamiento de Mahón de establecer, con la ayuda de la Diputación, también unas colonias escolares para los hijos de la villa mahonesa, tal como se hacía en la capital de la provincia balear desde hacía años.[15]

En cuanto a la difusión en la prensa periódica o especializada de las colonias escolares en Menorca, una vez que ya se habían puesto en marcha y más allá de la campaña que a través de la prensa se realizó previamente a favor de su implantación, debe mencionarse que en el mes de agosto de 1909 *La Voz de Menorca* dio cuenta de su visita a la primera colonia escolar menorquina que se desarrolló en los parajes cercanos al puerto de Addaya y que se estableció en el predio de las Fontanillas, sobre el mismo puerto, y bajo la dirección del maestro Antonio Juan Alemany y la ayudantía del también maestro Juan Socías Bennasar (el primero maestro de la segunda escuela municipal de Mahón y el segundo de la escuela de la población vecina de San Clemente). El objetivo del artículo no era otro que especificar y dar a conocer las actividades y la alimentación que habían recibido los participantes en la colonia escolar en el verano de 1909 durante los primeros quince días, para promocionarla entre la opinión pública. A partir de dicho artículo, se constata que en las salidas programadas a los parajes próximos al puerto de Addaya y al predio de las Fontanillas (donde residían los niños de la colonia), se realizaron explicaciones de mineralogía, agricultura, sericultura, historia, minería, alfarería moderna, además, de realizarse también excursiones marítimas por el puerto de Addaya y Macaret. Por otro lado, en cuanto a las comidas se hizo constar en el artículo que se buscó una buena combinación entre legumbres, verduras, pescado, carne, huevos y frutas, siempre acompañados de arroz o patatas, para contribuir al robustecimiento de los niños durante su estancia en la colonia. La intención al finalizar la colonia escolar no era otra que medir y pesar los asistentes (que aquel verano fueron doce niños) para comprobar su crecimiento, fruto de una alimentación adecuada y abundante. No hace falta

[15] Ibídem.

insistir en la importancia que en términos generales se le otorgaba en las colonias escolares, como comprobación de los buenos resultados que obtenían los niños que asistían, a la medida de la circunferencia torácica y al aumento del peso como constatación empírica de las mejoras físicas acaecidas fruto de su estancia. Los resultados positivos de la colonia eran evidentes para el autor de la visita, en la medida que constataba que durante los primeros quince días los niños habían aprendido a remar y que demostraban una gran resistencia física en las excursiones, al tiempo que escuchaban con gran interés las explicaciones de los maestros en las salidas al campo, además de la importancia, lógicamente, de las prácticas educativas paralelas que se desarrollaban en las frecuentes salidas y excursiones. El artículo terminaba con la manifestación de la voluntad que para el verano próximo se pudiera aumentar el número de niños que se beneficiaran de la colonia escolar, con la mejora de las instalaciones existentes, para contribuir a la regeneración de la sociedad tan ansiada empezando por los niños, así mismo, se felicitaba a los maestros Antonio Juan Alemany y Juan Socías Bennasar por la labor que desarrollaban.[16]

De esta primera colonia escolar bajo la dirección de Antonio Juan Alemany, también se hizo eco *El Magisterio Balear*, en un artículo que posteriormente fue reproducido en *La Voz de Menorca*, en enero de 1910, y en el que se recogían las impresiones del maestro y director de la colonia sobre el éxito de la empresa que se llevó a cabo en el puerto de Addaya con la ayuda del Ayuntamiento de Mahón.[17] Antonio Juan, en un estilo directo, nos narró la vida cotidiana de ese mes de agosto en la colonia, que consideramos oportuno reproducir casi íntegramente para acercarnos a la vida de los colonos en el puerto de Addaia en aquella primera experiencia higiénica y educativa renovadora al aire libre en Menorca: «Todos los días nos levantábamos á las cinco, y después del aseo personal y de izar el pabellón nacional, muchos días nos dirigíamos á una pesquera que hay en la entrada del puerto en un sitio llamado el estrecho, y que por distar de la colonia unos 1.500 metros constituye un excelente paseo por las orillas del mar. Allí se pescaba con caña, y los otros días que los niños preferían jugar, se entregaban á juegos higiénicos. Los juegos preferidos fueron el asalto, el marro y los runders. A las ocho nos desayunábamos. A las 9 se redactaba el Diario. Todos los niños sacaban su cuadernillo de las notas que tomaran el día anterior, y con él á la vista escribían el Diario, los maestros

[16] Anònim. «Colonia escolar de Mahón», *La Voz de Menorca* [Maó], 17 de agosto de 1909.

[17] Véase: Juan Alemany, J. «Colonia escolar de Mahón», *El Magisterio Balear* [Palma], 8 de enero de 1910, pp. 13-14 y, también, Juan Alemany, J. «Colonia escolar de Mahón», *La Voz de Menorca* [Mahón], 14 de enero de 1910.

corregían con lápiz rojo las equivocaciones de más bulto, y los niños lo copiaban en limpio. Esta copia ha quedado en poder de los niños como recuerdo de la colonia y los borradores han sido entregados al Ayuntamiento de Mahón. A las 10 íbamos al huerto *d'es Lleó* á buscar las provisiones del día, y al regreso tenía lugar un rato de lectura y conversación. Poco antes de las 12 bajábamos al puerto y en una de sus playas nos bañamos todos los días. ¡Con qué alegría se entregaban los niños á la natación! Solamente dos (Bals y Tortosa) sabían nadar. Los diez restantes aprendieron tan útil arte mientras permanecieron en la colonia. A las 13 se comía y después de un rato de siesta, emprendíamos excursiones terrestres y marítimas. En estas últimas todos los niños aprendieron á remar».[18]

El director de la colonia, en el escrito al *Magisterio Balear*, al que adjuntó dos fotografías realizadas ese verano (que finalmente no se incluyeron en la publicación), destacó la idoneidad del paraje elegido para hacer excursiones y, por consiguiente, para desarrollar actividades y explicaciones sobre el terreno facilitados por una metodología más atractiva: «En un radio de 3 á 8 kilómetros, caminando siempre por senderos y las más de las veces por entre pinos, encinas ó matorrales se han verificado 16 paseos terrestres escalonados y con carácter instructivo, 5 paseos marítimos á diferentes puntos de la costa, y además 6 excursiones en bote; lo que demuestra que la Colonia está emplazada en un excelente centro de excursiones. Aprovechando las oportunidades que sobre el terreno se ofrecían, tratáronse en dichos paseos asuntos referentes á geología, mineralogía, topografía, geografía, historia, productos del mar, navegación, máquinas agrícolas, industria alfarera, hidrología, arboricultura, zootecnia y horticultura. Niños y maestros enriquecieron sus museos con piedras, fósiles, minerales metálicos, plantas, moluscos é insectos que recogieron en las excursiones».[19] Constatamos, pues, como no podía ser de otra manera, que en las salidas frecuentes se aprovechaba la ocasión para realizar actividades educativas de diversa índole que les permitían adquirir conocimientos de distintas ramas del saber. Ahora bien, si alguna actividad destacó Antonio Juan Alemany fueron las excursiones marítimas, por el atractivo intrínseco que estas comportaban. De hecho, en el escrito que dirigió a los compañeros de magisterio de la isla mayor del archipiélago, relató de manera extensa una excursión realizada el día 18 de agosto: «Si agradables resultan los paseos terrestres, las excursiones marítimas les superan en atractivos. Con fruición recuerdo la del día 18. La

[18] Juan Alemany, J. «Colonia escolar de Mahón», *El Magisterio Balear* [Palma], 8 de enero de 1910, pp. 13-14.

[19] Ibídem, pp. 14.

brisa empujaba el bote que siguiendo la sinuosa costa norte de la isla iba en demanda de la encantadora playa del *Sibiná de Mongofre*. El patrón del bote, hombre muy práctico en aquellos parajes, decía los nombres con que la gente de mar designa los diversos accidentes que á nuestra vista se ofrecían, nombres que los niños apuntaban en sus cuadernos de notas, y al aparecer algún pequeño detalle costero que por lo insignificante no tenía nombre, no se quedaba sin él, puesto que los niños le ponían el que conforme á su configuración mejor le cuadraba. Desembarcamos en el delicioso *Sibiné*; los colonos buscaron mariscos y después de rodar por las colinas de arena que hay en aquel sitio, regresamos, y unos flotadores con banderolas y campanillas que al paso hallamos, ofrecieron ocasión de dar á los niños una lección sobre artes de pesca».[20]

La vida en la colonia discurría siempre por unos mismos parámetros y, al volver al predio donde residían los niños y los maestros, se hacían algunas lecciones de canto y se cenaba: «Al regreso de las excursiones se arriaba la bandera, y después de una corta lección de canto y de cenar, nos entregábamos al reparador descanso de la noche para continuar al siguiente día la activa vida de la colonia», así mismo, A. Juan Alemany recordaba que: «Ni un momento decayó el ánimo de los colonos, antes bien el entusiasmo y la alegría reinaron entre ellos al mismo tiempo que resplandecía el orden indispensable á la vida de la colonia, como pudieron observarlo las muchas personas que nos honraron con sus visitas. El buen comportamiento de los niños ha sido la mayor prueba de consideración y respeto que á los maestros podían dar. Han disfrutado de cabal salud, y ningún contratiempo se ha tenido que lamentar».[21]

Como resultado de la buena alimentación, las excursiones, los ejercicios físicos y los juegos desarrollados en la colonia escolar, Antonio Juan Alemany recogió los progresos físicos de los niños en un cuadro que recogía el nombre y la edad de los colonos con el aumento del peso, de la circunferencia torácica y de la altura de cada uno de ellos y en que constató que los niños, todos en edades comprendidas entre los 10 y 13 años, aumentaron una media de 1.775 gramos de peso, 14 mm de circunferencia torácica y 8 mm de altura en el mes que permanecieron en la colonia.[22] El propósito que para el año siguiente la colonia escolar aumentara el número de participantes no se pudo cumplir y otra vez fueron doce, como en el verano anterior en la primera colonia desarrollada. En una nota de prensa se dejaba constancia de los cambios sufridos respecto de la experiencia de un año antes, y si bien no se aumentó el

[20] Ibídem.
[21] Ibídem.
[22] Ibídem.

número de beneficiarios sí se cambió el predio, esta vez se establecieron en Hort des Lleó, y Juan Socías, que participó en la primera colonia escolar y que años más tarde, al establecerse en el sanatorio del Lazareto del puerto de Mahón, ocupó la dirección, tampoco participó ya que acudieron como ayudantes los señores Puerta y Pascual.[23]

No fue hasta el verano de 1913 que se cumplió el viejo propósito de poder aumentar el número de participantes a veinte, ya que aquel año se contó con una subvención del Estado. Además de los veinte niños, formaron la colonia escolar del puerto de Addaya su director, Antonio Juan Alemany, tres maestros auxiliares y un cocinero. Además, entre los colonos participantes figuraron seis niños que pertenecían a los Exploradores mahoneses.[24] De hecho, aquel verano, desde los Exploradores mahoneses se programó una excursión al puerto de Addaya, el 19 de agosto, con el fin de pasar el día por los alrededores del puerto y visitar la colonia escolar establecida. En la excursión programada, asistieron un centenar de personas, setenta de los cuales eran exploradores.[25] En la educación de los jóvenes en el medio natural y en el tiempo libre jugó un papel fundamental el movimiento creado en 1907 por el militar inglés Robert Baden-Powell conocido genéricamente como escultismo. Este fenómeno tuvo diferentes nombres y orientaciones en España. En Menorca, el escultismo estuvo estrechamente ligado Ateneo Científico, Literario y Artístico de Mahón que, con la voluntad de incidir educativamente en la juventud más allá del ámbito estrictamente escolar, se planteó un programa de educación en el tiempo libre y en el ámbito natural a través de la introducción del escultismo en la isla, con la creación en 1913 de los Exploradores mahoneses. Muy pronto, personalidades ligadas Ateneo de Mahón y pertenecientes a los cuerpos militares hicieron suyo el movimiento, militarizándolo ostensiblemente, hecho más que evidente si nos atenemos a la modalidad de escultismo que se adoptó desde la institución mencionada, que no fue otro que la de los Exploradores de España, que, como es sabido, fueron la opción militarista y españolista del movimiento scout en España. Sin embargo, su introducción en Menorca debe ser entendida en el marco de unas ideas pedagógicamente progresistas, ya que otras personalidades ligadas al movimiento, y provenientes del mundo de

---

[23] Anónimo. «Colonia escolar. Puerto de Addaya», *La Voz de Menorca* [Mahón], 2 de agosto de 1910.

[24] Anónimo. «La colonia escolar del puerto de Addaya», *La Voz de Menorca* [Mahón], 29 de julio de 1913.

[25] Guerra, J. «Exploradores de España. Tropa de Mahón. Excursión al puerto de Addaya», *Revista de Menorca*, Vol. 1913, pp. 282-286.

la educación, como los maestros Antonio Juan Alemany y Mateo Fontirroig Jordán, integraron el escultismo en sus centros educativos. De hecho, los dos primeros grupos de exploradores creados en Mahón fueron precisamente los de los maestros citados, en lo que deberíamos considerar como las primeras manifestaciones, fuera del ámbito estrictamente escolar, de prácticas educativas del movimiento de la Escuela Nueva en Menorca, junto con las colonias escolares.[26]

De las actividades de aquel verano de 1913 no se publicó ningún informe en la prensa local o la especializada, como sí se hizo de la primera experiencia cuatro años antes, sin embargo, el diario republicano *La Voz de Menorca* publicó un artículo del delegado del Gobierno, José Roca de Togores, fruto de la inspección que a la colonia escolar de aquel verano realizó a finales del mes de agosto. El delegado del Gobierno recordó, respecto a la visita a la colonia del puerto de Addaya, que asistió a ella invitado por el Ayuntamiento de Mahón, por segunda vez ese año, pues ya la había visitado en la excursión que días antes hizo un grupo de los Exploradores mahoneses. Debe recordarse que el verano de 1913 el número de niños beneficiados por la colonia escolar aumentó en ocho, y se pasó de los doce con que se inició por primera vez la colonia en 1909 a los veinte de ese año, lo que fue posible gracias a la subvención estatal recibida, que permitió adecuar el edificio destinado a ese fin. De las afirmaciones que J. Roca de Togores hizo en la prensa en el artículo anteriormente mencionado se desprende que en los primeros años, y teniendo en cuenta que la colonia escolar fue una iniciativa financiada hasta el verano de 1913 exclusivamente por las arcas del consistorio mahonés, sólo asistieron niños de las escuelas municipales de la villa de Mahón. Sin embargo, la voluntad manifiesta de Roca de Togores no era otra que esta iniciativa se extendiera al resto de municipios de la isla, una vez que en su financiación ya no sólo contribuía el Ayuntamiento de Mahón. Por otra parte, J. Roca de Togores recordó que la iniciativa, de la que sólo se beneficiaban niños, también debía llegar a las niñas, dado que los beneficios de las colonias debían llegar a ellas también.[27]

---

[26] Sobre la introducción y el desarrollo del escultismo en Menorca véase: Motilla Salas, X. «L'Ateneu de Maó i l'educació no formal dels joves: la introducció de l'escoltisme a Menorca (1913-1920)», Serra Busquets, S.; Sureda Garcia, B. *Els joves a l'època contemporània*, Palma, Institut d'Estudis Baleàrics [XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals], 2003, pp. 267-286 y Motilla Salas, X. «Escoltisme, lleure i educació a Menorca (1913-1936)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 14 (julio-diciembre, 2009), pp. 127-154.

[27] Roca De Togores, J. «La colonia escolar de Addaya», *La Voz de Menorca* [Mahón], 23 de agosto de 1913.

El interés en publicitar la labor llevada a cabo en las colonias escolares de verano organizadas por el Ayuntamiento de Mahón en el puerto de Addaya a principios del siglo pasado, así como también de dejar constancia de ellas, hizo que, además de insertarse varias noticias, tanto en la prensa periódica menorquina como en la especializada, dando cuenta de las actividades realizadas, como sucintamente acabamos de ver, se tomaran fotos, para ilustrar y explicar la diversidad de actividades que se llevaban a cabo. En este sentido, un documento interesante sobre la proyección e imagen que de dichas colonias escolares se quería transmitir lo encontramos en el anexo que se adjuntó a la memoria de la dirección de la colonia escolar de 1913 y del cual se han extraído el conjunto de fotografías analizado para el presente artículo.[28]

En general se constata, a partir de las fotografías tomadas por el ayudante de la colonia Gabriel Pons y seleccionadas para su reproducción en dicho documento anexo a la memoria de la dirección de la colonia escolar, una voluntad manifiesta de transmitir una determinada imagen propia que reflejara las actividades innovadoras que en ella se llevaban a cabo. Así es que, más allá de las fotografías de grupo (de las cuales es una muestra la fotografía 1 que reproducimos), en que aparecen los diferentes miembros de la colonia (los niños que participaban y los adultos al cuidado de los que permanecían), que incluso podían transmitir una imagen menos rígida que las típicas fotos escolares de grupo clase de entonces, las fotografías que se hicieron sobre las colonias escolares incidían más en las actividades realizadas al aire libre (excursiones, actividades en la playa, ejercicios gimnásticos, etc.) que en las que recogían las actividades más «típicamente» escolares (aunque también se hacían, un ejemplo de las cuales la encontramos en la fotografía 7, que deja constancia de una de las actividades que se llevaban a cabo a lo largo de la jornada, la elaboración del diario de la colonia por parte de los niños bajo la supervisión del director y los ayudantes).

De entre las primeras, las que reflejaban las actividades educativas innovadoras llevadas a cabo al aire libre, que conectaban higienismo, excursionismo y educación activa, son una muestra las fotografías 4 y 5 que reproducimos, que fueron tomadas en alguna de las diversas excursiones realizadas, tanto marítimas como terrestres, así como de algunas de las actividades y aprendizajes que al aire libre realizaban, a lo largo del día, los niños, como pescar (ver

[28] Juan Alemany, A. «Año 1913. Colonia escolar de Mahón. Fotografías tomadas de dicha Colonia y de sus alrededores», 10 pp., Archivo Municipal de Mahón, Ref. 3F/9. El documento incluye 19 fotografías, tomadas todas ellas por Gabriel Pons, uno de los auxiliares de la colonia escolar junto a José Pascual y Antonio Mercadal.

fotografía 6). También, en este sentido, son importantes el conjunto de imágenes que reflejaban las diversas actividades llevadas a cabo con la finalidad de ejercitar el cuerpo y contribuir al robustecimiento de los niños (complementados con una alimentación adecuada y abundante). En este sentido son ejemplos claros las fotos 2 y 3, que reproducen los ejercicios de natación (fotografiándose explícitamente una imagen del primer y último baño, realizado en la colonia del verano de 1913, que acompañaban a la memoria del director, para dejar constancia de que al finalizar la colonia la mayoría de los niños ya sabían nadar, cosa que no era así al iniciarse esta) o las fotografías practicando gimnasia de natación.

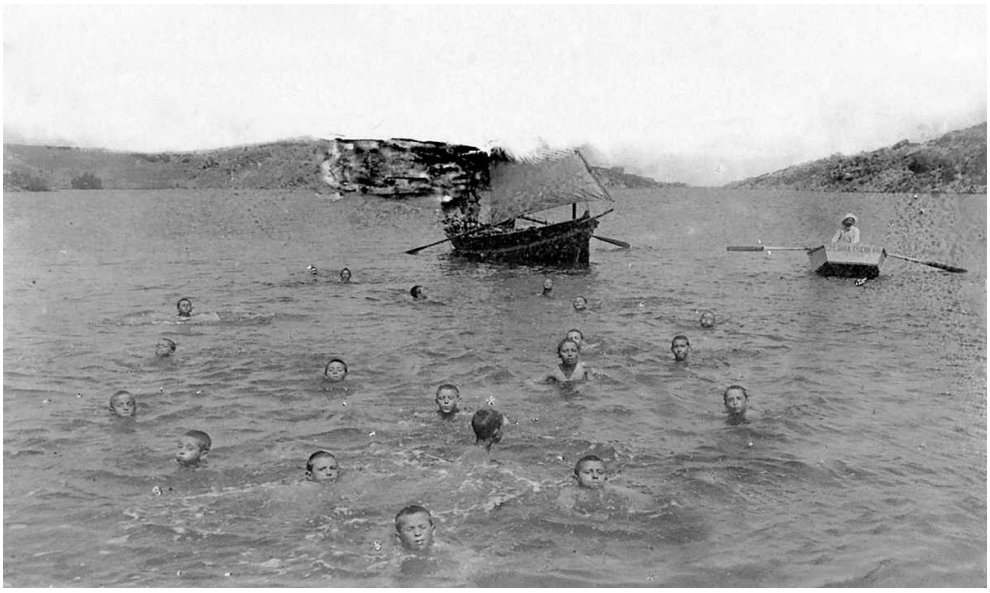
Así, pues, se constata una voluntad de transmitir una determinada imagen de las colonias escolares a partir del conjunto de imágenes analizado, del cual es una muestra representativa la selección que reproducimos y comentamos, que liga los procesos educativos con el entorno natural más cercano y con prácticas higienistas. Un discurso visual explícitamente construido para publicitar y dejar constancia de las innovaciones educativas no escolares que se llevaban a cabo mediante las colonias escolares.



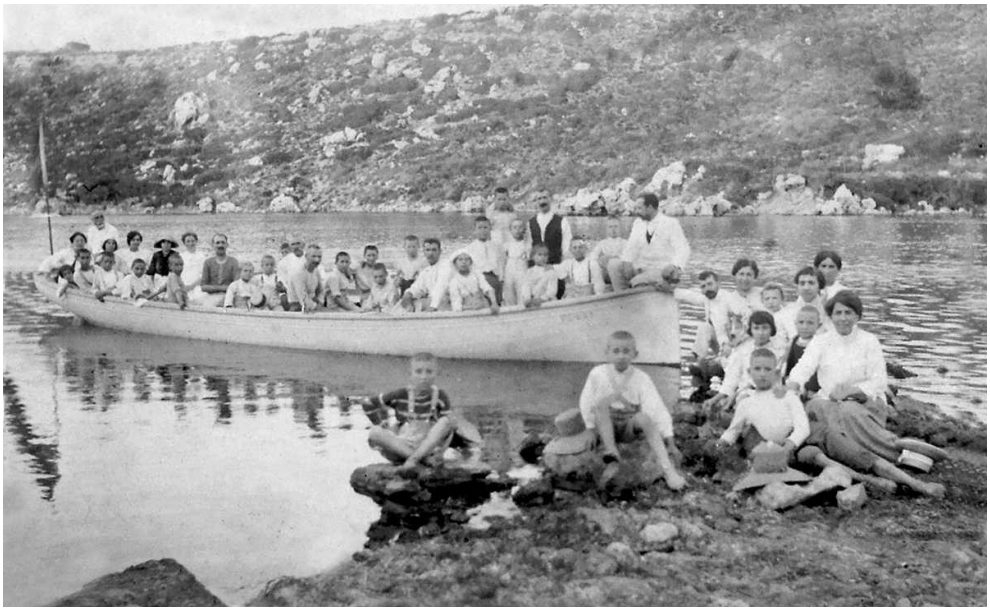
Fotografía 1. En la imagen aparecen el grupo de niños, el director Antonio Juan Alemany, y los auxiliares José Pascual y Antonio Mercadal, el día de llegada a los parajes del Puerto de Addaya.



Fotografía 2. Instantánea tomada en el primer baño realizado en la colonia. En ella se puede ver al director de la misma con los niños que no saben nadar, enseñándoles, y a uno de los auxiliares vigilando desde la canoa a los que ya seben hacerlo.



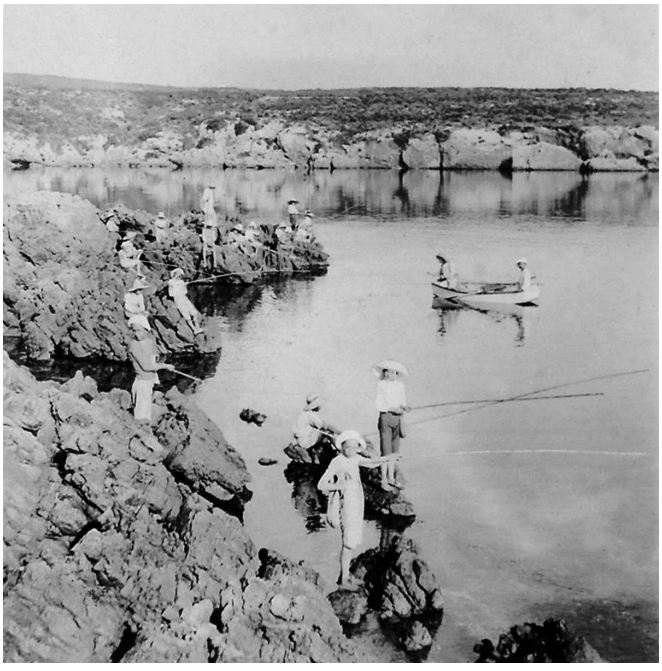
Fotografía 3. Imagen tomada en el último baño realizado en la colonia. En ella se observa como todos los niños están nadando, en contraosición a la anterior, bajo la vigilancia de uno de los auxiliares desde la canoa.



Fotografía 4. Imagen de los miembros de la colonia (niños, directores y auxiliares) y de algunas familias de los colonos, de vuelta de una de las excursiones marítimas realizadas.



Fotografía 5. Imagen de los miembros de la colonia (niños, directores y auxiliares) en el pinar de las Fontanillas, de vuelta de una de las excursiones marítimas realizadas.



Fotografía 6. Fotografía de algunos colonos pescando en la punta de las Fontanillas en el puerto de Addaya, bajo la supervisión de los auxiliares (desde la canoa propiedad de la colonia) y del director (desde tierra).



Fotografía 7. Imagen de los colonos escribiendo el diario de la colonia bajo la supervisión del director Antonio Juan Alemany y los auxiliares.

FOTOGRAFIA, HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ I MUSEISME EDUCATIU

EL PATRIMONIO FOTOGRÁFICO DIGITAL. NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA, NUEVOS RETOS PARA EL MUSEÍSMO PEDAGÓGICO[1]

Francesca Comas Rubí Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda Garcia
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE)
Universitat de les Illes Balears

Introducción

Con la diversificación de intereses temáticos de la historia de la educación, la fotografía como fuente histórica adquiere un valor especial. Cierto es que desde la década de los 80, con el desarrollo historiográfico de la fotografía en España, algunos autores plantearon el valor de la fotografía como fuente documental para la interpretación histórica, esto es como «texto» plástico desarrollado en un tiempo y espacio concretos mediante el que se podían reconstruir y, sobre todo, interpretar el hecho social, más allá de su componente estrictamente ilustrativo.

Pero, a pesar de su reconocida importancia para la historia, y de haber generado significativas reflexiones teóricas (recordemos el ensayo fundacional de Walter Benjamin, «La fotografía en la época de su reproducibilidad técnica», de 1935, y las reflexiones posteriores de Roland Barthes y de Vilém Flusser,[2] entre otros), en el contexto de la historiografía educativa son todavía escasas, aunque no inexistentes, las aportaciones al respecto.

De hecho, tal y como denuncia Peter Burke en su obra *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, son pocos los historiadores —entre ellos los historiadores de la educación— que hagan uso habitual de los archivos fotográficos, como pocas son las revistas especializadas que incluyan regu-

[1] Comunicación presentada al *II Fórum Ibérico de Museologia da Educaçao. A Herança Educativa em Portugal e Espanha: entre esperanças e incertezas.* Viana do Castelo (Portugal), 2010.

[2] Véase: Barthes, R. (1982). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Gustavo Pili, 1982; Flusser, V. (1990) *Hacia una filosofía de la fotografía*. México: Trillas.

larmente fotografías entre sus páginas,[3] que no se reduzcan a ser meros acompañamientos ornamentales. No obstante, resulta obvio que la apertura hacia lo visual desde los ámbitos educativo e histórico denota una creciente preocupación por el tema en los últimos tiempos.

Desde la perspectiva histórico-educativa, son aportaciones pioneras en la aproximación al análisis de la imagen los trabajos de Gaulupeau, Chassagne y Bassargette, publicados en la sección monográfica que, sobre imagen y educación, incluyó en su núm. 30 de 1986 la revista *Histoire de l'Education.* Por su parte, la revista *Paedagogica Historica* dedicó su primer volumen del año 2000 a un número monográfico titulado *The History of Education and the Challenge of the Visual,* en el que se recogían las contribuciones realizadas durante el XX ISCHE celebrado en Lovaina en 1998 con el título *Lo visual en la configuración del espacio educativo a través de la historia*. Muy interesantes resultan las reflexiones sobre la cuestión que realizaron los profesores Antonio Novoa y Antonio Viñao,[4] así como el análisis de la política educativa durante la II República en España realizada a través de los cómics que presentó el profesor José F. Jiménez Trujillo.[5] Un año más tarde, fue Finlandia quien acogió la conferencia anual de la *European Educational Research Association*, que centró su atención en las ventajas e inconvenientes de las imágenes para la investigación histórico-educativa. La revista británica *History of Education*, en su volumen 30 publicado en el año 2001, publicó algunas de las aportaciones presentadas en Finlandia.[6] En el XII Coloquio nacional de Historia de la Educación también se reflexionó sobre la imagen como fuente histórico-educativa, pudiéndose destacar la aportación de Agustín Escolano, en la descodifica, desde una perspectiva etnográfica y con una lectura hermenéutica, las significaciones de algunas imágenes típicamente escolares.[7]

---

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

[4] Véase: Nóvoa, A. (2000). «Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th-20th century)». En: *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1, pp. 21-52

Viñao, A. (2000). «Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms». En: *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1, pp. 75-92.

[5] Véase: Jiménez Trujillo, J.F. (2000). «Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humor in Satirical and Conservative Press». En: *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1, pp. 427-448.

[6] Véase: Rousmanierke, K. (2001). «Questioning the visual in the history of education». En: *History of Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 109-116. Cit. p. 109.

[7] Véase: Escolano Benito, A. (2003). «Escenografías escolares: espacios y actores». En: *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la escuela*. Universidad de Burgos-SEDHE. Pp. 365-375.

Por su parte, también desde los ámbitos de la historia del arte, de la historia, de la semiótica y de la comunicación, por citar algunas disciplinas que han reflexionado sobre la cuestión[8] se ha incidido en el valor de la imagen fotográfica y gráfica en general, pero con una diferencia particular de apreciación: más allá de su aportación como documento, la fotografía es un lenguaje de expresión que se enmarca en el contexto de la revolución mass-mediática que caracteriza a las sociedades modernas, como tan lúcidamente supo exponer Walter Benjamin en el ensayo antes citado. Por tanto, la fotografía es analizada como fuente de información a la vez que como obra plástica que aporta una interpretación peculiar de la sociedad que la ha generado, reivindicando la capacidad de la imagen fotográfica (al igual que la cinematografía) de imbricar discurso denotativo (representación) e interpretativo o, dicho con palabras de Joan Fontcuberta, «Toda fotografía es una ficción que se presenta como verdadera. Contra lo que nos han inculcado, contra lo que solemos pensar, la fotografía miente siempre, miente por instinto, miente porque su naturaleza no le permite hacer otra cosa. Pero lo importante no es esa mentira inevitable. Lo importante es cómo la usa el fotógrafo, a qué intereses sirve. Lo importante, en suma, es el control ejercido por el fotógrafo para imponer una dirección ética a su mentira. El buen fotógrafo es el que miente "bien la verdad"».[9]

De hecho, la interpretación de de las fuentes visuales presenta serias dificultades. Normalmente la imagen fotográfica de los ambientes educativos, y especialmente de los escolares, es muy estereotipada. No nos aporta una imagen objetiva e imparcial del hecho educativo. Las fotografías antiguas se hacían en contextos muy concretos y ocasiones especiales (fiestas, entrega diplomas, actos escolares, promociones, etc.), retratando escenas preparadas de antemano, por lo que, como fuente documental, más que darnos información sobre el funcionamiento, por ejemplo, de una institución educativa, sus prácticas, o incluso sus espacios, nos da información sobre la idealización de la cultura escolar de la época en que fue tomada esa imagen, pues revela la autoimagen o autopercepción que el centro educativo tiene de si mismo, y, por lo tanto, la imagen que pretende dar al exterior, que acostumbra a revelar orden, limpieza, obediencia…, difícilmente pueden apreciarse en esas imágenes acti-

---

[8] Véase: VILCHES, L. (1983). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós Comunicación; ECO, U. (1990), *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen; RAMÍREZ, J.A. (1988), Medios de masas e historia del arte. Madrid: Cátedra.

[9] Véase: FONTCUBERTA, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili. Cit. pág. 15.

vidad, innovación, alboroto, desorden, o cualquier acercamiento real a lo que probablemente sucedía en el día a día de una escuela.

El debate sobre los usos, ventajas y problemáticas de la imagen fotográfica como fuente histórica y, en consecuencia, histórico-educativa, sigue abierto hoy día. No obstante, paralelamente al inicio de este debate entre los historiadores de la educación, acontecía un fenómeno que a corto plazo podría cambiar radicalmente esta situación: el lanzamiento al mercado de la cámara fotográfica digital.

La fotografía digital, ventajas e inconvenientes

En 1975 Kodak desarrolló el primer prototipo de cámara fotográfica digital, hoy día, sólo tres décadas más tarde, el uso doméstico de la fotografía digital, con sus ventajas e inconvenientes, está prácticamente generalizado en nuestra sociedad.

Si hasta entonces, con la fotografía clásica, las imágenes quedaban grabadas sobre una película y se revelaban posteriormente mediante un proceso químico, con la introducción de la fotografía digital las imágenes serán capturadas y archivadas de forma electrónica, lo cual conllevará cambios a muchos niveles, con ventajas e inconvenientes que no se tenían hasta ahora.

Para el usuario una de las grandes ventajas que introduce la fotografía digital es su bajo coste, tanto para el almacenamiento como para la conservación de la imagen. Habiéndose acortado considerablemente la diferencia de coste entre una cámara fotográfica convencional y una digital, la cámara digital nos permite no sólo disponer de las imágenes grabadas al instante, sin necesidad de esperar al revelado, sino que también nos permite realizar muchas más fotografías de una misma escena o momento sin ningún coste, al ser posible después elegir y descartar imágenes antes de imprimirlas o guardarlas. Por otra parte, las imágenes digitales también se pueden procesar con programas informáticos de tratamiento fotográfico que permiten ampliar y/o reducir la imagen, realizar encuadres de una parte de la foto, retoques, rectificaciones de brillo, color, etc.

La imagen digital también presenta inconvenientes, uno de los más discutidos se refiere a la calidad. Pero si bien es cierto que la calidad de las imágenes puede ser peor que las de una cámara analógica, cierto es también que hoy día ya existen cámaras digitales que alcanzan una resolución mejor que un buen revelado derivado de una buena cámara convencional.

Pero, a parte de estas ventajas e inconvenientes derivados de la implementación de la tecnología digital en la práctica fotográfica y su popularización masiva, lo que realmente consideramos relevante es que, tal y como expresa Edgar Gómez Cruz, la práctica de la fotografía digital puede suponer un cambio radical no sólo en el uso de la fotografía, sino hasta en el objeto de lo fotografiable:

> El resultado es que los lugares, los momentos y el uso de las fotografías, han cambiado radicalmente y con ello su función social. […] ¿qué sucede con esa facilidad de lo digital para capturar cualquier cosa en cualquier momento y en cualquier lugar? El problema es que la facilidad y discreción de lo digital hace que no sólo la cotidianeidad se convierta en objeto de lo fotografiable sino que lo fotografiable en sí mismo no conozca límites.[10]

El bajo coste de realización y almacenamiento de la fotografía digital permite a tanto a los agentes, como a los usuarios y a las instituciones educativas disponer de muchísimas más imágenes de sus actividades, instalaciones, celebraciones, etc. Además, estas fotografías, al desaparecer el inconveniente de malgastar carrete, pueden no necesitar preparación previa alguna. La fotografía digital, en consecuencia, nos permitirá fotografiar escenarios mucho más naturales que antes. No obstante, también nos permite todo lo contrario. La posibilidad de procesar informáticamente y retocar las imágenes hace que podamos disponer de muchas fotografías manipuladas que no capten en absoluto la realidad, y que incluso la transformen deliberadamente.

Cierto es, también, que la fotografía digital, debido a su formato informático, puede almacenarse en ordenadores u otros dispositivos de memoria, puede exponerse en la Web, e incluso puede distribuirse mediante correo electrónico sin coste alguno. Pero igualmente cierto es que estas ventajas van unidas a otros inconvenientes con los que ya nos estamos enfrentando, tales como los problemas de preservación de estas imágenes debido, entre otras cosas, a la rápida obsolescencia de los programas y de las plataformas o equipos informáticos (software-hardware), o los problemas de privacidad derivados de la multiplicación de imágenes y la facilidad de ser expuestas en Internet sin el consentimiento expreso de los fotografiados.

---

[10] Gómez Cruz, E. (2008). «Imagen pública-privada y ética: reflexiones desde una investigación etnográfica sobre las prácticas de fotografía digita». En: Ardévol, E.; Estalella, A.; Domínguez, D. (coords.). *La mediación etnológica en la práctica etnográfica*. San Sebastián: Ankulegi Antropología Erkartea, pp. 183-195. Cit. pp. 184 y 189.

La preservación digital es un problema de difícil solución, pero que debemos plantearnos como historiadores de la educación, pues las fotografías que estamos generando en la actualidad, y que deberían ser fuentes histórico-educativas en un futuro, podrían dejar de existir en muy poco tiempo. Ya hace algunos años que la UNESCO manifestó su preocupación por la conservación del patrimonio digital. En la Carta sobre la preservación de patrimonio digital de 15 de octubre de 2003 en sus artículos 3º y 4º afirmaba:

> El patrimonio digital del mundo corre el peligro de perderse para la posteridad. Contribuyen a ello, entre otros factores, la rápida obsolescencia de los equipos y programas informáticos que le dan vida, las incertidumbres existentes en torno a los recursos, la responsabilidad y los métodos para su mantenimiento y conservación y la falta de legislación que ampare estos procesos [...] A menos que se haga frente a los peligros actuales, el patrimonio digital desaparecerá rápida e ineluctablemente. [...]Urge emprender actividades de divulgación y promoción, alertar a los responsables de formular políticas y sensibilizar al gran público tanto sobre el potencial de los productos digitales como sobre los problemas prácticos que plantea su preservación.[11]

Para tratar este tema, en primer lugar debemos aclarar la diferencia entre la digitalización como medio para la preservación de fuentes históricas y la preservación digital propiamente dicha. Actualmente muchos fondos documentales de imágenes históricas se están digitalizando para permitir un mayor acceso a ellos reduciendo el peligro de dañar los originales. La digitalización, por tanto, se convierte en una forma de preservación. No obstante, la preservación digital no se refiere a la digitalización de los originales para reducir el acceso físico a los mismos, sino a la de los propios recursos digitales. En palabras de Alejandro Bía y Manuel Sánchez:

> Mientras que la información en papel y en otros soportes duraderos (por ejemplo el microfilm) puede durar cientos, y en algunos casos miles de años, la información codificada en formato digital es poco probable que dure más de una década o dos. Las razones de esto son bien conocidas: el envejecimiento de los soportes digitales, la obsolescencia de los formatos, del software y del hardware, así como la falta de compatibilidad hacia atrás de los nuevos siste-

[11] Consulta en línea: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17721&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html. UNESCO 1995-2007 - ID: 17721. Última consulta 25/01/2010, 9:00 h.

> mas […] La versión digital generalmente no es considerada como un recurso de preservación primario. Por importante que sea la preservación de los originales a través de la digitalización, probablemente estos no estén tan en riesgo inmediato como los propios datos y recursos digitales, siendo los recursos que se crean digitalmente y no como copia de recursos físicos los que están más en peligro.[12]

Actualmente el peligro de desaparición que planea sobre el patrimonio digital debería preocuparnos seriamente, pues todas las posibles soluciones para su preservación corren el riesgo de no ser efectivas. De nada sirven las copias de seguridad si lo que queda obsoleto es el sistema propio de almacenamiento. Tampoco sirve guardar el hardware original para poder acceder al patrimonio digital generado en un pasado nada lejano, pues cuando ese hardware se estropee no existirán piezas para recambiarlo. Por mucho que guardemos la cámara digital con la que hemos realizado las fotografías, o el ordenador en el que se han almacenado, éstos acabaran siendo obsoletos y estropeándose sin posible reparación. Otra solución posible es lo que los expertos llaman «emulación», se trata de poder usar el software original mediante un emulador aunque el sistema original que lo ejecutaba deje de existir. No obstante, para que la emulación sea efectiva, no sólo se deben preservar los datos, la aplicación y el sistema operativo, también deberemos preservar el propio emulador, que a su vez es también una aplicación software con riesgo a quedarse obsoleta, por lo que se la deberá preservar mediante su actualización periódica o mediante la misma técnica de emulación. Según Bía y Sánchez, «esto puede convertirse en un cuento de nunca acabar, de emular la emulación de la emulación de la emulación...».[13] La «migración» podría ser otra de las posibles soluciones. Consistiría en ir convirtiendo la información a nuevos formatos que puedan, en cada momento, ser reconocidos y procesados por un ordenador, para así evitar la obsolencia. Por pesada que sea esta tarea, la desventaja no radica en el trabajo que conlleva, sino en la posibilidad de que los datos originales sean modificados produciéndose efectos acumulativos tras múltiples migraciones. Aún así, entre la «emulación» y la «migración» podría hallarse la solución técnica a los problemas de preservación digital. Luego

---

[12] Bía, A.; Sánchez, M. (2002). «Desarrollo de una política de preservación digital: tecnología, planificación y perseverancia», *Jornadas de Bibliotecas Digitales JBIDI 2002*, Euroforum de El Escorial, Madrid, pp. 41-50. Edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003 (http://cervantesvirtual.com/).

[13] Ibídem.

haría falta llevar a cabo una efectiva política de preservación que garantizase la conservación y el acceso al patrimonio digital en un futuro.

La privacidad es otro problema con el que previsiblemente toparemos en un futuro no muy lejano. La popularización de la fotografía, como hemos dicho, es un hecho relativamente reciente. Hasta hace realmente pocas décadas se hacían muchas menos fotografías, eligiendo los momentos y situaciones más especiales. Actualmente, sin embargo, la situación es radicalmente distinta. Cuando un centro educativo celebra un acto festivo al que pueden acceder los padres, se pueden generar infinidad de imágenes digitales, no sólo las que tomará el propio centro, sino también los padres e incluso los propios usuarios o alumnos. Si bien esto permitirá retratar lo cotidiano de ese acto, también hará posible una mayor difusión del mismo. Internet permitirá la exposición casi inmediata de las imágenes tomadas por el propio centro, pero también dejará abierta la puerta a la difusión de imágenes tomadas por otros (fotolog, youtube, etc.). La legislación no es totalmente explícita en cuanto a los límites entre lo público y lo privado, por ello, actualmente la mayoría de instituciones, programas y/o centros educativos piden autorización expresa a los sujetos fotografiables —o, si son menores, a sus padres y/o tutores—, para exponer y/o divulgar imágenes educativas cotidianas en las que aparezcan.

Todas las ventajas y los inconvenientes de la fotografía digital expuestos hasta ahora nos abren las puertas a un interesante abanico de nuevas perspectivas para la investigación histórico-educativa, a la vez que suponen nuevos retos en relación a su preservación y exposición que pensamos que se deben asumir, ante todo, desde la museología de la educación.

Nuevas perspectivas para la investigación histórico-educativa

El uso de la imagen fotográfica como fuente histórico-educativa, unido al paso que se ha dado a la tecnología digital en la práctica fotográfica, y, sobre todo, a su rápida popularización, abre las puertas a nuevas perspectivas para la investigación histórico-educativa.

El debate iniciado hace sólo unas décadas sobre el uso o los usos de la imagen fotográfica como fuente histórica sigue en pie, sólo que cuando se trata de fotografías digitales algunos de los problemas que se planteaban hasta ahora parecen superarse, pero también aparecen otros con los que el investigador deberá contar.

La escasez de imágenes suele ser uno de los problemas con los que el historiador de la educación se encuentra cuando intenta investigar cualquier temática anterior a mediados del siglo XX, pues la fotografía tenía por entonces un coste elevado y el uso de cámaras analógicas no estaba popularizado. En estos momentos, sin embargo, las imágenes se han multiplicado. No obstante, tal vez debido al escaso coste de la fotografía digital y a los usos sociales que esta reducción de costes en relación a la fotografía analógica ha introducido, así como a la posibilidad de hacer múltiples copias sin coste alguno, lo cierto es que no se valora tanto su preservación ni se presta tanta atención a su identificación temática, espacial y temporal. Por ejemplo, en el ámbito escolar, no todas las instituciones educativas guardan con celo sus fotografías antiguas, y si lo hacen, pocas son las ocasiones en que estas imágenes están debidamente identificadas. El investigador echa en falta que cada imagen fotográfica lleve anotado detrás la fecha y el lugar en el que fue tomada, e incluso el nombre de quienes aparecen en la imagen. Pero aún sabiéndolo, lo cierto es que no existe una consciencia generalizada de que las imágenes que se toman en el presente deban preservarse debidamente identificadas, pues serán las fuentes que en un futuro permitirán a los historiadores obtener más información de nuestra época actual. Desde la introducción de la fotografía digital nos atrevemos a decir que este problema, lejos de solucionarse, podría incluso haberse agravado. La fotografía digital es un producto de consumo inmediato y también, en muchas ocasiones, efímero. El problema ahora no es que se tomen pocas fotografías, sino que exista, por una parte, consciencia de que esas imágenes son un documento valioso y una fuente para la historia de la educación más inmediata, y que, por lo tanto, no sólo deban conservarse, sino también identificarse debidamente, y, por otra, que se garantice su preservación, con todas las dificultades técnicas que eso supone.

Cierto es que los medios actuales nos permiten hacer muchas más fotografías, en cualquier situación o momento, por lo que es mucho más fácil captar lo cotidiano. Al no existir la necesidad de preparar escenas de antemano, se pueden captar cosas que antes difícilmente veíamos en una fotografía, como el desorden, la actividad, el movimiento, lo espontáneo, etc. No obstante, la fotografía no nos mostrará jamás la realidad del hecho educativo de forma totalmente objetiva. Aunque la cámara digital permita superar la era de las imágenes educativas estereotipadas, las fotografías siempre están hechas por alguien —un profesor, un fotógrafo, un alumno, un padre, etc.— y ese alguien es quien, desde sus intereses y desde su propia percepción del hecho educativo, nos muestra en una imagen lo que él considera representativo. Aunque se guardasen todas las imágenes digitales realizadas, por ejemplo, de

una fiesta de fin de curso, lo que el investigador tendría en sus manos no es un relato objetivo de lo que ocurrió, sino múltiples visiones e interpretaciones de un mismo día, o lo que es lo mismo, múltiples interpretaciones de lo que es la escuela. Además, deberá tenerse en cuenta la posibilidad de que las imágenes se hayan podido retocar, haciendo que parezca que había más o menos luz, añadiendo elementos que no existían en la imagen original, etc.

En definitiva, la fotografía como fuente para la historia de la educación posiblemente nunca nos mostrará una realidad totalmente objetiva, pero las imágenes digitales, cuyo número se irá incrementando en el futuro, si se conservan y preservan debidamente, podrían ser un testimonio extraordinario de la educación actual o de lo que se valora como socialmente importante en ella por parte de todos sus actores y de la sociedad en general.

Llegados a esta conclusión, ¿qué papel debería jugar la museología de la educación en estos momentos para garantizar desde la preservación de las imágenes digitales recientes como patrimonio histórico hasta potenciar su uso como fuentes para la investigación histórico-educativa?

Nuevos retos para la museología de la educación

En las últimas décadas se ha incrementado la preocupación por la conservación del patrimonio histórico educativo en España. Un interés impulsado por la abertura de la historia de la educación a nuevas fuentes y por la necesidad de renovar el discurso histórico educativo concediendo a la cultura escolar un valor fundamental para conocer los procesos de cambio y de continuidades educativas. Un fenómeno que se manifiesta en la aparición de Museos histórico educativos. Este tipo de instituciones museísticas dirigidas la preservación del patrimonio histórico de la educación han sido creadas en las últimas décadas por iniciativas públicas y privadas.[14] Entre ellas puede mencionarse el *Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossío* (Universidad Complutense de Madrid), *Museo de la educación* (Universidad de La Laguna), *Museo de la Escuela Rural* de Asturias, *Museo Pedagógico de Aragón* (Gobierno de Aragón), *Museo Pedagógico "La escuela de ayer"* (Huesca), Museo Pedagógixo de Galicia (Xunta de Galicia), el Archivo Museo de la Educación (Gobierno de las Islas Baleares), *Museo Pedagógico Andaluz*, *Un siglo de la escuela en Santa Cruz de la Zarza* (Toledo), *Escue-*

[14] Véase: Ruiz Berrio, J. (2006). «Historia y museología de la educación: despegue y reconversión de los museos pedagógicos». En: *Historia de la educación*, núm. 25, pp. 271-290.

la Museo de Otones de Benjumea (Segovia), El museo de la *Fundación Sierra Pambley* (León), etc.[15] Igualmente los *centros de documentación pedagógica*, están favoreciendo la difusión en la red de fuentes y documentos histórico educativos. Entre estos centros pueden citarse: el *CEINCE, Centro Internacional de la Cultura Escolar* promovido por la Asociación Schola Nostra en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, *Fons per a la història de l'educació* (Universitat de Girona), *Centro de Documentación de Historia de la Educación en Euskal Herria* (Universidad del País Vasco), *Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa* (Gobierno de Cantabria), *Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela* (Albacete), etc.

Junto a estas instituciones se han dado también otras iniciativas que aprovechan las posibilidades de las TICs la facilidad de difusión de información a través de Internet como el portal Web creado por la Universidad de Valencia y la Generalitat Valenciana dedicado al patrimonio educativo valenciano, los proyectos de Museo Virtual de Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia o el Museo Virtual de Pedagogía de la Universitat de Vic que difundirá los fondos gráficos y documentales del Instituto Municipal de Educación de Barcelona.

El interés por la conservación del patrimonio histórico educativo se ha puesto también de manifiesto en la financiación de distintos proyectos presentados a convocatorias competitivas de I+D del que es un ejemplo entre otros muchos el que sustenta esta comunicación titulado «Cambios y continuidades en educación a través de la imagen. Una mirada diferente de la renovación educativa» en el que participan investigadores del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE) y del Grup d'Investigació del Patrimoni Audiovisual de les Illes Balears (GIPAB) de la Universitat de les Illes Balears.

Cabe añadir a estas referencias anteriores algunas iniciativas políticas como el interés manifestado por el Consejo Escolar del Estado por la preservación del patrimonio histórico de los centros educativos, un tema al que dedicó el número 7 (marzo 2008) de la revista *Participación Educativa*. Debe hacerse referencia también al acuerdo del Pleno del *Congreso de los Diputados* que en su sesión del 24 de marzo de 2009, acordó instar al Gobierno a proponer, en el seno de la *Conferencia Sectorial de Educación*, un Plan de protección, conservación y difusión del Patrimonio histórico educativo de los centros escola-

[15] Hernández Díaz, J.M. (2003): «Museos pedagógicos y exposiciones educativas en España en los inicios del siglo xxi», en *O museismo pedagoxico en España y Portugal. Itinerarios, experiencias y perspectivas*, Santiago de Compostela, MUPEGA, pp. 117-180.

res. En esta línea los Institutos históricos de España se están organizando para asegurar la conservación de su valioso patrimonio histórico-educativo.

En este contexto de creciente interés por la conservación del patrimonio histórico-educativo, la aparición de la fotografía digital plantea nuevos retos para cualquiera de las iniciativas museísticas existentes. Si bien ya se está trabajando en ello, pensamos que debemos insistir en la actuación del museismo sobre tres ámbitos:

1. En la conservación del patrimonio fotográfico digital más reciente.
2. En la preservación de la fotografía digital.
3. En la potenciación del uso de la imagen como fuente histórico-educativa.

En cuanto al primer punto, pensamos que es urgente reivindicar el valor patrimonial de las imágenes fotográficas más actuales, pues tenemos tendencia a luchar por la conservación de fotografías antiguas, mientras que las actuales se dispersan y se pierden. Sin dejar de lado la función de localización y conservación de imágenes fotográficas antiguas, desde la museología de la educación se debería trabajar en pro de la conservación de lo que va a constituir el patrimonio futuro. Algunas iniciativas para la conservación del patrimonio histórico-educativo ya han insistido en esta cuestión:

> Cuando en el CRIEME (Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en Materia Educativa) nos planteamos trabajar la sensibilización del mundo educativo hacia el patrimonio histórico-escolar, nuestra labor se volcó, desde un principio, en la creación de comportamientos y actitudes como las siguientes:
>
> 1. Apertura a la ampliación del conocimiento a cerca del patrimonio educativo del pasado y del presente.[16]

Pensamos que, para abordar el objetivo de sensibilizar al mundo educativo del valor de su patrimonio presente, se podría enfocar la intervención museística hacia diferentes vertientes:

- Se debería trabajar con las instituciones educativas (escuelas, institutos, universidades, centros de educación de adultos, centros de educación para el tiempo libre, etc.) para que tomasen consciencia de la impor-

[16] Saiz Gómez, J. M.; Chacón Pedrosa, A. M. (2009). «Patrimonio escolar: su inmersión en las comunidades educativas». En: Berruezo Albéniz, M. R.; Conejero López, S. *XVI Coloquio de Historia de la Educación: El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, pp. 637-646

tancia y necesidad de conservar las imágenes más recientes, tanto las tomadas por ellos mismos como las que puedan tomar otros agentes educativos (padres, alumnos…).

- El objetivo anterior debería acompañarse de medios que facilitasen a estos centros y/o instituciones esta tarea. Por ejemplo, se les debería ofrecer asesoramiento técnico sobre cómo identificar las imágenes para su posterior conservación y se les podría ofrecer espacio virtual para depositar estas imágenes. Los museos de historia de la educación, por ejemplo, podrían construir bancos de imágenes actuales correctamente identificadas para garantizar su conservación.
- Desde los museos también se podrían abrir nuevos intereses sobre temáticas para fotografiar. Cierto es que la fotografía digital nos permite tener muchísimas más imágenes, pero sigue existiendo una cultura escolar muy arraigada el resultado de la cual es que las imágenes que seguimos tomando hoy día siguen siendo las de actos especiales, fiestas de final de curso, excursiones, etc. El día a día no es motivo de inmortalización. Tal vez los museos podrían proponer concursos fotográficos a escuelas o instituciones educativas en general, o simplemente abrir espacios de exposición en sus páginas Web sobre temáticas más cotidianas que raramente tenemos tendencia a fotografiar (por ejemplo, la entrada al centro o la salida, una clase cualquiera, cambios de clase, etc.). De esta forma se motivaría la realización de fotografías diferentes a las escenas que habitualmente se fotografían.

A parte de garantizar la conservación de las imágenes más recientes, desde la museología educativa debe existir el compromiso de velar por su preservación. Ya hemos explicado que no basta con hacer copias de seguridad para garantizar la preservación de las imágenes digitales en un futuro no muy lejano. En este sentido, los museos y/o los proyectos de museología deberían obtener asesoramiento técnico y medios suficientes para solventar los problemas de obsolencia de programas y sistemas. Aunque cada institución, centro, programa o iniciativa cualquiera de carácter pedagógico pueda y deba guardar sus imágenes como parte de su patrimonio, pudiendo incluso exponerlas en la Web, sería interesante que los museos histórico-educativos fuesen los responsables de guardar una copia de estas imágenes digitales para su preservación.

Finalmente, pensamos que desde la museología de la educación se debería potenciar el uso de las imágenes fotográficas como fuentes para la historia de la educación, y no sólo para ilustrar textos. Para ello, las instituciones e iniciativas

varias dedicadas a la conservación del patrimonio histórico-educativo deberían continuar su labor de dinamización y difusión del discurso científico al respecto organizando seminarios, grupos interdisciplinares de trabajo, publicaciones, etc.

Actualmente muchas instituciones, centros y/o proyectos educativos poseen sus propias páginas Web en las que exponen su patrimonio fotográfico más reciente, lo cual provoca una dispersión de espacios virtuales en los que podemos encontrar imágenes útiles para la investigación histórico-educativa. Para facilitar la localización de estos fondos patrimoniales fotográficos, desde el museísmo se deberían impulsar proyectos cuyo objetivo fuese el de constituir un repositorio digital permanente con las Webs que contengan imágenes histórico-educativas. Este tipo de proyectos ya existen desde la década de los años 90, enfocados al patrimonio digital en general, y no exclusivamente al fotográfico, pero que igualmente nos pueden servir de ejemplo. Las bibliotecas nacionales de algunos países alertadas por el crecimiento exponencial de la Web, se plantearon la necesidad de identificar los recursos electrónicos que se estaban creando y publicando en la red y establecer los mecanismos para su preservación. Suecia y Australia fueron los primeros países en abordar la cuestión del patrimonio digital, y lo hicieron con enfoques y objetivos diferentes, que se han constituido como modelos o referentes para otros países. La biblioteca nacional de Suecia puso en marcha el proyecto *Kulturarw3* con el objetivo de capturar y almacenar todas las Web y recursos electrónicos bajo el dominio .se. La biblioteca nacional de Australia, por su parte, puso en marcha el proyecto *Pandora*, optando por un modelo selectivo de captura, a contrario del modelo exhaustivo sueco. En España tenemos el ejemplo reciente del proyecto llevado a cabo por la Biblioteca nacional de Cataluña, el PADICAT, que «pretende constituir un repositorio digital permanente con los recursos catalanes que se publican en la Web. Con esta finalidad se capturarán, organizaran y se proporcionará acceso a estos recursos en sus diferentes versiones, y se diseñaran los métodos y mecanismos que permitan que este patrimonio sea consultable en el futuro».[17] Mediante la infraestructura necesaria y el equipo técnico adecuado, llevar a cabo un proyecto como este dedicado en exclusiva al patrimonio fotográfico digital expuesto en la Web, podría ser el centro de las futuras políticas de conservación y difusión del patrimonio histórico-educativo.

---

[17] Serra Aranda, E. (2006). «Archivando la Web catalana: iniciativas cooperativas de preservación digital en Catalunya». Ponencia presentada en el curso «La recuperación de la memoria, muchas más oportunidades que realidades: el trabajo cooperativo de archivos, bibliotecas y museos». Universidad del País Vasco, 23 a 25 de agosto de 2006, p. 6.

También véase: Llueca Fonollosa, C. (2006). «Archivando la Web: el Proyecto PADICAT (Patrimonio Digital de Cataluña)». En: *El profesional de la información*, vol. 15, núm. 6, pp. 473-478.

A modo de conclusión

En definitiva, y como el lector habrá podido comprobar, con esta comunicación no se pretende cerrar el debate sobre los usos de la imagen en la historia de la educación, sobre los cambios introducidos por la imagen digital, o sobre las posibilidades que desde la museología pueden plantearse para la conservación de nuestro patrimonio más reciente. Al contrario, nuestra pretensión ha sido precisamente dejar abiertos temas de debate tales como los problemas de preservación de las imágenes digitales y de su uso como fuentes históricas, a la vez que apuntar algunas propuestas de intervención museística, sin ánimo de ser exhaustivos y mucho menos de agotar el tema, amparadas por la convicción de la conservación de nuestro patrimonio histórico-educativo actual dependerá en gran parte de las políticas de conservación patrimonial que se promuevan y desarrollen desde la museología de la educación.

Bibliografía

Barthes, R. (1982). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Gustavo Pili.

Bía, A.; Sánchez, M. (2002). «Desarrollo de una política de preservación digital: tecnología, planificación y perseverancia», *Jornadas de Bibliotecas Digitales JBIDI 2002*, Euroforum de El Escorial, Madrid, págs. 41-50. Edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003 (http://cervantesvirtual.com/).

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

Eco, U. (1990). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

Escolano Benito, A. (2003). «Escenografías escolares: espacios y actores». En: *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la escuela*. Universidad de Burgos-SEDHE, pp. 365-375.

Flusser, V. (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía*. México: Trillas.

Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili.

Gómez Cruz, E. (2008). «Imagen pública-privada y ética: reflexiones desde una investigación etnográfica sobre las prácticas de fotografía digita». En: Ardévol, E.; Estalella, A.; Domínguez, D. (coords.). *La media-*

ción etnológica en la práctica etnográfica. San Sebastián: Ankulegi Antropología Erkartea, pp. 183-195. Cit. pp. 184 y 189.

Hernández Díaz, J.M. (2003). «Museos pedagógicos y exposiciones educativas en España en los inicios del siglo xxi», en *O museismo pedagoxico en España y Portugal. Itinerarios, experiencias y perspectivas*, Santiago de Compostela, MUPEGA, pp. 117-180.

Jiménez Trujillo, J.F. (2000). «Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humor in Satirical and Conservative Press». En: *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1, pp. 427-448.

Llueca Fonollosa, C. (2006). «Archivando la Web: el Proyecto PADICAT (Patrimonio Digital de Cataluña)». En: *El profesional de la información*, vol. 15, núm. 6, pp. 473-478.

Nóvoa, A. (2000). «Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th-20th century)». En: *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1, pp. 21-52.

Ramírez, J.A. (1988). *Medios de masas e historia del arte*. Madrid: Cátedra.

Rousmaniere, K. (2001). «Questioning the visual in the history of education». En: *History of Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 109-116.

Ruiz Berrio, J. (2006). «Historia y museología de la educación: despegue y reconversión de los museos pedagógicos». En: *Historia de la educación*, núm. 25, pp. 271-290.

Saiz Gómez, J.M.; Chacón Pedrosa, A.M. (2009). «Patrimonio escolar: su inmersión en las comunidades educativas». En: Berruezo Albéniz, M.R.; Conejero López, S. *XVI Coloquio de Historia de la Educación: El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo xix a nuestros días*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, pp. 637-646.

Serra Aranda, E. (2006). «Archivando la Web catalana: iniciativas cooperativas de preservación digital en Catalunya». Ponencia presentada en el curso «La recuperación de la memoria, muchas más oportunidades que realidades: el trabajo cooperativo de archivos, bibliotecas y museos». Universidad del País Vasco. 23 a 25 de agosto de 2006.

Vilches, L. (1983). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Viñao, A. (2000). «Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms». En: *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1, pp. 75-92.

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17721&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html
UNESCO 1995-2007 - ID: 17721
Última consulta 25/01/2010, 9:00 hrs.

http://www.patrimonieducatiuvalencia.com/
Dirección URL: http://94.23.22.123:8080/dlw/phev/img/salaInicio-va.gif
Última consulta 27/01/2010, 19:30hrs

INTERNET EN LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO VISUAL. VENTAJAS, DIFICULTADES Y POSIBLES LÍNEAS DE ACTUACIÓN[1]

Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda Garcia
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE)
Universitat de les Illes Balears

Introducción

La difusión de Internet ha propiciado la proliferación de sitios *Web* que incluyen fotografías y vídeos relacionados con los fenómenos educativos. Son sitios *Web* de todo tipo: de escuelas, de otros servicios relacionados con el mundo escolar, de asociaciones educativas o de grupos juveniles y de educación en el tiempo libre. También podemos encontrar *blogs* personales o páginas de asociaciones locales que recuperan fotografías antiguas relacionadas con el mundo escolar. Las posibilidades que ofrece la red, para acceder a documentación gráfica relacionada con la educación, no para de crecer y ofrece a los historiadores, y en general a los investigadores sobre temas educativos, nuevas posibilidades hasta ahora desconocidas. Desde el punto de vista histórico no tan sólo podemos encontrar archivos de imágenes digitalizados públicos o privados, sino también aportaciones de documentación gráfica, que hasta ahora formaban parte de fondos particulares que antes no se hubieran dado a conocer o a los que hubiera sido difícil acceder.

Al mismo tiempo los historiadores de la educación también deben reflexionar sobre las condiciones de conservación del abundante fondo documental visual que actualmente están generando las instituciones educativas, motivadas por la posibilidad de la creación de documentos digitales y la facilidad

[1] Comunicación publicada en: Comas Rubí, Francesca; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «Internet en la conservación del patrimonio visual. Ventajas, dificultades y posibles líneas de actuación», Collelldemont, E.; Padrós, N.; Carillo, I. *Memoria, ciudadania y museos de educación*. Vic: Universitat de Vic, MUVIP, Càtedra Unesco Dones, desenvolupament i cultures, 2010, p. 78-87.

para darlos a conocer en la red. Los historiadores, y otros científicos sociales, se preocupan a menudo por la conservación del patrimonio histórico del pasado cuanto éste está en peligro de destrucción, pero no siempre muestran la misma sensibilidad a la hora de garantizar la conservación de las fuentes actuales, que sin una planificación para su conservación pueden sufrir en el futuro los mismos problemas de conservación de los que ahora nos lamentamos con las fuentes y documentos del pasado. El uso de documentación digital, escrita o gráfica, puede favorecer su difusión, pero también dificultar su conservación. Puede considerarse que, ante el ingente número de documentos digitales que se producen, la conservación de las imágenes escolares no puede tener una prioridad máxima y que establecer criterios para seleccionar las que pueden tener más valor puede ser una tarea difícil. Una tarea que se complica debido a las dificultades técnicas de conservación y a los problemas que se plantean a la hora de considerar el valor histórico y testimonial de estas fuentes que carecen de originales en soporte material y que pueden ser manipuladas fácilmente. Todos estos problemas deben ser abordados con la colaboración de especialistas en distintas áreas. No obstante, como historiadores de la educación, como interesados en la conservación del patrimonio histórico-educativo, no podemos dejar de interesarnos por este tema.

El interés por la conservación del patrimonio histórico educativo

En las últimas décadas se ha incrementado la preocupación por la conservación del patrimonio histórico-educativo material. Un interés impulsado por la apertura de la historia de la educación a nuevas fuentes y por la necesidad de renovar el discurso histórico-educativo concediendo a la cultura escolar un valor fundamental para conocer los procesos de cambios y continuidades educativas. Un fenómeno que se manifiesta en la aparición de numerosos museos histórico-educativos. Este tipo de instituciones museísticas, dirigidas a la preservación del patrimonio histórico de la educación, han sido creadas en las últimas décadas por iniciativas públicas y privadas. Entre ellas pueden mencionarse: el Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossío (Universidad Complutense de Madrid), Museo de la educación (Universidad de La Laguna), Museo de la Escuela Rural de Asturias, Museo Pedagógico de Aragón (Gobierno de Aragón), Museo Pedagógico «La escuela de ayer» (Huesca), Museo Pedagóxico de Galicia (Xunta de Galicia), el Archivo Museo de la Educación (Gobierno de las Islas Baleares), Museo Pedagógico Andaluz, Un siglo

de la escuela en Santa Cruz de la Zarza (Toledo), Escuela Museo de Otones de Benjumea (Segovia), etc.[2] Igualmente los centros de documentación pedagógica, están favoreciendo la difusión en la red de fuentes y documentos histórico educativos. Entre estos centros pueden citarse: el CEINCE —Centro Internacional de la Cultura Escolar—, promovido por la Asociación Schola Nostra, en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, el Fons per a la història de l'educació (Universitat de Girona), el Centro de Documentación de Historia de la Educación en Euskal Herria (Universidad del País Vasco), el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (Gobierno de Cantabria), el Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela (Albacete), etc.

Junto a estas instituciones, se han dado también otras iniciativas que aprovechan las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación, y la facilidad de difusión de información a través de Internet como el portal *Web* creado por la Universidad de Valencia y la Generalitat Valenciana dedicado al patrimonio educativo valenciano,[3] los proyectos de Museo Virtual de Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia o el Museo Virtual de Pedagogía de la Universitat de Vic, que difundirá los fondos gráficos y documentales del Instituto Municipal de Educación de Barcelona. El interés por la conservación del patrimonio histórico-educativo se ha puesto también de manifiesto en la financiación de distintos proyectos presentados a convocatorias competitivas de I+D+i, del que es un ejemplo entre otros muchos el que sustenta esta comunicación, que bajo el título de «Cambios y continuidades en educación a través de la imagen. Una mirada distinta sobre el proceso de renovación educativa. El caso de Baleares (1900-1939)», dirige la Dra. Francisca Comas, del Departamento de Pedagogía i Didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears, en el que participan investigadores del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE) y del Grup d'Investigació del Patrimoni Audiovisual de les Illes Balears (GIPAB), de dicha universidad.

Cabe añadir, a las referencias hasta ahora mencionadas, también, algunas iniciativas políticas como el interés manifestado por el Consejo Escolar del Estado para la preservación del patrimonio histórico de los centros educativos

---

[2] Hernández Díaz, José María: «Museos pedagógicos y exposiciones educativas en España en los inicios del siglo xxi», en *O museismo pedagoxico en España y Portugal. Itinerarios, experiencias y perspectivas*, Santiago de Compostela, MUPEGA, 2003, pp. 117-180.

[3] En línea: http://www.patrimonieducatiuvalencia.com/

—un tema al que ha dedicado el número 7 (marzo 2008) de la revista *Participación Educativa*. Debe hacerse referencia, también, al acuerdo del Pleno del Congreso de los Diputados, que en su sesión del 24 de marzo de 2009, acordó instar al Gobierno a proponer, en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación, un Plan de protección, conservación y difusión del Patrimonio histórico-educativo de los centros escolares.

La documentación visual y su interés como fuente para la historia de la educación

Ya hace tiempo que los historiadores —y en general los investigadores de las ciencias sociales— se interesan por las fotografías y otros documentos audiovisuales, pero al mismo tiempo la utilización, interpretación y valoración de las imágenes como fuente histórica no deja de ser tema de debate en la literatura científica. En este sentido, el campo de la historia de la educación no es ajeno a este debate. La confrontación de opiniones sobre el valor de la fotografía como fuente histórica, en el caso de la historia de la educación, se ha centrado mucho en las fotografías escolares y en su valor para reconstruir la cultura y las actividades de la escuela o para representar los modelos escolares de una época determinada.[4] Cómo han indicado Catherine Burke y Ian Grosvenor,[5] en la literatura académica reciente, relacionada con la historia de la educación, se observa una creciente actitud crítica sobre los usos de las imágenes como evidencia histórica, una actitud crítica que contempla también la carencia de acuerdos sobre los procedimientos académicos que se deben usar

---

[4] Lawn, Martin; Rousmaniere, Kate; Grosvenor, Ian. *Silences and Images. The Social History of Classrooms*. New York, 1999. Monográfico: «The Challenge of the Visual in the History of Education», *Paedagogica Historica*, Supplementary Series, Volume VI, (2000). Lawn, Martin; Grosvenor, Ian «Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies» en el numero monográfico dedicado al tema en la revista *History of Education*, 2001, vol. 30, 2, 105-108. Nóvoa, Antonio «Texts, Images, and Memories: Writing 'New' Histories of Education», A: Th. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (eds.), *Cultural History and Education, Critical Essays on Knowledge and Schooling*, New York, Routledge Falmer, 2001, pp. 45-66. Burke, P. 2001. *Eyewitnessing: The uses of images as historical evidence*. Ithaca: NY Cornell University Press. Pozo Andrés, M. del Mar «Imágenes e Historia de la Educación: Construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, nº 25, 2006, pp. 291-315. Véase también el número monográfico presentado per Catherine Burke publicado en *History of Education*, vol. 36, nº 2, 2007, dedicado a la educación del cuerpo en el que se aporta abundante material gráfico.

[5] Burke, Catherine i Grosvenor, Ian, «The progressive image in the history of education: stories of two schools», *Visual Studies*, Vol. 22, nº 2, September 2007, pp. 155-168.

para estudiar la imagen y en relación al grado de representatividad, realismo y en relación al grado de objetividad y realismo que tiene la imagen fotográfica. Realmente la relación entre escuela y fotografía se ha visto siempre muy mediatizada por la función simbólica que ha jugado el espacio escolar en la configuración de la modernidad. La escuela, sus interiores y exterior, no dejan de ser un espacio público y su representación un icono de la actuación de los poderes públicos, o de instituciones de la sociedad civil, en la configuración de modelos educativos, de la identidad nacional, de la construcción de la sociedad del bienestar, de la compensación de las desigualdades, de la atención a los sectores más desvalidos o, simplemente, de la modernización de las instituciones. Por este motivo la representación gráfica del mundo escolar esta muy contaminada por un control de significados. Están hechas casi siempre con un objetivo concreto: propaganda, legitimación de ciertas prácticas educativas o voluntad de mostrar y dar a conocer determinados acontecimientos. En muchos casos las fotografías escolares muestran escenografías o rituales escolares muy formalizados que pueden oscurecer la auténtica dinámica del día a día de la escuela. La fotografía escolar no suele ser espontánea. No es habitual encontrar un miembro de la comunidad educativa con una cámara fotográfica colgada al cuello para hacer fotografías durante las actividades escolares formales. Lo que recogen las imágenes fotográficas hechas en las instituciones escolares suelen ser montajes realizados con ocasión de determinados acontecimientos y por lo tanto se encuentra en ellas poca espontaneidad.

Las características de los documentos visuales —fotografías y vídeos— que reproducen actividades y situaciones relacionadas con la escuela y en general con todas los fenómenos educativos variaron, sustancialmente, con la llegada de las cámaras fotográficas instantáneas, las cámaras de película o de vídeo para aficionados. El cambio ha sido especialmente importante con la aparición de la fotografía digital. Las imágenes tomadas y divulgadas se han incrementado de forma muy importante y con las posibilidades que ofrece la *World Wide Web* y su difusión ha superado las barreras del estricto círculo de la comunidad educativa. Al mismo tiempo, las imágenes son más espontáneas, menos ritualizadas y muestran más ángulos de las actividades escolares o educativas en general. No por ello la representación gráfica de las actividades educativas formales ha dejado de estar mediatizada por universos simbólicos, expectativas o apriorismos que condicionan las temáticas y las situaciones fotografiadas o filmadas. Como siempre la realidad captada por los fotógrafos es una parte de la realidad, acotada de acuerdo con los particulares intereses, expectativas o valores del que realiza la toma. En el caso de la fotografía digi-

tal la facilidad para modificar las imágenes puede introducir nuevas formas de manipulación.

El análisis de las fotografías y vídeos de la educación actual, especialmente de los documentos relacionados con el mundo escolar, no nos muestra una visión neutra, imparcial y objetiva de las actividades escolares. No nos detendremos, por no ser el objeto de esta comunicación, en el modelo de escuela que proyectan las imágenes actuales, pero puede afirmarse que si en el pasado la representación gráfica de la escuela se asociaba al orden, la institucionalidad, la representación de sus símbolos, la seriedad y la pasividad, ahora la imagen de la escuela que nos muestran las fotografías y vídeos se asocia más con la innovación, la actividad, la informalidad y la excepcionalidad. Ni la representación fotográfica, formal y habitualmente muy estática, de las escuelas antiguas puede hacernos creer que no existían innovación ni actividad, ni la actual, atenta a la actividad, a los episodios festivos, a las situaciones lúdicas y a las actividades más excepcionales, debe conducirnos al error de considerar que en nuestras escuelas no existen ya prácticas y modelos educativos muy tradicionales.

A pesar de las polémicas metodológicas sobre la utilización de las imágenes como fuente para la historia de la educación y de la convicción de que estas imágenes, como cualquier documento, no representan objetivamente y de forma neutra la realidad, como científicos no podemos dejar de preocuparnos por la conservación en condiciones correctas de estas fuentes, no sólo por las históricas que afloran gracias a la red, sino también por la de aquellas que se están generando en estos momentos y que formaran el patrimonio documental de nuestra época.

Las imágenes escolares en la red

Aunque la *World Wide Web* es un espacio cada vez más globalizado, en esta apartado nos centraremos en ejemplos tomados de sitios *Web* relacionados con las instituciones educativas de las Baleares sin perjuicio de que podamos hacer referencia a otros espacios de la red que incluyen imágenes.

El uso de los recursos que permite la *Web* o Internet por parte de las instituciones educativas es un fenómeno cada vez más generalizado y que previsiblemente irá en aumento. Las instituciones públicas están dedicando muchos recursos y estimulando el uso de estas nuevas tecnologías por las capacidades innovadoras que pueden tener para la enseñanza. La creación de páginas *Web*

es un recurso que en nuestro entorno cultural esta al alcance de muchas personas. Aunque en muchas ocasiones con diseños y programas sencillos, son muchos los centros e instituciones educativas que tienen sus sitios *Web*. Al margen de las posibilidades didácticas que estos espacios pueden tener, los sitios *Web* de los centros escolares suelen incluir páginas de presentación del centro y espacios para fortalecer la identidad de la comunidad educativa, aportando a padres, alumnos y al propio personal del centro información sobre las características del mismo y dando a conocer sus actividades. La creación de sitios *Web* por parte de las instituciones educativas supone una adaptación a las nuevas formas de relación social que se dan en nuestra época, donde la comunidad del contacto físico se esta substituyendo por comunidades virtuales de redes personalizadas.[6] Las tradicionales asociaciones de antiguos alumnos que mantenían vivas las relaciones de apoyo mutuo, más allá de la etapa escolar, se refuerzan ahora con espacios de relación virtual, que permiten el seguimiento de las experiencias que van teniendo y de las actividades que van realizando, sin necesidad de encuentros físicos. Los mismos centros promueven la recuperación de antiguas fotos escolares para reforzar estas relaciones entre antiguos alumnos. Especialmente en el caso de los centros privados, sus sitios *Web* son un elemento publicitario importante que incluye habitualmente páginas en las que se habla de la historia del centro y se presenta su ideario y estilo educativo. Una de las formas de reforzar las señas de identidad de los centros, tanto públicos como privados, es presentando fotografías y vídeos de las actividades escolares, extraescolares o sociales del centro.

Como se ha indicado, nos hemos centrado en una revisión de los sitios *Web* escolares de las Baleares para establecer una tipología de las imágenes —fotos y vídeos— que pueden encontrarse.

Fotografías históricas. Algunos sitios *Web* escolares incluyen páginas sobre su historia ilustrada con fotografías. Por ejemplo el sitio *Web* del Colegio Sant Josep Obrer, un centro privado concertado de Palma, incluye más de 500 fotografías, datadas y con explicación, presentadas en un *portable document format* (*PDF*) que muestran las actividades escolares, extraescolares y complementarias, así como instalaciones del centro desde su creación en 1953 hasta la actualidad.[7] Como en otros casos, en la colección de fotos de San Josep Obrer

---

[6] Wellma, Barry, «Physical Place and Cyber Place: The Rise of Personalized Networking», *International Journal of Urban and Regional Research*, 25 (2001).

[7] En línea: http://www.santjosepobrer.com/

abundan los grupos de alumnos de distintos cursos y los equipos de diversas especialidades deportivas del centro, pero también podemos encontrar imágenes de aulas, laboratorios, actividades teatrales, musicales o deportivas. El centro privado concertado Mata de Jonc, gestionado por una cooperativa y que fue pionero de la enseñanza en catalán en Mallorca, en la celebración de su treinta aniversario organizó, con la colaboración de sus antiguos alumnos, una recopilación de fotos antiguas, que son presentadas ordenadas por promociones.[8] Otro centro religioso, como el colegio Sant Felip Neri de Palma, creado en el 1950, también incluye en su sitio *Web* una página dedicada a su historia con algunas fotografías.[9] Algunos centros públicos, como por ejemplo el de Son Espanyolet de Palma,[10] CP. Gabriel Janer Manila del Pla de Na Tesa,[11] en Marratxí, incluyen también fotografías históricas. Una especial sensibilidad por la conservación de su patrimonio histórico demuestra el IES Joan Ramis i Ramis de Maó, en Menorca, heredero del antiguo Instituto de Maó, creado el 1864, que tiene un *blog* dedicado a dar a conocer su fondo documental y colección de objetos didácticos.[12]

Fotografías y vídeos actuales. En casi todos los más de cien sitios *Web* de centros de enseñanza, o de servicios relacionados con ella (campos de aprendizaje, talleres de distintas materias, etc.), de Baleares, pueden consultarse documentos audiovisuales: fotos y videos de las actividades de estos centros, que se han ido incrementando en los dos o tres últimos años. Son materiales muy diversos, aunque, como pasaba con las fotografías escolares antiguas, siguen mostrando una visión parcial de la actividad escolar. Lo fotografiado suelen ser situaciones ocasionales: fiestas, visitas, excursiones, actividades extraescolares o complementarias, etc. Como se ha comentado anteriormente, la formalidad que mostraba la representación fotográfica de las escuelas, anterior a la aparición de la fotografía instantánea, con la difusión de la fotografía y la filmación digital, ha dado paso a una nueva representación de la escuela, en la que lo informal y lúdico domina en los documentos audiovisuales. La formalidad representada por los testimonios fotográficos históricos, que se basaba en una identificación clara de los espacios escolares, de los símbolos escolares y de las relaciones jerárquicas entre alumnos y profesores —elementos que si en algún

[8] En línea: http://wiki.matadejonc.cat/mediawiki/P%C3%A0gina_principal
[9] En línea: http://www.gorgblau.coop/historia
[10] En línea: http://www.gorgblau.coop/historia
[11] En línea: http://picasaweb.google.es/cpgjanermanila/Imatgesperrecordar#
[12] En línea: http://arxiuramis.blogspot.com/

caso no aparecían, dificultaban incluso la identificación escolar de la fotografía—, actualmente se han diluido dando paso a una nueva escenografía. Los fragmentos de actividad escolar, que traducen los documentos audiovisuales actuales, son tan convencionales y parciales como los que mostraban las fotografías anteriores a la época digital, sólo que ponen de manifiesto otra mentalidad sobre lo que tiene interés para ser conservado en imágenes y sobre el uso social de estas imágenes, así como de la relación entre fotografía y memoria. Las imágenes escolares digitales, divulgadas a través de Internet, no son ajenas a la gran revolución que han supuesto las tecnologías digitales en la producción, divulgación y consumo de fotografías. La presencia constante de dispositivos de obtención de imágenes en la actividad cotidiana otorga a la fotografía una nueva dimensión. Los espacios, momentos y funciones de la fotografía han cambiado. La toma de imágenes ha dejado de ser un acto ritual y ceremonial, como lo calificaba Pierre Bourdieu,[13] para convertirse en una actividad cotidiana. El mundo escolar también se ha visto afectado por el cambio que se ha producido en la función y el uso social de las fotografías. Las fotografías y videos escolares actuales por sus características, uso y funciones se aproximan más al modo de producción de imágenes domésticas que al modo de producción profesional que caracterizaba a la fotografía escolar tradicional.

La preservación de las imágenes digitales escolares

La constatación de que las imágenes escolares digitales, como cualquier otro documento, deben ser sometidas a crítica, contextualizadas e interpretadas mediante métodos rigurosos no disminuye la importancia que tiene su conservación y preservación. Estas imágenes, cuyo número se irá incrementando en el futuro, son un testimonio de la educación actual y de lo que se valora como socialmente importante en ella por parte de sus actores y de la sociedad en general. Son documentos que merecen ser preservados para las generaciones futuras.

Al mismo tiempo, debe reconocerse que los documentos digitales son un patrimonio muy vulnerable y frágil que puede perderse con facilidad. El escaso coste de la fotografía digital y los usos sociales que esta reducción de costes en relación a la fotografía analógica ha introducido, así como la posibilidad de hacer múltiples copias, hace que no se valore tanto su preservación, ni se pres-

[13] Bourdieu, P. *Un arte medio: Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili, 2003, p. 79.

te tanta atención a su identificación temática, espacial y temporal. La fotografía digital es un producto de consumo inmediato y también, en muchas ocasiones, efímero.

Al mismo tiempo, la proliferación de sitios *Web* de los centros escolares no ha ido acompañado del apoyo técnico necesario ni de los recursos necesarios, lo que obliga a que se utilicen para la difusión de las imágenes escolares los recursos de almacenamiento de imágenes que ofrece de forma gratuita o a bajo coste la red. Sitios *Web*, como AddMyPhoto, AlbumTown, Flickr, Fotolog, Fotopic, ImageShack, Kodak Gallery, MyPhotoAlbum, Orange Pics, Picasa, PhotBlog, Photobuket, Picturetrail, Slide.com, Snapfish, Webshots, Yahoo! Photos, Zooomr o YouTube, para el caso de los vídeos, son utilizados por los sitios *Web* escolares para conservar y publicitar sus producciones digitales gráficas. No existe, por tanto, una conservación sistemática de esta información y, lo que es aun peor, los documentos quedan en muchos casos descontextualizados y sin la información correspondiente para permitir su recuperación y valoración.

La preocupación por la preservación de los documentos digitales en condiciones adecuadas para su conservación, recuperación y correcta identificación, es un fenómeno reciente, pero que se plantea como un reto importante para el futuro de la conservación del patrimonio documental de nuestra época a causa de la rápida expansión de este tipo de documentos. En 1996 dos informes pioneros plantearon el problema que suponía la preservación de la documentación digital y por primera vez ofrecieron algunas recomendaciones. En EE.UU. se publicó el documento *Preserving digital information*,[14] subvencionado por el Research Libraries Group (RLG) y, en Gran Bretaña, el Joint Information Services Committee (JISC), conjuntamente con la British Library, dieron a conocer un informe, dirigido por M. Fresko, que trataba también el tema de la preservación a largo plazo de la documentación digital y que recogía las aportaciones de un seminario sobre el tema realizado el año anterior.[15] Des del 2000 la Biblioteca del Congreso de los EE.UU. tiene un programa de conservación de documentos digitales en colaboración con otros centros de documentación, archivos, universidades, centros de investigación,

---

[14] *Preserving Digital Information. Report of the Task Force on Archiving of Digital Information commissioned by The Commission on Preservation and Access and The Research Libraries Group*. 1996. En línea: www.clir.org/pubs/reports/pub63watersgarrett.pdf [Consultado 16/2/2010]

[15] Fresko, M. *Long term preservation of electronic materials. Report of a JISC/British Library Workshop*, Warwick, 27-28 November 1995. London, British Library. En línea: www.ukoln.ac.uk/services/papers/bl/rdr6238/paper.html [Consulta: 10/1/ 2010]

etc.[16] En esta última década algunos países como Australia, Francia, Gran Bretaña o los Países Bajos, han desarrollado programas para la conservación de la documentación digital.[17]

Ya hace algunos años que la UNESCO manifestó también su preocupación por la conservación del patrimonio digital. En la Carta sobre la preservación de patrimonio digital de 15 de octubre de 2003,[18] en su artículo 3, se afirmaba:

> El patrimonio digital del mundo corre el peligro de perderse para la posteridad. Contribuyen a ello, entre otros factores, la rápida obsolescencia de los equipos y programas informáticos que le dan vida, las incertidumbres existentes en torno a los recursos, la responsabilidad y los métodos para su mantenimiento y conservación y la falta de legislación que ampare estos procesos.
>
> Los cambios en las conductas han ido a la zaga del progreso tecnológico. La evolución de la tecnología digital ha sido tan rápida y onerosa que los gobiernos e instituciones no han podido elaborar estrategias de conservación oportunas y bien fundamentadas. No se ha comprendido en toda su magnitud la amenaza que pesa sobre el potencial económico, social, intelectual y cultural que encierra el patrimonio, sobre el cual se edifica su porvenir.

Igualmente en el artículo 4 de la misma carta podemos leer:

> A menos que se haga frente a los peligros actuales, el patrimonio digital desaparecerá rápida e ineluctablemente. El hecho de estimular la adopción de medidas jurídicas, económicas y técnicas para salvaguardar ese patrimonio redundará en beneficio de los propios Estados Miembros. Urge emprender actividades de divulgación y promoción, alertar a los responsables de formular políticas y sensibilizar al gran público tanto sobre el potencial de los productos digitales como sobre los problemas prácticos que plantea su preservación.

El Consejo Europeo, en junio de 2002, ya tomo una resolución que, bajo el título de «Conservar la memoria del mañana – Conservar los contenidos

---

[16] En línea: http://www.digitalpreservation.gov/partners/

[17] Beagrie, Neil. National Digital Preservation Initiatives: An Overview of Developments in Australia, France, the Netherlands, and the United Kingdom and of Related International Activity, Council on Library and Information Resources, Washington, D.C. and Library of Congress, 2003. En línea: http://www.clir.org/pubs/reports/pub116/contents.html [Consulta: 10/1/2010]

[18] En línea: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=17721&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html [Consulta: 9/1/ 2010]

digitales para las generaciones futuras» (2002/C 162/02), fijaba recomendaciones y directrices.[19] En ella se manifiesta el convencimiento de la importancia de la información digital, cuyo archivo y conservación será esencial, para ofrecer en el futuro una visión completa del desarrollo y de las colecciones europeas. A partir de este reconocimiento se formulan una serie de observaciones: 1) Los valores culturales e intelectuales que nuestra sociedad crea y que pueden utilizarse y están disponibles en formato digital, constituyendo la memoria del futuro, dependen de unas tecnologías que cambian rápidamente y de unos medios frágiles; además, son objeto de una amplia distribución geográfica y, por todo ello, estos valores corren un grave riesgo de pérdida irreparable, a menos que se tomen medidas concretas para conservarlos y mantenerlos disponibles para el futuro; 2) Las instituciones de la memoria, como los archivos, las bibliotecas y los museos, tienen un papel central que desempeñar en este cometido; y 3) Es necesario un trabajo, a largo plazo, de conservación digital, que tenga en cuenta lo que ya se ha realizado o se está llevando a cabo en las distintas redes y organizaciones internacionales.

La preservación de la documentación digital, con garantías de perdurabilidad, es una tarea compleja que exige recursos económicos importantes, colaboración de los autores y políticas públicas. En el caso de la conservación de la documentación gráfica escolar se impone la colaboración de documentalistas y de especialistas en temas educativos.

Uno de los problemas con los que debe enfrentarse la preservación de documentos digitales, con garantía de larga perdurabilidad, es la rápida obsolescencia de los programas y de las plataformas o equipos informáticos (*software/hardware*). Las estrategias básicas para hacer frente a este problema consisten básicamente en la migración y la emulación. La migración consiste en ir actualizando los formatos y programas de los documentos digitales. Como señalan Alejandro Bia y Manuel Sánchez:

> La información digital es inútil, a menos que los formatos puedan ser reconocidos y procesados por un ordenador. Sabemos que los formatos de ordenador cambian continuamente y que algunos formatos y programas de hace más de diez años son difíciles de leer y ejecutar en la actualidad. La migración consiste en convertir la información a nuevos formatos. Es una medida contra la obsolescencia. Tiene la desventaja de ser una tarea pesada y de que los datos

[19] Resolución del Consejo de 25 de junio de 2002 sobre «Conservar la memoria del mañana – Conservar los contenidos digitales para las generaciones futuras», *Diario Oficial n° C 162 de 06/07/2002*, pp. 0004-0005.

> originales son modificados, con el peligro de que se produzcan efectos acumulativos no deseados tras múltiples migraciones.[20]

Estos mismos autores definen el concepto de emulación:

> La emulación permite que el software original sea usado sin necesidad de que el sistema original que lo ejecutaba siga existiendo. La emulación obliga a preservar una cantidad importante de información. Se debe preservar el emulador, el sistema operativo, la aplicación y los datos. No sólo es difícil identificar exactamente lo que debe ser preservado, sino que la pérdida de alguno de estos componentes hace inaccesible la información. El emulador es también una aplicación de software, y deberá ser preservado, ya sea mediante emulación o mediante su actualización periódica. Esto puede convertirse en un cuento de nunca acabar, de emular la emulación de la emulación de la emulación...[21]

Como puede verse, una preservación correcta de la documentación digital exigiría también la colaboración de especialistas informáticos que cuidasen de las tareas que son necesarias para que no se pierda la información o esta se convierta en inaccesible.

Para completar este breve resumen de las cuestiones técnicas, que afectan a la conservación de la documentación digital, cabe indicar la necesidad de que los documentos sean conservados acompañados de los datos y de las informaciones necesarias para su recuperación y correcta identificación. Como ha señalado Clifford Lynch,[22] conocer el contexto en el que se produce el documento digital es fundamental para su posterior interpretación. Una fotografía o vídeo escolar aislada no tendrá valor ni significación si no va acompañada de las informaciones y datos que indiquen el contexto y informen de su relación con actividades escolares concretas, datos espaciales y temporales de su producción, sujetos que intervienen, etc. La conservación de la documentación gráfica escolar comportaría la elaboración de una lista de descriptores para garantizar su recuperación y correcta recuperación.

---

[20] Bia, Alejandro; Sánchez, Manuel, «Desarrollo de una política de preservación digital: tecnología, planificación y perseverancia», Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003. En línea: http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=9494 [Consulta: 10/1/ 2010].

[21] Ibidem.

[22] Lynch, Clifford, «Preserving Digital Documents: Choices, Approaches, and Standards», *Law Library Journal* 96:4 (Fall 2004), pp. 609-617.

Conclusión

A la actual museística pedagógica se le plantean nuevos retos relacionados con la conservación en condiciones correctas de la documentación digital y en especial de la documentación gráfica y fotográfica digital. Las fotografías digitales y los vídeos serán en el futuro un testimonio importante para estudiar la escuela y las instituciones educativas de nuestra época. Un testimonio para conocer la cultura y las actividades escolares. La gran proliferación de testimonios fotográficos que ha provocado la revolución digital y la difusión que estos pueden tener en la red exige tomar medidas para su conservación en las condiciones necesarias para su correcta interpretación. La creación de bases de imágenes diseñadas y supervisadas por especialistas que garanticen la conservación de esta documentación debe ser defendida e impulsada por los investigadores. Para ello deberá contarse con la colaboración de las instituciones públicas y de los agentes educativos. Las actuales instituciones museísticas dedicadas a la preservación y conservación del patrimonio histórico-educativo podrían asumir esta responsabilidad impulsando a la vez programas y propuestas que ampliasen las temáticas y situaciones fotografiadas para ofrecer, tanto a los investigadores actuales como a los futuros historiadores, una visión más amplia y completa de nuestra cultura escolar y educativa en general. Al mismo tiempo estas instituciones deben impulsar y favorecer los valores educativos asociados a la tarea de conservación de la información, como sería el hacer ver a los escolares y alumnos la importancia de la conservación de estas fuentes y el valor que puede tener la imagen en nuestra sociedad actual. Como resultado de esta tarea las secciones de conservación de documentación gráfica en los museos de historia de la educación pueden favorecer también el conocimiento e intercambio de experiencias innovadoras en el campo de la enseñanza y marcar pautas sobre la conservación de la memoria gráfica relacionada con nuestro sistema educativo.

Para conseguir el éxito de esta tarea se impone la colaboración con especialistas en documentación e informática que aporten al debate sobre que documentos merecen ser conservados y aporten soluciones para evitar que estos documentos digitales dejen de ser accesibles por los cambios tecnológicos en los sistemas de producción y conservación.

TAULA

Introducció. 5
Francesca Comas, Xavier Motilla i Bernat Sureda

ICONOGRAFIA EDUCATIVA COM A DISCURS NARRATIU

Iconografía de la educación en Baleares. Cambios y continuidades a partir de las fotografías (1900-1936) 11
Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda Garcia
Introducción 11
La modernización y las continuidades educativas en las Islas Baleares en el primer tercio del siglo xx y las fotografías 13
Los nuevos espacios escolares 16
Las actividades educativas al aire libre 21
Epílogo 25

EDUCACIÓ FORMAL O REGLADA

La formació del magisteri femení a les Illes Balears fins a la II República en imatges. 39
Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas i Bernat Sureda Garcia
Introducció: la fotografia com a font. 39
Imatges fotogràfiques sobre la formació del magisteri femení a Balears abans de la II República 42
Imatges fotogràfiques de l'Escola Normal femenina de Balears (1913-1931) de l'Arxiu Històric de la UIB 44

La prensa ilustrada y su aportación a la publicidad del método de María Montessori en España en el primer tercio del siglo xx. 59
Francesca Comas Rubí y Bernat Sureda Garcia
Introducción 59
Maria Montessori y la educación en el proyecto de reconstrucción nacional de Cataluña. 60
Los reportajes fotográficos sobre el método de Maria Montessori 66
La iconografía fotográfica del método Montessori en la prensa gráfica española 72
Conclusión 76

EDUCACIÓ NO FORMAL, EDUCACIÓ SOCIAL EDUCACIÓ FORA DE L'ESCOLA

Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies 83
Francesca Comas Rubí, Miquel March Manresa i Bernat Sureda Garcia
Introducció 83
Les característiques de l'escoltisme i el guiatge mallorquí sota el franquisme 86
Les fotografies de l'escoltisme 93
La natura com a espai educatiu 96
Les habilitats dels escoltes 100
Els cerimonials escoltes 102
Conclusions 106

El guiatge catòlic de Mallorca als anys seixanta del segle xx. Aportacions al seu estudi a partir d'un diari personal i de les fotografies 115
Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas i Bernat Sureda Garcia
Fonts i fets 115
L'Escoltisme i el Guiatge: una organització no oficial sota el franquisme 117
Crònica de les activitats d'una colla del guiatge mallorquí del curs 1964-1965 121
Les fotografies del guiatge 124
A tall de conclusió. 126

Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias 129
Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda Garcia
Introducción 129
La renovación educativa y la protección a la infancia en Baleares a través de las colonias escolares y la fotografía 131
Las fotografías de las memorias de las colonias escolares de la Diputación Provincial de Baleares 135

Imagen y proyección pública de las colonias escolares de la Menorca de principios del siglo xx. Una aproximación a través del análisis de la prensa y las fotografías 147
Xavier Motilla Salas
Introducción 147
Génesis y evolución de las colonias escolares en las Islas Baleares . . . 149
Imagen y proyección pública de las colonias escolares de la Menorca de principios del siglo xx a través de la prensa y las fotografías 152

FOTOGRAFIA, HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ I MUSEISME EDUCATIU

El patrimonio fotográfico digital. Nuevas perspectivas para la investigación histórico-educativa, nuevos retos para el museísmo pedagógico. 169
Francesca Comas Rubí Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda Garcia
Introducción 169
La fotografía digital, ventajas e inconvenientes 172
Nuevas perspectivas para la investigación histórico-educativa 176
Nuevos retos para la museología de la educación 178
A modo de conclusión 183
Bibliografía 183
Consultas en línea 185

Internet en la conservación del patrimonio visual. Ventajas, dificultades y posibles líneas de actuación 187
Francesca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda Garcia
Introducción 187
El interés por la conservación del patrimonio histórico educativo . . . 188
La documentación visual y su interés como fuente para la historia de la educación 190
Las imágenes escolares en la red 192
La preservación de las imágenes digitales escolares 195
Conclusión 200

Aquesta primera edició de *Fotografia i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*, original de diversos autors, s'acabà d'estampar a la ciutat de Palma (Mallorca), dia 28 de setembre de MMXII.

LAVS DEO

