

## DOSSIER

### CINE, EDUCACIÓN Y PATRIMONIO CULTURAL

Valeriano Duran Manso  
Universidad de Cádiz, España  
[valeriano.duran@uca.es](mailto:valeriano.duran@uca.es)

Virginia Guichot  
Universidad de Sevilla, España  
[guichot@us.es](mailto:guichot@us.es)

#### Introducción de editor invitado

Una de las grandes renovaciones detectadas en las últimas décadas en la forma de hacer Historia se centra en las fuentes utilizadas por los historiadores/as; algo que guarda estrecha relación con la ampliación del concepto de *patrimonio*. En nuestra sociedad de la comunicación, en la que los *mass media* adquieren un enorme poder de socialización, parece casi inevitable recurrir a ellos como una fuente significativa para el estudio del pasado reciente. Su legado se enmarcaría dentro del denominado *patrimonio cultural*, que puede definirse como toda aquella manifestación humana, pasada o presente, tangible o intangible, a la que una colectividad reconoce como representativa de su identidad y vehículo de su memoria -histórica, social, cultural, ideológica (RODRÍGUEZ ORTEGA, 2011).

Ya en 1955, se formularon de la mano de Sir Arthur Elton las primeras teorías sobre el cine como patrimonio histórico. Este otorgó a los filmes la facultad de hacer historia, más allá de la simple escenificación del pasado. Es decir, el cine no sólo fue visto como reflejo de realidades sino como intérprete y creador de las mismas (o *re-creador*), poseedor del poder de configurar las representaciones mentales que sobre el pasado abrazaban los espectadores. Suponía un reconocimiento de la capacidad del cine como agencia constructora del imaginario social sobre aquellos temas que abordaba.

El valor patrimonial del cine obtuvo su primer reconocimiento oficial e internacional en 1981, mediante el documento *Recomendación sobre la salvaguarda y la construcción de las imágenes en movimiento* (RSCIM), elaborado por la UNESCO y aprobado en la XXI Sesión de la Conferencia General (Belgrado, 23 septiembre-29 octubre de 1980), pero habrá que esperar hasta 1995, con motivo de la celebración del centenario de la primera exhibición del cinematógrafo ante el público por los hermanos Lumière, para que la UNESCO defendiera por primera vez la necesidad de su conservación y recuperación, destacando, además, su

potencial educativo por su carácter histórico y su papel de testigo en la evolución y cambio de la sociedad. Asimismo, la Unión Europea también ha elaborado una serie de documentos y promovido distintas iniciativas que destacan el valor patrimonial del cine, y reclama medidas dirigidas a su protección y difusión. En esta línea, se enmarcan, entre otros, el Convenio europeo para proteger el patrimonio audiovisual, que aprobó el Consejo de Europa en 2001; el informe sobre la *Protección del Patrimonio Cinematográfico en Europa*, publicado por el Observatorio Europeo del Audiovisual en 2004; y las *Recomendaciones del Parlamento y del Consejo Europeo sobre el patrimonio filmico y la competitividad de las actividades industriales relacionadas*, de 2005, entre otras.

Del mismo modo, desde hace varias décadas, seminarios, coloquios, congresos, cursos, proyectos de investigación... manifiestan el interés que despierta el cine entre los historiadores e historiadoras. No podía ser de otra forma cuando, tal como escribe Otero (2010), el cine contemporáneo nos muestra cómo es una sociedad, aunque los hechos que ahí se reflejan no reproduzcan sucesos fidedignos. En efecto, el cine, tanto en filmes de ficción como en documentales, nos da pistas significativas de cómo eran la política, la economía, la educación, el arte... y, en definitiva, la vida en etapas pasadas, o cómo se representaba en función de criterios políticos, religiosos o propagandísticos. Ostenta un papel relevante como testimonio y memoria social ya que es una expresión sociocultural de inestimable interés pedagógico y divulgativo. Ello posibilita el establecimiento de un discurso de conocimiento a través de la ficción (GISPERT, 2008).

Desde estas consideraciones, este monográfico se antoja oportuno por los estrechos vínculos existentes entre la educación y el cine, y, especialmente, debido a las recientes normativas internacionales que destacan el valor patrimonial del considerado séptimo arte, su papel como testigo de la historia y la sociedad, y, por último, su capacidad para constituir memoria. Para ello, el dossier cuenta con las aportaciones de diversas personas investigadoras de las áreas de Historia de la Educación y de Comunicación Audiovisual, y de otras también afines a la Educación y a la Comunicación, procedentes de países como España y Brasil, y, en concreto, de las universidades de Cádiz, Vic, Málaga, Sevilla, La Coruña y Huelva, en el primer caso; y de la Pontificia Universidade Católica de Campinas y de la Universidade Federal de Santa Catarina, en el segundo. Así, abordan variadas temáticas: el cine como patrimonio cultural y el trabajo de la Filmoteca Española; una propuesta de análisis filmico en los documentales de los años veinte; la educación rural en el cine del Franquismo; la interpretación del pasado reciente español en el cine de la Transición; la representación cinematográfica de la multiculturalidad y la exclusión social en el aula actual; el aprendizaje

de la pintura a través del cine; la deconstrucción de archivos en el cine reciente brasileño; y por último, los nuevos usos de los cines históricos de la ciudad de Joinville. De esta manera, el presente monográfico ofrece una reflexión sobre el tema desde diferentes y enriquecedoras perspectivas que se articulan en torno al cine, la historia, la educación, el patrimonio y los archivos.

## REFERENCIAS

GISPERT, E. *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes, 2008.

OTERO URTAZA, E. Los jóvenes reclusos. Tres maneras cinematográficas de reflejar qué se aprendía en los internados del siglo XX. El cine como recurso metodológico en la docencia de Historia de la Educación. *Cuadernos de Historia de la Educación*, nº 7, SEDHE, 2010, p.71-98.

RODRÍGUEZ ORTEGA, N. El patrimonio filmico y cinematográfico. Cuestiones para una reflexión abierta. En: SAURET GUERRERO, T.; RUIZ SAN MIGUEL, J.; GÓMEZ GÓMEZ, A. J.; y CHAVES GUERRERO, E. I. (ed.): *El cine español: arte, industria y patrimonio cultural*. Málaga: Ministerio de Cultura, Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA) y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2011, p.15-28.

## EL CINE COMO PATRIMONIO CULTURAL: EL CASO DE LA FILMOTECA ESPAÑOLA

Valeriano Durán Manso  
Universidad de Cádiz, España  
[valeriano.duran@uca.es](mailto:valeriano.duran@uca.es)

### RESUMEN

El cine constituye uno de los medios de comunicación que ha tenido un mayor impacto social, cultural e histórico en el siglo XX. Su nacimiento supuso una notable innovación tecnológica y desde entonces, su desarrollo ha estado ligado al ámbito del espectáculo; no tardando en estructurarse como una industria cultural alternativa a otras como el teatro por su carácter popular. Así, representa y construye la personalidad, el pasado y la historia de una sociedad, adquiriendo un valor documental que es necesario analizar y preservar. Por ello, forma parte del patrimonio cultural como recogen instituciones como la UNESCO y la Unión Europea, así como leyes de diversos países, pudiéndose distinguir entre patrimonio cinematográfico y patrimonio fílmico. Con el objetivo de reflexionar sobre la conservación del cine, este artículo pretende destacar aquellos aspectos que hacen posible su supervivencia, como la restauración y la difusión. Para ello, se realizará una aproximación al caso de la Filmoteca Española.

**Palabras clave:** Cine. Patrimonio cultural. Filmoteca Española.

### CINEMA AS A CULTURAL HERITAGE: THE CASE OF FILMOTECA ESPAÑOLA

#### ABSTRACT

Cinema is one of the media that has had a greater impact social, cultural, and historical in the 20th century. His birth was a remarkable technological innovation and, since then, its development has been linked to the scope of the entertainment; not taking long to be structured as a cultural industry alternative to others, as the theater, by its popular character. Thus, it represents and builds personality, the past and the history of a society acquiring a documentary value that must be discussed and preserve. Therefore, it is part of the cultural heritage, as they collect institutions such as UNESCO and the European Union, and laws of different countries, and to differentiate between cinematographic heritage and the film heritage. With the aim of reflecting on the conservation of the cinema, this article aims to highlight those aspects that make it possible their survival, such as the restoration and dissemination. To do this, there will be an approximation to the case of Filmoteca Española.

**Keywords:** Cinema. Cultural heritage. Filmoteca Española.

### O FILME COMO PATRIMÔNIO CULTURAL: O CASO DO FILMOTECA ESPAÑOLA

#### RESUMO

Cinema é um dos meios de comunicação que tem tido maior impacto social, cultural e histórico no século XX. Seu nascimento foi uma notável inovação tecnológica e, desde então, seu desenvolvimento tem sido associado ao campo do entretenimento; não tendo estrutura é como indústria cultural alternativa para outros, como o teatro, por seu caráter popular. Assim,

representa e constrói a personalidade, o passado e a história de uma sociedade e adquire um valor documental que deve ser discutido e preservar. Portanto, é parte do património cultural, como eles coletam as instituições como a UNESCO e a União Europeia e as leis dos diferentes países, sendo capaz de distinguir entre o património cinematográfico e o património fílmico. Com o objetivo de refletir sobre a conservação do filme, este artigo visa destacar os aspectos que tornam possível a sua sobrevivência, tais como a restauração e a divulgação. Para fazer isso, vai haver uma aproximação para o caso da Filmoteca Española.

**Palavras-chave:** Cinema; Património cultural; Filmoteca Española.

## LE CINÉMA COMME UN PATRIMOINE CULTUREL: LE CAS DE LA FILMOTECA ESPAÑOLA

### RÉSUMÉ

Cinéma est un des médias qui a eu un plus grand impact social, culturel et historique du XXe siècle. Sa naissance a été une innovation technologique remarquable et depuis lors, son développement a été lié au domaine du divertissement; ne pas prendre de temps à être structurée comme une alternative culturelle à d'autres, comme le théâtre, par son caractère populaire. Ainsi, il représente et construit la personnalité, le passé et l'histoire d'une société, acquérant une valeur documentaire qui doit être discutée et préserver. Donc, il fait partie du patrimoine culturel comme collectionne les institutions comme l'UNESCO et l'Union européenne et les lois des différents pays et faire la différence entre le patrimoine cinématographique et le patrimoine fílmique. Dans le but de réfléchir sur la conservation du film, cet article vise à souligner les aspects qui rendent possible à leur survie, tels que la restauration et la diffusion. À cette fin, on procédera à un rapprochement au cas de la Filmoteca Española.

**Mots-clés:** Cinéma. Patrimoine culturel. Filmoteca Española.

### INTRODUCCIÓN

Disponer de información en el presente no garantiza su conservación para el futuro. Esta idea es aplicable al ámbito cinematográfico por la debilidad que presentan los soportes fílmicos y la dificultad que conlleva su correcta preservación. Desde los inicios del cine, existe a nivel mundial un elevado porcentaje de filmes perdidos, bien por los habituales incendios que se originaban durante las exhibiciones –el nitrato de celulosa, uno de los soportes más utilizados, era altamente inflamable-, o bien porque se han destruido por asuntos políticos o económicas. A este respecto, es necesario destacar la fragilidad que identifica a las películas, así como los daños más graves de su historia:

Debido a sus características físicas están permanentemente amenazadas por el deterioro, e incluso abocadas a la pura y simple destrucción, especialmente a partir del momento en que dejan de ser rentables para la industria. Esta amenaza pesa no sólo sobre cada película una vez terminada su explotación comercial. Todas las películas de una época pueden estar en peligro: un simple cambio tecnológico, el

paso del cine mudo al sonoro en los años 30, o la utilización de los nuevos soportes de seguridad en los años 50, ha provocado pérdidas irreparables para el patrimonio cinematográfico mundial. (VV.AA., 1995, p. 47).

Además, con el paso del tiempo el material filmico puede sufrir un importante deterioro, mediante perforaciones, mutilaciones, contracciones o la descomposición del soporte, lo que supone el fatal desenlace del filme. Cuestiones tan significativas como el sonido o el color –normalmente, afectado por la temperatura, la polución, la humedad del aire y la luz-, presentan también elementos de riesgo para la supervivencia de los filmes, sobre todo de los más antiguos, y, especialmente, los mudos. La decadencia de estos aspectos técnicos conlleva irremediamente la destrucción de la imagen, y, con ello, la pérdida de la historia, la narración y los personajes; en definitiva, el testimonio del pasado que constituye la memoria audiovisual de un pueblo. Este es el punto de partida que marcó el nacimiento de las primeras filmotecas y originó la consideración necesaria del cine como patrimonio cultural que debe ser conservado para su difusión.

En esta tarea, hay que advertir dos cuestiones. La primera es que “conforme los avances técnicos y artísticos del cine se van acrecentando, las viejas películas pierden todo su valor para la industria del espectáculo, dejan de ser una mercancía rentable y se destruyen para el aprovechamiento de sus desechos” (SORIA, 2005, p 21-22), mientras que la segunda dice que “ni los materiales ni los procesos de elaboración de una película fueron pensados para su conservación a largo plazo” (PIQUERAS, 1995, p. 8). Ambas son esenciales para entender la importancia de recuperar, restaurar y preservar los filmes. Por otra parte, la conservación de las películas –tanto de carácter documental como de ficción-, alude a la búsqueda, la conservación, la custodia y la difusión de toda aquella documentación relacionada con ellas. Este material también forma parte del patrimonio cultural y, en concreto, del audiovisual –que integra a medios de comunicación como la radio o la televisión-, pues, sin duda, “es importante para entender el pasado, el presente o la sociedad del mañana” (MARCOS RECIO, 2013, p. 13). De esta manera, las tareas de las filmotecas se enfocan en localizar, analizar, restaurar, conservar, catalogar, difundir y reutilizar los materiales filmicos, y se erigen como el nexo entre este patrimonio –que atiende a aspectos de tipo artístico, cultural, histórico y educativo-, y la sociedad:

Los grandes avances de la humanidad son fruto de la educación, del conocimiento, de la investigación y, sobre todo, del compromiso del ser humano para conservar parte de su historia. Una idea es importante cuando se pone en práctica, y más cuando alguien la plasma en un libro y se puede utilizar siglos después. Si nadie la escribe, si nadie la conserva en una biblioteca, si nadie hace un esfuerzo para que otras personas la conozcan, esa idea termina por desaparecer. El compromiso para

que llegue a otras generaciones esa idea es lo que permite que avance la sociedad. (MARCOS RECIO, 2013, p. 12).

En este sentido, el cine no sólo se puede observar como una serie de secuencias que están hiladas con un guión, sino que, desde la perspectiva de los historiadores y de los antropólogos, “ofrece imágenes que sociológicamente ilustran las preocupaciones, las costumbres, los objetos y las formas de entender la vida de una época” (CARIDAD et al., 2011, p. 15). Por esta capacidad testimonial, se puede indicar que “es un medio que guarda importantes riquezas para el conocimiento futuro de la sociedad, ya que en sus películas se puede estudiar [...] una parte de la historia” (MARCOS RECIO, 2013, p. 19). No obstante, resulta oportuno reflexionar sobre la relevancia de la conservación del cine –a nivel tecnológico y cultural-, para su permanencia en la memoria, pues sólo así se podrá evitar su pérdida, al igual que sucede con la arquitectura o la pintura, que, por una parte, indican el talante de la civilización que las creó y, por otra, su valor artístico. Como ocurre en ambos estilos, “es preciso localizar, identificar y recuperar materiales perdidos, es preciso restaurarlos o, al menos, detener su deterioro y es preciso, por encima de todo, preservarlos de todos los posibles daños que les puedan afectar para después exhibirlos y difundirlos” (DEL VALLE GASTAMINZA, 2013, p. 122).

Aunque el patrimonio audiovisual abarca tanto el cine como la televisión, la fotografía, los fondos musicales, los archivos radiofónicos y la publicidad (MIMOSA y PATÓN RODRÍGUEZ, 2014), este artículo se centra en el patrimonio cinematográfico. Para su preservación, restauración y difusión, las instituciones más adecuadas son las de carácter público presentes en cada país, como las filmotecas, aunque algunas privadas, como fundaciones o museos, también desarrollan un importante trabajo. En el caso de España, además de la significativa labor que llevan a cabo las situadas en las distintas comunidades autónomas, destaca especialmente la Filmoteca Española, que, a su vez, se erige como el modelo a seguir por la demás para la conservación del cine. No obstante, otros organismos públicos, como las Universidades, bibliotecas y archivos nacionales, temáticos o municipales (EDMONSON, 2004), desarrollan también una destacada tarea en lo referente a la localización y difusión del material filmico, aunque las filmotecas son las que realizan una función más específica al incluir los trabajos de restauración:

La historia de la documentación cinematográfica está directamente ligada a la historia de las filmotecas. Las filmotecas son organismos encargados de la localización, recuperación, preservación, restauración, catalogación y difusión del patrimonio cinematográfico y de toda la documentación relativa al cine. Eso incluye los objetos, aparatos y otros elementos relacionados con la práctica cinematográfica. (HERNÁNDEZ PÉREZ, 2011, p. 26-27).

Desde estas consideraciones, este trabajo pretende poner en valor el papel del cine como testigo de la evolución de la sociedad y como expresión artística contemporánea, y reflexionar sobre su carácter patrimonial, su preservación y su difusión. Para ello, se ha optado por seguir los planteamientos de una metodología cualitativa que se ha centrado, en primer lugar, en el análisis bibliográfico y documental de las aportaciones de diversos expertos sobre el patrimonio cultural y audiovisual, las normativas referentes a la protección del cine y el origen de las filmotecas, y, en segundo lugar, en el uso del estudio de caso como método de investigación, tomando a la Filmoteca Española como objeto de estudio, descripción y análisis. Justamente, este planteamiento metodológico, caracterizado por un enfoque claramente idiográfico, está orientado a conocer y comprender la realidad singular de la mencionada filmoteca.

## **EL PATRIMONIO CULTURAL: UNA APROXIMACIÓN AUDIOVISUAL**

El patrimonio cultural tiene sus raíces en la identidad y habla de las huellas del pasado. Normalmente, alude al valor de carácter histórico, artístico o social de un bien cultural (DÍAZ CERVANTES, 2014), que, en muchos casos, suele combinar los tres. Así, la escultura, los edificios, la pintura, las monedas, las danzas tradicionales, la gastronomía o los parajes naturales, entre otros muchos bienes, conforman el patrimonio cultural de un pueblo o nación. En este sentido, desde el siglo XIX, en concreto con la creación de la fotografía, la imagen constituye en uno de los elementos culturales más potentes de la historia contemporánea. Esta idea se afianzó con la invención de las imágenes en movimiento, es decir, del cine, y, especialmente, con la incorporación del sonido, bien mediante acompañamiento musical durante el periodo silente, o bien en los filmes sonoros. Su carácter patrimonial reside, en buena medida, en el conocimiento que la sociedad posee de la historia, o de una época determinada, mediante las imágenes y los sonidos; lo que se conoce como memoria audiovisual (DÍAZ CERVANTES, 2014). Debido al conjunto de aspectos históricos, artísticos y, cómo no, sociológicos, que están vinculados al cine desde su nacimiento, se puede afirmar lo siguiente:

Si partimos de la consideración del patrimonio cultural como toda aquella manifestación humana, pasada o presente, tangible o intangible, a la que una colectividad reconoce como representativa de su identidad y vehículo de su memoria (histórica, social, cultural, ideológica), resulta evidente que el cine es uno más de los patrimonios que la sociedad contemporánea debe proteger, conservar, recuperar, investigar y difundir. (RODRÍGUEZ ORTEGA, 2011, p. 16).

La idea y la salvaguarda del patrimonio cultural, y del patrimonio audiovisual – mucho más específico-, se deben a la UNESCO, una institución que considera que “el patrimonio cultural son los bienes que una nación obtiene por herencia” (HERNÁNDEZ PÉREZ, 2011, p. 25). En este sentido, engloba distintos aspectos que pueden organizarse en patrimonio cultural material; patrimonio cultural mueble, que acoge desde pinturas a esculturas o manuscritos; patrimonio cultural inmueble, donde se ubican monumentos y ruinas arqueológicas, entre otros aspectos; patrimonio cultural subacuático, en el que se enmarcan los restos de naufragios y elementos que han quedado sumergidos; patrimonio cultural inmaterial, es decir, fiestas, ritos o espectáculos; patrimonio natural, que abarca sitios naturales que conforman paisajes culturales o formaciones de índole geológica o física, entre otras; o, patrimonio en situaciones de conflicto armado, que es uno de los más sensibles. Estas categorías fueron acuñadas por Ray Edmondson, quien, además, definió los elementos que configuraban y determinaban el patrimonio audiovisual:

Las connotaciones y el alcance de este concepto varían de una cultura a otra, de un país a otro y de una institución a otra, pero en esencia viene a decir que los archivos audiovisuales deben contextualizar las grabaciones, programas y películas con que cuentan reuniendo o protegiendo, según el caso, una serie de objetos, conocimientos y técnicas conexos. (EDMONDSON, 2004, p. 24).

Asimismo, este autor señala que el patrimonio audiovisual abarca grabaciones cinematográficas, sonoras o televisivas que incluyan imágenes en movimiento –tanto en soporte fílmico como digital-, es decir, la película; los objetos materiales e inmateriales relacionados con los documentos audiovisuales, a nivel técnico, industrial, histórico y cultural, tales como guiones, fotografías, carteles, vestuarios, o los textos periodísticos y aquellos vinculados con la censura, entre otros; el mantenimiento de técnicas en desuso relacionadas con la producción, la reproducción o la exhibición del cine; y, por último, el material no literario o gráfico, como fotografías, manuscritos, diapositivas o mapas, vinculado a la labor cinematográfica. A raíz de esta definición y categorías, Edmondson concretó el archivo audiovisual como “una organización o un departamento de una organización cuyo cometido, que podrá estar establecido por ley, consiste en facilitar el acceso a una colección de documentos audiovisuales y del patrimonio audiovisual mediante actividades de acopio, gestión, conservación y promoción” (2004, p. 27).

En este sentido, la documentación audiovisual adquiere una gran importancia por su capacidad para catalogar y hacer accesible este patrimonio a la sociedad. Ambas tareas se

antojan imprescindibles para la preservación de la historia y de la cultura y, también, para facilitar el trabajo de estudiosos, analistas e investigadores de la materia, tanto en el ámbito académico como en la práctica profesional del audiovisual. Además, no hacerlo conllevaría graves consecuencias para el conocimiento del patrimonio, pues “el peligro puede no ser otro que el olvido –la forma más radical y devastadora de la pérdida- o la repetición –la forma más cruel con que lo sucedido se venga de la ignorancia y la incompreensión” (SÁNCHEZ-BIOSCA y TRANCHE, 1993, p. 19). Por ello, es necesario que se localice, se clasifique y se proteja para poder ser transmitido:

La documentación audiovisual da un servicio general actual a la sociedad en cuanto mantiene unos fragmentos audiovisuales de la vida real, ciertamente con toda la mediación e interpretación que puedan hacer la técnica y narrativa audiovisuales, pero al fin y al cabo la sociedad quiere ver las imágenes y escuchar los sonidos de una realidad próxima a su vida, a su entorno, a su historia [...] Posee un valor incalculable para los investigadores de diferentes campos: comunicativo, histórico, sociológico, antropológico, etc. (CEBRIÁN HERREROS, 2011, p. 10).

Cuando se habla de patrimonio audiovisual se tiende a pensar en el cine, sobre todo de ficción, y en la televisión; dos manifestaciones dominadas por las imágenes en movimiento que suelen estar sustentadas por industrias potentes del entretenimiento y que han protagonizado el siglo XX. No obstante, el cine documental, el de vanguardia, el independiente, los anuncios publicitarios, o los informativos, también tienen un valor muy significativo para evidenciar y explicar la vida (HERNÁNDEZ PÉREZ, 2011). De esta manera, el valor patrimonial del audiovisual debe unir ambas esferas: la artística, que corresponde al estilo, lo visual o la narrativa, entre otros aspectos, y la testimonial, es decir, aquella que se aproxima a la realidad histórica y social mediante las imágenes que se transmiten desde la pantalla. El cine conlleva una destacada dimensión cultural, tanto en lo que respecta a la alta cultura como a su carácter popular, y “contribuye en el avance científico pues su contenido audiovisual es una fuente para la investigación de la vida de una época y sus aportes en la sociedad actual” (DÍAZ CERVANTES, 2014). En cierto modo, la imagen supone la única forma de captar el instante y verificar lo que ha existido, y esto incide notablemente en el valor del cine como “patrimonio cultural en cuanto a que, bajo cualquiera de sus manifestaciones, remite a una expresión humana y está fuertemente vinculado a la sociedad que lo produce” (VALDÉS, 2015).

## EL VALOR CULTURAL, PATRIMONIAL Y EDUCATIVO DEL CINE

El enfoque documental y testimonial del cine empezó el 28 de diciembre de 1895 con la primera exhibición del cinematógrafo ante el público del Salon Indien du Grand Café del Boulevard des Capucines de París. Las diez películas que proyectaron los hermanos Auguste y Louis Lumière recogían la realidad del momento en escenas cotidianas donde los personajes no eran actores. Así se reflejó en la primera, *Salida de los obreros de la fábrica* (*La Sortie des usines Lumière*), cuya acción, de 46 segundos de duración, se centraba en los trabajadores de la fábrica Lumière de Lyon al salir del trabajo. Con la excepción de *El regador regado* (*L'arroseur arrosé*), que contaba con argumento y no parecía documental, todas mostraban una situación habitual mediante la cámara fija. De esta manera, se constata que el cine no apostó desde el principio por la ficción, sino por un estilo que estaba ligado a la plasmación de la vida diaria. Por ello, los primeros filmes tienen un valioso valor patrimonial al reflejar a la sociedad francesa de 1895. Así, “el cine como documento de la realidad, como reflejo de la vida, como información, nace con los Lumière” (DEL VALLE GASTAMINZA, 2013, p. 112).

Este apunte histórico destaca el género utilizado por los pioneros, e invita a la reflexión sobre cómo eran las personas que aparecían en pantalla, qué tareas realizaban o qué aspecto tenían. De esta forma, a la dimensión tecnológica del aparato se sumaban el papel testimonial de los filmes y el contexto sociocultural que reflejaban, ya que “el valor de las mismas no residía sólo en el soporte material sino en lo que mostraban [...]; los obreros saliendo de una fábrica ilustraban no sólo un hecho de la época sino sus costumbres, sus vestimentas” (CARIDAD et al., 2011, p. 15). A partir de entonces, el proceso creativo del cine se desarrolló con un lenguaje propio –el cinematográfico–, que el público aprendió, la apuesta por la estructura narrativa clásica, y una estética que le otorgaba carácter visual. Por ello, “en la consideración de la condición patrimonial del cine hay que tener en cuenta esta ‘complejidad’ o, si se quiere, poliedricidad: objeto, documento-contenido, expresión creativa mediante un lenguaje específico, secuencia visual en un espacio y en un tiempo determinado” (RODRÍGUEZ ORTEGA, 2011, p. 17).

A este respecto, es necesario distinguir entre lo que se considera patrimonio fílmico y patrimonio cinematográfico, para poder comprender qué ámbitos protege cada uno. El primero alude al conjunto tangible de películas que deben ser preservadas por el papel que ocupan en la historia del cine, el valor que tienen como reflejo de la sociedad o por representar un momento histórico o artístico de especial relevancia, entre otros aspectos. Sin

embargo, en 2004 fue reconocido el término patrimonio cinematográfico con una dimensión más amplia que el anterior. Así, mientras el filmico se refería estrictamente a las películas, el segundo incluía también a todos aquellos elementos que forman parte del proceso cinematográfico, como las distintas maquinarias, los espacios de exhibición, los carteles, el vestuario o los estudios (RODRÍGUEZ ORTEGA, 2011).

El valor patrimonial del cine obtuvo su primer reconocimiento oficial e internacional en 1981, mediante el documento *Recomendación sobre la salvaguarda y la construcción de las imágenes en movimiento* (RSCIM), elaborado por la UNESCO y aprobado en la XXI Sesión de la Conferencia General (Belgrado, 23 septiembre-29 octubre de 1980). Este decisivo texto “atribuye competencias de los Estados en materia de legislación y remarca la libertad de éstos para decidir cómo hacerlo, aunque fomenta la cooperación y el consenso internacionales y señala como punto de partida el Derecho Internacional” (DEL VALLE GASTAMINZA, 2013, p. 115). Asimismo, destaca también la relevancia del patrimonio filmico, diferenciándolo de otros elementos integrantes del patrimonio cultural. Con estas premisas, esta recomendación fijó un total de catorce pautas que reconocían el valor cultural del cine (UNESCO, 1981, p. 167), entre las que destacan las siguientes por su estrecha relación con el sentido patrimonial del mismo:

- Las imágenes en movimiento son una expresión de la personalidad cultural de los pueblos y, debido a su valor educativo, cultural, artístico, científico e histórico, forman parte integrante del patrimonio cultural de una nación. [...]
- Es necesario que cada Estado tome medidas complementarias adecuadas encaminadas a garantizar la salvaguarda y la conservación para la posteridad de esa parte especialmente frágil de su patrimonio cultural, del mismo modo que se salvaguardan y conservan otras formas de bienes culturales como fuente de enriquecimiento para las generaciones presentes y futuras. [...]
- Las imágenes en movimiento creadas por los pueblos de todo el mundo forman parte del patrimonio de la humanidad en su conjunto y, por consiguiente, procede fomentar una más estrecha cooperación internacional para salvaguardar y conservar esos testimonios insustituibles.

El compromiso de la UNESCO en esta materia marcó el considerable aumento del interés por los archivos audiovisuales que se produjo a mediados de la década de los ochenta. Los factores que tuvieron un papel más decisivo en esta toma de conciencia fueron las distintas recomendaciones de esta institución, especialmente de la RSCIM; el incremento de horas de emisión televisiva debido a cuestiones comerciales, que fueron cubiertas de forma generalizada por material de archivo, lo que supuso la recuperación de documentales inéditos para el público y de películas antiguas que no se exhibían desde que fueron estrenadas en el cine; y, por último, las campañas de concienciación sobre la importancia de conservar los documentos audiovisuales, que coincidieron con los incendios ocasionados en la Cineteca

Nacional de México (1982), la Cinémathèque Française (1997) y otros originados en importantes archivos de Estados Unidos y Japón que provocaron numerosas pérdidas de material audiovisual (HERNÁNDEZ PÉREZ, 2011). Estos elementos pusieron de manifiesto el destacado papel que las instituciones y la televisión desempeñaron en estos años para la toma de conciencia, la protección y la difusión del cine como patrimonio cultural que debe ser preservado.

No obstante, hasta 1995, con motivo del centenario del cine, la UNESCO no defendió por primera vez la necesidad de su conservación y recuperación, “apuntalando así su significación cultural en cuanto expresión de un tiempo, un contexto, una mentalidad, una ideología y un entramado social” (RODRÍGUEZ ORTEGA, 2011, p. 19). Así, destacó también que el cine se configuraba como un medio de importante potencial educativo por su carácter histórico y su papel de testigo en la evolución y cambio de la sociedad. En esta línea, “el reconocimiento del carácter patrimonial del producto filmico va unido, pues, en primera instancia, al reconocimiento de su valor documental como memoria del mundo y reflejo de la contemporaneidad” (RODRÍGUEZ ORTEGA, 2011, p. 19). Como prueba de la concienciación realizada por esta institución, el 27 de octubre de 2007 la UNESCO celebró el primer Día Mundial del Patrimonio Audiovisual.

Por su parte, la Unión Europea ha desarrollado a partir del nuevo siglo diversos documentos e iniciativas que destacan el valor patrimonial del cine como referente de la identidad y solicitan medidas encaminadas a su protección y difusión. En esta línea, se enmarcan, entre otros, el Convenio europeo para proteger el patrimonio audiovisual, que aprobó el Consejo de Europa en 2001 y fijaba que cada país debía imponer el depósito legal obligatorio de aquellos filmes que formaban parte de su patrimonio audiovisual y se habían producido o coproducido en su territorio (HERNÁNDEZ PÉREZ, 2011); el informe sobre la *Protección del Patrimonio Cinematográfico en Europa*, publicado por el Observatorio Europeo del Audiovisual en 2004 –que recoge las líneas desarrolladas por la institución en la materia hasta la fecha-; y las *Recomendaciones del Parlamento y del Consejo Europeo sobre el patrimonio filmico y la competitividad de las actividades industriales relacionadas*, de 2005, “que fomenta toda actividad orientada a la mejor conservación del material cinematográfico, reconociendo su fragilidad y el peligroso estado de conservación en que se encuentran la mayoría de fondos ya catalogados” (DEL VALLE GASTAMINZA, 2013, p. 115). Asimismo, en los últimos años el Consejo Europeo se ha pronunciado también sobre la digitalización y la accesibilidad en línea del material cultural y la conservación digital, en

2006; las políticas cinematográficas nacionales y la diversidad de las expresiones culturales, en 2009; o el patrimonio cinematográfico europeo y los retos de la era digital, en 2010.

## **EL PAPEL DE LAS FILMOTECAS: DE LA CONSERVACIÓN A LA DIFUSIÓN**

La primera aproximación a la idea de archivo cinematográfico acaeció en 1898 por parte del fotógrafo, e incipiente cineasta, de origen polaco Boleslaw Matuszewski. Unas imágenes que tomó de la visita oficial a Rusia del presidente de Francia Félix Faure le sirvieron como testimonio ante una serie de acusaciones falsas realizadas por parte del canciller alemán Otto Von Bismarck. Este suceso lo llevó a meditar sobre la necesidad de salvaguardar los documentos cinematográficos por el valor histórico que encierran. Además, ese mismo año publicó en París un manifiesto en el que solicitaba la creación de una red de archivos a nivel mundial para poder obtener, comercializar y conservar el nuevo producto cinematográfico (HERNÁNDEZ PÉREZ, 2011). De esta manera, se puede considerar que Matuszewski fue un pionero en esta tarea:

En sus actividades y en sus escritos teóricos, muchos años antes de la aparición del primer archivo cinematográfico, sienta las bases de la conservación cinematográfica, determinando que la actividad de coleccionar películas debe ser un servicio público, en el que se impliquen distintos organismos de la Administración; asimismo señala por primera vez la idea de que debe haber un depósito legal para la cinematografía, propone que los archivos estén abiertos al público y prevé además salas de proyección. (DEL VALLE GASTAMINZA, 2013, p. 113).

Matuszewski se refiere aquí al cine documental y se opone a la conservación del cine de ficción, marcando así la distancia entre el filme como documento y el filme como obra artística. En estos años existía una oposición generalizada a la protección del cine de ficción, quizá por tener un acusado carácter popular y exhibirse normalmente en cafés o barracas de feria hasta la configuración del cine comercial como industria en los años diez. No obstante, los Lumière entregaron en un Tribunal de Lyon sus primeras películas, filmadas entre 1895 y 1897; sin duda, una prueba de la concienciación sobre la necesidad de preservar sus obras. Además, en 1894, en Estados Unidos se empezaron a consignar los primeros documentos fotográficos y cinematográficos en el Copyright Office de Washington. En esta línea, resulta también reseñable que en 1900 el Congreso Etnográfico de París aceptara una recomendación sobre la incorporación de películas en los fondos de todos los museos antropológicos (HERNÁNDEZ PÉREZ, 2011).

Las iniciativas de conservación de películas no tuvieron un amplio desarrollo hasta la llegada del sonoro en 1927, y esto indica que buena parte de la producción del cine silente desapareció. Las primeras filmotecas aparecieron en la década de los treinta ante la necesidad de preservar aquellos títulos del periodo mudo que habían perdido valor comercial frente al recién llegado sonoro, pero que, sin embargo, habían adquirido un valor histórico-social (RODRÍGUEZ ORTEGA, 2011). Así, en 1933 se inaugura en Estocolmo el Svenska Filmsandfundet Arkiv, por iniciativa privada; en 1934 el ministro de Información y Propaganda alemán, Joseph Goebbels, propició el Reichfilmarchiv; en 1935 nacen el National Film Archive de Londres y el archivo de cine del Museum of Modern Art (MOMA) de Nueva York; y en 1936 aparece la Cinémathèque Française en París. La mayoría de estos primeros archivos surgieron por iniciativa privada, aunque los casos alemán y británico constataron la necesidad de marcar políticas estatales en la conservación del cine. Los cuatro últimos crearon en 1938 en París el principal espacio para la protección del cine, la Federación Internacional de Archivos Fílmicos (FIAF), que debido a la II Guerra Mundial no pudo iniciar su trabajo hasta 1946 (HERNÁNDEZ PÉREZ, 2011). Del Valle Gastaminza (2013, p. 114) recoge sus objetivos:

1. Favorecer la recuperación y la conservación de todas las películas, consideradas como obras de arte y/o como documentos históricos.
2. Facilitar la recuperación y la conservación de los materiales de documentación de todo tipo relacionados con las películas.
3. Promover en todos los países la creación y el desarrollo de archivos de filmes consagrados a la salvaguarda del patrimonio cinematográfico nacional e internacional.
4. Desarrollar la cooperación entre sus miembros y asegurar la disponibilidad de las películas y de los documentos a nivel internacional.
5. Promover el arte y la cultura del cine y las investigaciones históricas sobre todos los aspectos del cine.

El nacimiento de la FIAF propició el desarrollo de filmotecas a nivel mundial; de hecho, en la actualidad –cuya sede se sitúa en Bruselas–, acoge más de 150 de un total de 77 países distintos. En este marco, se inauguró en 1953 la Filmoteca Nacional, que en 1956 se integró en la FIAF y en 1982 pasó a denominarse Filmoteca Española. Por otra parte, no fue hasta la década de los ochenta cuando las filmotecas empezaron a tener en España un gran crecimiento y surgieron políticas de carácter público enfocadas al patrimonio fílmico y su protección. A este respecto, destacó especialmente la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español (LPHE), que aunque no se refería de forma específica al patrimonio cinematográfico, recogía lo siguiente:

El patrimonio histórico español se define como el conjunto que integran los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico científico o técnico. También forman parte del mismo el patrimonio documental y bibliográfico de los museos, archivos y bibliotecas. En este sentido, en el artículo 50 de la mencionada ley se indica que las bibliotecas y colecciones bibliográficas de escritura manuscrita e impresa, formarán parte del Patrimonio Bibliográfico. (MARCOS RECIO, 2013, p. 19).

Esta ley fijaba que el patrimonio cinematográfico formaba parte del patrimonio documental y bibliográfico, y quedaba estrictamente vinculado a su vertiente filmica. Así, se reconocía a la película como documento y se aseguraba su protección, pero no la de otros materiales que conforman el patrimonio cinematográfico. Esta visión cambió, o evolucionó, poco después, en 1987, con el Real Decreto 7/1987, 1450, de 10 de enero, en el que se codificó la organización y la actividad de las filmotecas. Esta disposición fijó que el concepto de patrimonio cinematográfico comprendía todos aquellos aspectos vinculados al cine. Las leyes posteriores han seguido esta línea, como la Ley 15/2001, de 9 de junio, de *Fomento y Promoción de la Cinematografía y el Sector Audiovisual*, o la ley del cine de 28 de diciembre (55/2007). Ambas recogen que el carácter patrimonial del cine se constituye en función de los valores artísticos y culturales, así que al valor documental y testimonial que tenían los filmes, se sumaba su configuración como obra creativa. Además, la última indicaba que el Estado era el encargado de establecer las medidas encaminadas a la conservación del patrimonio cinematográfico y de promover su difusión a nivel nacional e internacional. Sin embargo, insistía en que el Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA) era el organismo indicado para la protección y transmisión de este patrimonio mediante la Filmoteca Nacional; una idea que ya aparecía recogida en el Real Decreto 7/1987. Así, se reforzaba lo establecido.

En este marco, proliferaron las filmotecas de la mayoría de las comunidades autónomas, aunque ya existían algunas destacadas como la Filmoteca Vasca (1978); la Filmoteca de Catalunya (1981), que tenía su origen en una delegación de la Filmoteca Nacional creada en 1972; o la Filmoteca de Zaragoza (1981) (PÉREZ MILLÁN, 2005). La mayoría se dedica a la recuperación y la conservación del patrimonio filmico de cada comunidad. Algunas se centran estrictamente en las tareas de investigación, restauración y archivo, mientras que otras incluyen también la difusión; una labor ineludible para dar a conocer el patrimonio a la sociedad y fomentar su función educativa. Además, suelen colaborar con la Filmoteca Española. En cuanto a la exhibición, algunas desempeñan también el rol de salas de cine alternativas ante la paulatina desaparición de numerosos cines o cineclubs. De esta manera, manifiestan su compromiso por la divulgación de la cultura, pues

la mayoría de las películas que programan –tanto clásicas como actuales-, no tienen cabida en los multicines que dominan el panorama cinematográfico desde hace varias décadas. Este es el caso de la Filmoteca de Andalucía –fundada en 1989-, o de una de las más recientes, la de Extremadura –creada en 2003-, mientras que otras como las de Castilla y León o la ya citada del País Vasco representan el modelo clásico:

Las filmotecas constituyen hoy archivos filmicos que tienen como objetivo recuperar, investigar y conservar el patrimonio del cine, así como llevar a cabo actividades encaminadas a su difusión y acceso. Que existan las filmotecas hace posible que podamos encontrar y que podamos recuperar parte de nuestra memoria colectiva. (RODRÍGUEZ ORTEGA, 2011, p. 23).

Desde estas consideraciones, las filmotecas son las encargadas de recuperar y cuidar los títulos más significativos de las cinematografías nacionales, poner en valor las películas más destacadas de la historia del cine, y, especialmente, dar voz en la actualidad a aquellas cinematografías silenciadas, postergadas y hasta olvidadas, que existieron y existen, pero que están fuera de los circuitos comerciales. En este sentido, el silencio filmico adquiere voz en estos espacios de encuentro con la memoria para enseñar a los espectadores que hay otras historias, otras formas y, en definitiva, otras culturas, de las que también podemos y debemos aprender, crecer y disfrutar. Por último, es necesario destacar que en 2013 la FIAF pidió a la UNESCO que la cinematografía analógica fuera declarada Patrimonio Universal de la Humanidad; un importante paso para la preservación mundial del celuloide y del cine (EFE, 2013).

## **LA FILMOTECA ESPAÑOLA: EL BALUARTE DEL PATRIMONIO FÍLMICO ESPAÑOL**

La Filmoteca Española constituye el referente de las filmotecas en España y desde su origen sigue el modelo de sus precedentes europeas. Situada en Madrid, ejerce las tres actividades principales que distinguen a las filmotecas de otros espacios dedicados a las tareas de registro o catalogación de material –como las bibliotecas-, la localización, la recuperación o restauración y la conservación (HERNÁNDEZ PÉREZ, 2011). Este archivo histórico tiene como fin custodiar el patrimonio filmico español.

### **Aproximación histórica e instalaciones**

Esta institución es una Subdirección General del Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales del Ministerio de Cultura, que se creó el 13 de febrero de 1953 mediante una Orden Ministerial con el nombre de Filmoteca Nacional de España. Su nacimiento se produjo bastante después de la aparición de las primeras filmotecas europeas, pero sucedió el año que España entró en la UNESCO y firmó el Concordato con el Vaticano y, además, los Pactos de Madrid con Estados Unidos (PRADO, 2005). Aunque existe un antecedente en los primeros archivos de documentos cinematográficos creados a finales de la década de los treinta (HERNÁNDEZ PÉREZ, 2011), no es hasta su aparición cuando se produjo un notable desarrollo en la protección del cine. Desde sus inicios, “gestiona un archivo histórico que custodia el patrimonio fílmico español y tiene, entre sus funciones, la recuperación, preservación, restauración, documentación, catalogación y difusión del patrimonio cinematográfico, así como de cualquier otro elemento relacionado con la práctica de la cinematografía” (DE LA FUENTE, 2015, p. 74). Sus fondos están compuestos principalmente por películas españolas, debido a que en 1964 se fijó de manera obligatoria que había que depositar en la filmoteca una copia de todas las películas que habían recibido alguna subvención de la Dirección General de Cinematografía (PRADO, 2005). Además de favorecer la producción cinematográfica, esta iniciativa ha servido para preservar las copias originales de la mayoría de los filmes producidos en España desde entonces; en total más de medio siglo salvaguardado.

La filmoteca consta de tres dependencias. La primera es el Palacio de Perales, ubicado en el centro de Madrid, que acoge desde 2002 la sede definitiva tras haber pasado por varios edificios desde su creación; siendo el primero la sede del NO-DO, situada en la calle Joaquín Costa de la capital (SORIA, 2005). Con este traslado, se amplió considerablemente el espacio para el almacenamiento de los fondos fílmicos, la colección de aparatos de cine y el servicio de documentación, y, además, se incrementó notablemente el espacio de acceso de los investigadores a los fondos de la biblioteca y del archivo gráfico y cinematográfico (PRADO, 2005), entre otros aspectos. Asimismo, desde 1989 cuenta con un espacio fijo dedicado a la exhibición y la difusión, el Cine Doré, muy próximo al anterior. Se trata también de un edificio histórico, de 1912, donde se unen el encuentro, el visionado, el debate y la divulgación, y que posee una librería especializada. En ella destacan desde guiones de películas a biografías de cineastas y actores, manuales sobre realización, análisis de filmes, o volúmenes sobre la historia del cine, entre otros contenidos. De esta manera, la filmoteca combina los fondos fílmicos con documentos de tipo bibliográfico, como libros o revistas, y de carácter publicitario, como carteles; una relevante colección de registros sonoros; y objetos

relacionados con la producción cinematográfica, la evolución del cine y el considerado precine (PÉREZ LORENZO, 2011). Tiene también servicio de fototeca, compuesto por más de 500.000 fotografías, un laboratorio propio y una división de Difusión y Programación.

En tercer lugar, en 2012 se inauguró el Centro de Conservación y Restauración en la Ciudad de la Imagen, ubicada en la localidad madrileña de Pozuelo de Alarcón. Durante los años ochenta se percibió la necesidad de tener un espacio específico para poder conservar todos los materiales que contenía la filmoteca, y que estaban repartidos por distintos almacenes, debido a su volumen y constante crecimiento. Por ello, y “como el objetivo último de toda restauración es mantener las características de la obra, tal como fue exhibida originalmente, se consideraba fundamental la conservación de los materiales para que sus características fotográficas y sonoras se mantuvieran intactas” (DE LA FUENTE, 2015, p. 74). El complejo consta de varias partes, entre las que destaca el archivo destinado a las películas de nitrato de celulosa –las más inflamables-, que es subterráneo para garantizar las condiciones óptimas de mantenimiento de las 1.200.000 latas de celuloide que puede acoger. Consta de celdas climatizadas a una temperatura de entre doce y catorce grados, que están al 50% de humedad relativa, donde también se pueden encontrar materiales de las filmotecas regionales que carecen de instalaciones acondicionadas para la protección de los filmes realizados en este soporte. Asimismo, las películas plasmadas sobre materiales más seguros, como el acetato de celulosa o el poliéster, necesitan también unas condiciones climáticas muy concretas para su correcto almacenamiento, al igual que las emulsiones en blanco y negro o en color. Sin duda, “la idea central del diseño del archivo consistió en establecer y controlar los parámetros de las 4 variables básicas que fundamentan la estrategia de conservación: temperatura, humedad relativa, ventilación y estabilidad” (DE LA FUENTE, 2015, p. 75).

### **El reto de la conservación**

En la puesta en valor del patrimonio cinematográfico existen tres cuestiones que determinan el proceso de salvaguardia de un filme: la recuperación, la restauración y la preservación. La primera de ellas tuvo un importante auge en la década de los setenta, cuando las filmotecas y los archivos cinematográficos iniciaron las primeras labores de búsqueda y localización de filmes perdidos, que en algunos casos estaban custodiados por parte de coleccionistas o de instituciones no especializadas. Así, con el propósito de recuperar los materiales, en la mayoría de los casos se suele proceder a la restauración por parte de las filmotecas, “para devolver a una película deteriorada sus condiciones originales, tal y como

fue proyectada a los espectadores, tanto en su aspecto físico como en lo que se refiere a su contenido” (DEL VALLE GASTAMINZA, 2013, p. 123). En tercer lugar, la preservación se antoja como un paso decisivo para evitar el deterioro de las películas, y, por ello, lo más recomendable es su conservación en un entorno frío donde se den unas condiciones óptimas de temperatura y humedad. Junto a esta tarea, se halla la difusión de las mismas al público mediante la obtención de nuevas copias a partir de los materiales antiguos, tanto para proyección como en vídeo o DVD.

La Filmoteca Española tiene la misión de “recuperar, investigar y conservar el patrimonio cinematográfico y promover su conocimiento” (PÉREZ LORENZO, 2011, p. 173). La tarea de recuperación resulta fundamental para poder desarrollar el proceso, y comprende a su vez las labores de localizar, identificar y comprobar, es decir, encontrar la película que se sabe que está perdida, verificar el material y conocer en qué estado se halla para poder proceder, o no, a su restauración, y conservarla. En este cometido, las filmotecas han desarrollado desde la citada década en países como Suiza, Australia, Reino Unido, Estados Unidos, Italia o España –donde destacó la acción ‘La Filmoteca Valenciana recupera nuestros recuerdos’ y su eslogan ‘Si tienes películas antiguas, llámanos. No dejes que el tiempo las destruya’-, diversas campañas para rescatar filmes o “para conseguir fondos que permitan la restauración y conservación del patrimonio recuperado” (VV.AA., 1995, p. 78). Los principales problemas a los que se enfrentan las películas son de tipo físico, es decir, relacionados con los daños causados en el soporte a causa de una manipulación incorrecta; de carácter biológico, producidos por una mala conservación debido a la humedad o el calor; o de tipo químico, que pueden provocar daños irreversibles en la película al afectar tanto al soporte como a la emulsión de la misma (DEL VALLE GASTAMINZA, 2013; HERNÁNDEZ PÉREZ, 2011). Sin duda, “la fragilidad de los soportes audiovisuales mantiene en jaque a una parte importante del patrimonio audiovisual mundial” (CARIDAD et al., 2011, p. 16).

El Centro de Conservación y Restauración –que “en un futuro se consolidará, [...] como uno de los pilares fundamentales sobre los que girará la preservación del patrimonio fílmico español” (DE LA FUENTE, 2015, p. 73)-, acoge las tres funciones vitales de la institución: la preservación, la conservación y la restauración. La primera tiene el propósito de “facilitar el acceso al patrimonio” y conlleva una serie de pautas para proteger una película, como “la conservación, la duplicación, la restauración y la presentación o acciones que se realizan para difundir y compartir esos documentos con el público” (HERNÁNDEZ PÉREZ y CARIDAD SEBASTIÁN, 2011, p. 46). Sobre este aspecto, la FIAF establece una serie de

pautas sobre las condiciones idóneas que debe tener el almacenamiento de películas, ya que el fin último del objetivo de conservación es el carácter histórico-patrimonial (HERNÁNDEZ PÉREZ, 2011). Actualmente, en la Filmoteca Española se conservan en torno a 400.000 latas con rollos de película.

En cuanto a la restauración, consta de tres fases fundamentales: el repaso, el lavado y la reproducción o tiraje de copias (VV.AA., 1995). Se trata de unas labores minuciosas y costosas que necesitan contar con personal cualificado para su correcta realización en los correspondientes laboratorios filmicos. Sólo así se podrán eliminar la suciedad, las rayas, las roturas, el polvo o, incluso, los hongos presentes en las cintas debido al paso del tiempo, a las continuas manipulaciones o al incorrecto almacenaje. Sin embargo, y “aunque controlando las condiciones de uso y almacenamiento puede conseguirse una larga vida para las películas, no existen todavía materiales ni sistemas que garanticen su conservación definitiva” (VV.AA., 1995, p. 115). Sobre esta delicada materia, es necesario tener en cuenta lo siguiente para poder entender su complejidad:

La restauración va más allá de la copia física de los materiales e intenta reconstruir una versión específica de la película. A diferencia de lo que ocurre con la restauración de otro tipo de obras impresas y artísticas la restauración siempre implica duplicar el original. En documentación audiovisual en los procesos de conservación y restauración el principio básico es siempre no dañar el documento original y procurar que al final del proceso éste quede intacto. (HERNÁNDEZ PÉREZ Y CARIDAD SEBASTIÁN, 2011, p. 46).

Entre las principales colecciones de fondos filmicos de la Filmoteca Española, están el Archivo Histórico de NO-DO –que se creó tras “un acuerdo de la Vicesecretaría de Educación Popular de 29 de septiembre de 1942 y una resolución de 17 de diciembre del mismo año (B.O.E. 22 de diciembre de 1942)” (SÁNCHEZ-BIOSCA y TRANCHE, 1993, p. 13) y hacía referencia a noticiarios y documentales-, y el Archivo de la Guerra Civil Española (1936-1939), cuyos fondos no se abrieron al público hasta 1976. La exhibición del primero tuvo carácter obligatorio desde su aparición hasta poco antes del fallecimiento de Francisco Franco el 20 de noviembre de 1975 –en concreto, mediante “una Orden del Ministerio de Información y Turismo de 22 de agosto de 1975 (B.O.E. de 19 de septiembre de 1975)” (SÁNCHEZ-BIOSCA y TRANCHE, 1993, p. 13)-, aunque se mantuvo su emisión hasta los primeros años de la Transición. Además, se impuso también en los cines de las colonias españolas, de manera que así se puede constatar su claro propósito de cohesión del territorio nacional mediante la propaganda, en este caso, audiovisual; una de las principales armas del franquismo. NO-DO pasó a formar parte de la Filmoteca Española tras una Orden de 20 de mayo de 1980 que se publicó en el B.O.E. de 11 de julio de ese mismo año. Su valor como

documento histórico y social, por encima de su vinculación ideológica con el franquismo, le imprime un importante valor en lo que respecta a la identidad, la cultura y el patrimonio audiovisual:

En realidad, las imágenes de NO-DO muestran, a quien quiera verlo, la huella no sólo de la posguerra española, sino también una huella de la memoria colectiva de casi cuarenta años. Si estas imágenes nos dicen hoy algo –y nos dicen mucho-, más allá de nuestras creencias políticas o nuestro diagnóstico histórico sobre la etapa franquista es porque encierran algo que debiera ser desentrañado, algo directamente relacionado con nuestras vivencias [...] Es necesario ser sensibles a un hecho: las imágenes de NO-DO nos hablan, nos interpelan más allá de la voluntad de sus artífices y, por supuesto, más allá de la ideología que las hizo nacer. (SÁNCHEZ-BIOSCA y TRANCHE, 1993, p. 18-19).

Por su parte, el Archivo de la Guerra Civil Española ha experimentado en las últimas décadas una notable demanda por parte de diferentes sectores, como la industria del cine, las cadenas de televisión o la investigación. Además, su proceso de búsqueda, recopilación, recuperación y archivo sigue en la actualidad (PÉREZ LORENZO, 2011). La Filmoteca Española también conserva “los negativos originales en soporte de nitrato y copias de películas de producciones de Cifesa, de Cesáreo González, del laboratorio Fotofilm SAE, de productores como José Luis Dibildos, Manuel José Goyanes y Luis Sanz, entre otros”, así como – tras su cese en 1976-, un material tan valioso como “las prácticas de los alumnos de la Escuela Oficial de Cine” (PRADO, 2005, p. 11).

A pesar de la importancia y la complejidad que suponen la catalogación, la restauración y el mantenimiento, hay que tener en cuenta que “se conserva para ver, para volver a ver, para revisar las obras y darles una segunda o tercera oportunidad, para reescribir permanentemente la historia del cine” (MARÍAS, 2005, p. 94-95). En esta labor, resulta fundamental la difusión del material audiovisual, en este caso, el cine.

### **El potencial educativo de la difusión del cine**

Siguiendo los planteamientos de la FIAF, que se encaminan a “la colección, la conservación y la catalogación de las películas y de cualquier material documental relacionado con ellas” (DEL VALLE GASTAMINZA, 2013, p. 124), esta filmoteca tiene un compromiso con el valor cultural y su transmisión a la sociedad. Desde los setenta –y coincidiendo con el final del franquismo-, la institución comenzó una etapa marcada por la intervención activa en la recuperación de películas. Este propósito se ha realizado mediante la adquisición de filmes a particulares y a coleccionistas, y el acercamiento a las distintas

empresas cinematográficas para que accedieran a depositar sus negativos u otros materiales en ella (PRADO, 2005). Así, SORIA (2005, p. 34) asegura:

Una filmoteca, como cualquier museo o archivo, se vivifica con el oxígeno que le proporciona su presencia en el exterior. La difusión de sus fondos o de los préstamos que pudieran obtenerse resulta, por lo tanto, muy conveniente. Es como un museo: si sus tesoros están cerrados a cal y canto al público, tiene mucho más difícil no sólo el ejercicio pleno de sus funciones, sino también las posibilidades de su futuro. Igualmente, si una filmoteca ejerce actividades de difusión, no sólo crea un ambiente favorable en la opinión pública por su servicio a la cultura cinematográfica, sino que promueve actividades más positivas por parte de la Administración.

Su labor conservadora se completa con una interesante y necesaria actividad de difusión, que, al principio –y quizá por el desconocimiento de cómo debía funcionar una filmoteca-, tomó como modelo la realizada desde los museos, por una parte, y desde los archivos y bibliotecas, por otra (MARÍAS, 2005). En este sentido, y teniendo en cuenta el enriquecimiento que supone la cultura del cine, destaca en primer lugar su biblioteca especializada –de uso público, gratuita y principalmente enfocada al trabajo de críticos, investigadores e historiadores-, que, por su diversidad, “se puede considerar el Centro de Documentación Cinematográfica más importante del país” (SANTAMARINA, 2005, p. 157). Asimismo, el exuberante archivo gráfico –compuesto por numerosas colecciones que suman más de medio millón de fotografías vinculadas directamente al cine, carteles, programas de mano o guías de películas, entre otros muchos elementos-, y la profusa pero delicada fonoteca –que atesora más de 6.000 documentos sonoros desde la década de los veinte hasta la actualidad, y en soportes variados-, constituyen otros dos puntos fuertes de la institución en lo que a fondos para la difusión se refiere.

En tercer lugar, sobresale la Colección, creada para la construcción del futuro Museo del Cine, que reúne más de 22.000 piezas vinculadas a la fotografía, el llamado precine y el cine, como daguerrotipos, linternas mágicas y proyectores, respectivamente (SANTAMARINA, 2005). Esta exhibición de objetos y de materiales cinematográficos constituye la exposición permanente de la filmoteca, que, sin duda, se convertirá en uno de sus principales atractivos cuando este espacio museístico sea una realidad. A este respecto destaca el acuerdo que recientemente han firmado el ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo, y la presidenta de la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, Yvonne Blake, para la creación del mismo (EUROPA PRESS, 2017). Esto permitiría impulsar la labor de la filmoteca por parte de estas dos instituciones y repercutiría en la búsqueda de otras piezas, la configuración de nuevas exposiciones y la localización de un espacio específico para este fin. Sin duda, el Museo del Cine se convertiría

en uno de los espacios de referencia de la filmoteca para la preservación y la difusión del cine español, y, a la vez, el impacto que tendría en la sociedad le daría también una importante visibilidad como entidad filmica.

Del mismo modo, la faceta editorial de la institución se ha consolidado en las últimas tres décadas, y las obras investigadoras que suele patrocinar o coeditar –como, por ejemplo, con el Festival de Cine de San Sebastián-, también se han afianzado. En esta línea destacan la colección *Cuadernos de la Filmoteca* –dedicada a la divulgación de textos relacionados con la conservación y la restauración-, filmografías de cineastas, monografías o catálogos, entre otros estudios, “que se han convertido en textos básicos y fundamentales dentro de la historiografía española” (SANTAMARINA, 2005). Por otra parte, la filmoteca también desarrolla iniciativas con una clara finalidad científica, divulgativa y educativa, como seminarios y mesas redondas con expertos, además de las presentaciones de sus libros. Asimismo, desde 1990 organiza talleres de formación para restauradores, catalogadores y documentalistas que se dirigen al personal especializado que trabaja en las filmotecas del territorio nacional (DEL AMO, 1995; VV.AA., 1995).

En cuanto a la exhibición, el Cine Doré acoge más de 1.200 proyecciones al año, en el marco de una programación variada que pretende redescubrir a los pioneros, a clásicos del cine y a directores contemporáneos; promocionar el conocimiento del cine español con la incorporación de títulos de cineastas no muy conocidos u olvidados, así como del cine latinoamericano; fomentar la presencia de cinematografías de vanguardia; o difundir filmes de cinematografías extranjeras que tienen poca presencia en los cauces de la exhibición española; entre otras iniciativas (SANTAMARINA, 2005). Asimismo, también programa varios ciclos, películas pertenecientes a retrospectivas especiales o, incluso, los reestrenos de filmes recién recuperados o restaurados. Estas proyecciones suelen ser bastante enriquecedoras para los espectadores cuando cuentan con coloquios a cargo de especialistas o profesionales vinculados a la película en cuestión. Sin duda, la unión entre visionado y diálogo favorece el acercamiento de la obra al público, es decir, del patrimonio cinematográfico. Este espacio, que consta de tres salas –la original, una moderna más funcional y la terraza de verano, denominada Sala Luis García Berlanga-, suele exhibir de tres a cinco películas diarias. Igualmente, esta filmoteca colabora de forma estrecha con las autonómicas y con otras pertenecientes a la FIAF, así como con cadenas de televisión –sobre todo públicas-, empresas audiovisuales, productoras de cine, museos y Universidades. De esta manera, facilita la consulta y el visionado de sus archivos cinematográficos, e incluso permite la compra de

derechos de los mismos para su uso en proyectos audiovisuales de diversa índole (PÉREZ LORENZO, 2011).

La incorporación de materiales audiovisuales en el aula, tanto en escuelas de Educación Infantil y de Primaria como en Institutos de Educación Secundaria, Ciclos Formativos o Universidades, permite también difundir el patrimonio fílmico de forma didáctica y académica. Supone, además, la transmisión a la sociedad y, en concreto, a los alumnos más jóvenes, de unas películas que forman parte de la historia del cine –español e internacional-, y ayudan a completar el estudio de las distintas materias. De esta manera, el interesante, necesario y decisivo trabajo de difusión que desempeñan las filmotecas, se puede complementar con el desarrollado en los centros educativos. El acercamiento de la Filmoteca Española a la sociedad, la necesidad de conocer, estudiar y analizar su patrimonio, y el compromiso de las instituciones educativas por incorporar la historia del cine en la enseñanza, componen un triple eje que resulta decisivo para la difusión de películas que no deben quedar relegadas al conocimiento de los expertos, sino que también deben formar parte de la cultura popular. Así, se considera que la tarea conjunta de la filmoteca con las instituciones educativas, mediante visionados, visitas guiadas, emisión de materiales, prácticas de alumnos, talleres, exposiciones temáticas y conmemorativas, y encuentros con protagonistas y eruditos del cine, es imprescindible para que los estudiantes puedan aprender y disfrutar de un patrimonio cinematográfico que constituye, y construye, su identidad. Además, “si el encuentro con el cine no se produce en la escuela, hay muchos niños para quienes es muy probable que no se produzca jamás” (BERGALA, 2007, p. 36). En este sentido, especialmente interesantes y novedosas podrían resultar las relaciones de la filmoteca con los museos pedagógicos (ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, 2016), pues en ellos podemos encontrar unos potenciales aliados para poder difundir y poner en valor al cine como patrimonio de la humanidad.

Por otra parte, resulta imprescindible que la documentación de los filmes en las filmotecas esté detallada y cuente con información relevante y precisa, con el objetivo de facilitar a investigadores, estudiantes, usuarios, y la ciudadanía en general, el acceso a su localización y contenido (DOMÍNGUEZ-DELGADO y LÓPEZ-HERNÁNDEZ, 2016; MIMOSA y PATÓN RODRÍGUEZ, 2014). En este sentido, “corresponde a los especialistas y profesionales determinar las directrices y actuaciones más adecuadas y eficientes para su correcta conservación, protección y difusión; y a las autoridades políticas y administrativas, sistematizarlas en normativas y procedimientos que pueden ser respetados y compartidos por todos” (RODRÍGUEZ ORTEGA, 2011, p. 28). Sin duda, resulta necesario reiterar la idea de

que “si se conserva un determinado bien cultural es justamente para difundirlo o, cuando menos, para hacerlo accesible a quienes puedan estar interesados en conocerlo o disfrutarlo” (PÉREZ MILLÁN, 2005, p. 78).

Por último, se considera oportuno rescatar la siguiente declaración, para que las filmotecas y los espectadores reflexionen sobre el necesario papel que debe ocupar el cine clásico en el presente: “es importante, para mantener con vida el cine del pasado capaz de tenerse en pie, que coexista y pueda confrontarse con el más reciente, con el que se está haciendo ahora, con el que se vislumbra para el futuro” (MARÍAS, 2005, p. 95). Así, y como sucede en otras disciplinas y expresiones artísticas, la mirada al ayer resulta fundamental para entender el hoy y poder construir el mañana. Por ello, tomando como base las posibilidades y retos a los que se enfrenta del patrimonio histórico-educativo en la sociedad actual, se puede afirmar que el patrimonio cinematográfico “se comunica, se aprende, se interioriza, se vive y se siente. Lo necesitamos para saber quiénes somos, para saber qué somos” (ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, 2016, p. 30).

## REFLEXIONES FINALES

El patrimonio audiovisual, tanto de carácter fílmico como cinematográfico, televisivo o sonoro, posee un valor histórico, artístico y social que lo convierte en un bien cultural fundamental en la sociedad actual. Además, permite conocer el pasado de una sociedad o comunidad determinada, crear imaginarios colectivos que ayudan a entender el mundo y, al convertirse en una importante fuente de información, incentivar la investigación científica para la reflexión y el conocimiento de la ciudadanía.

El cine, tanto en filmes de ficción como en documentales, refleja cómo era la sociedad, la cultura y, en definitiva, la vida en etapas pasadas, o cómo se representaba en función de criterios políticos, religiosos o propagandísticos. Por ello, ostenta un papel relevante como testimonio y memoria que, sin duda, debe preservarse. En este sentido, el denominado séptimo arte ayuda a fortalecer el sentimiento de pertenencia a una sociedad y el concepto de identidad nacional (DÍAZ CERVANTES, 2014).

Las diversas funciones dedicadas a la protección del patrimonio audiovisual se pueden resumir en dos cuestiones clave: el acceso y la preservación. La primera permite llegar al objeto y presentarlo, y la segunda garantiza su conservación y mantenimiento, favoreciendo así, de nuevo, el acceso a otros espectadores, estudiosos o analistas. De esta manera, junto a la importante tarea de la restauración, el papel de las filmotecas va un paso más allá con respecto

al de otros espacios enfocados a la salvaguarda de este patrimonio, como, por ejemplo, las bibliotecas o los museos. Así, se puede afirmar que casi la totalidad de las películas conservadas desde los inicios del cine –especialmente en el caso español-, han llegado hasta nuestros días gracias a la labor de las filmotecas.

La Filmoteca Española se encarga de salvaguardar el patrimonio de nuestra memoria, y de no ser por su labor, las generaciones actuales no hubieran podido conocer las obras recuperadas (MARÍAS, 2005). Esta idea es extensible a las generaciones futuras, ya que todo el trabajo realizado por parte de esta institución con las películas que forman parte de la memoria audiovisual –por su valor artístico, social e histórico-, tiene el cometido de conservarlas para protegerlas y poder volver a visionarlas. Así, el espectador que las conoce puede disfrutar de nuevo de ellas, y el que no, descubrirlas, pues forman parte del patrimonio audiovisual y, en definitiva, cultural. Además, llevarlo al ámbito educativo –tanto al colegio, como a los institutos de Educación Secundaria o a la Universidad-, se antoja fundamental para que los jóvenes puedan conocer su pasado filmico y compararlo con el de otros países y con el presente cinematográfico.

Este estudio puede aplicarse a otras filmotecas, tanto españolas como extranjeras, con la finalidad de conocer el trabajo realizado en ellas, y así poder mostrar una comparativa con respecto al caso español. En este sentido, sería interesante analizar a la francesa, la británica o la portuguesa, entre otras destacadas, pero también, a las ubicadas en algunos países de América Latina, como las de México. Por otra parte, un estudio dedicado a las filmotecas autonómicas permitiría indagar en la filosofía, valores y objetivos de cada una, y, además, observar sus relaciones con la Filmoteca Española. Por último, también sería oportuno realizar una aproximación a los Museos del Cine y a la labor que desempeñan las Universidades en la difusión del patrimonio audiovisual.

## REFERENCIAS

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. **Los Museos Pedagógicos en España: actualidad y perspectivas de futuro**. En: ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*. Gijón/Sevilla: Ediciones Trea/Editorial Universidad de Sevilla, 2016, 21-32 p.

BERGALA, A. **La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella**. Barcelona: Laertes, 2007, 206 p.

CARIDAD, M., HERNÁNDEZ, T., RODRÍGUEZ, D. y PÉREZ, B. **Documentación audiovisual**. Madrid: Editorial Síntesis, 2011, 231p.

CEBRIÁN HERREROS, M. **Prólogo**. En: CARIDAD, M., HERNÁNDEZ, T., RODRÍGUEZ, D. y PÉREZ, B. Documentación audiovisual. Madrid: Editorial Síntesis, 2011, 9-14 p.

DE LA FUENTE, M. **El centro de conservación y restauración de la filmoteca española**. Conservando nuestra memoria. Patrimonio cultural de España, 10, 2015, 73-82 p.

DEL AMO, A. **Características y circunstancias del trabajo de conservación cinematográfica**. En: VV.AA. La imagen rescatada. Recuperación, conservación y restauración del Patrimonio Cinematográfico. Valencia: Filmoteca Generalitat Valenciana, 1995, 15-17 p.

DEL VALLE GASTAMINZA, F. **Patrimonio cinematográfico**. En: MARCOS RECIO, J. C. (coord.): Gestión del patrimonio audiovisual en medios de comunicación. Madrid: Editorial Síntesis, 2013, 111-129 p.

DÍAZ CERVANTES, K. **Preservar el patrimonio audiovisual para fortalecer nuestra identidad nacional**. Congreso ALAIC, Perú, 2014, Disponible en: <<http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/gt11-katherine-diaz-cervantes.pdf>>. Consultado en: 03.03.2017.

DOMÍNGUEZ-DELGADO, R. y LÓPEZ HERNÁNDEZ, M. A. **Análisis documental del contenido filmico en seis filmotecas españolas**. El profesional de la información, (25), 5, 2016, 787-794 p. Disponible en: <[http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2016/sep/09\\_esp.pdf](http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2016/sep/09_esp.pdf)>. Consultado en: 03.03.2017.

EDMONSON, R. **Filosofía y principios de los archivos audiovisuales**. París, UNESCO, (CI, 2004/WS/2), 2004. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136477s.pdf>>. Consultado en: 09.03.2017.

EUROPA PRESS. **La creación de un museo del cine, cada vez más cerca**. Barcelona: La Vanguardia, 2017 (01.02.2017). Disponible en <<http://www.lavanguardia.com/cultura/20170201/413912108040/creación-museo-cine.html>>. Consultado en: 10.03.2017.

EFE. **El cine... ¿Patrimonio de la Humanidad?** Madrid: ABC, 2013 (22.04.2013). Disponible en: <<http://hoycinema.abc.es/noticias-cine/20130422/cine-patrimonio-humanidad-608006.html>>. Consultado en: 09.03.2017.

HERNÁNDEZ PÉREZ, T. **La documentación audiovisual**. En: CARIDAD, M., HERNÁNDEZ, T., RODRÍGUEZ, D. y PÉREZ, B. Documentación audiovisual. Madrid: Editorial Síntesis, 2011, 19-43 p.

HERNÁNDEZ PÉREZ, T. y CARIDAD SEBASTIÁN, M. **Preservación y digitalización de la documentación audiovisual**. En: CARIDAD, M., HERNÁNDEZ, T., RODRÍGUEZ, D. y PÉREZ, B. Documentación audiovisual. Madrid: Editorial Síntesis, 2011, 45-65 p.

MARCOS RECIO, J. C. (coord.). **Gestión del patrimonio audiovisual en medios de comunicación**. Madrid: Editorial Síntesis, 2013, 221 p.

MARÍAS, M. (2005). **Las misiones de una Filmoteca y su futuro**. En: SANTAMARINA, A. Filmoteca Española. Cincuenta años de historia. Madrid: Filmoteca Española, Instituto de la Cinematografía de las Artes Audiovisuales (ICAA) y Ministerio de Cultura, 2005, 83-99 p.

MIMOSA, B. y PATÓN RODRÍGUEZ, N. **Patrimonio Audiovisual: tipologías y su desarrollo**. Salamanca: ArchivPost, Asociación de Archiveros de Castilla y León, 2014. Disponible en: <<http://www.acal.es/index.php/archivpost-a-fondo>>. Consultado en: 03.03.017.

PÉREZ LORENZO, B. **Fuentes para la producción audiovisual**. En: CARIDAD, M., HERNÁNDEZ, T., RODRÍGUEZ, D. y PÉREZ, B. Documentación audiovisual. Madrid: Editorial Síntesis, 2011, 167-197 p.

PÉREZ MILLÁN, J. A. **De la Filmoteca Nacional al florecimiento de las Autonómicas (1984-1986)**. En: SANTAMARINA, A. Filmoteca Española. Cincuenta años de historia. Madrid: Filmoteca Española, Instituto de la Cinematografía de las Artes Audiovisuales (ICAA) y Ministerio de Cultura, 2005, 67-81 p.

PIQUERAS, M. J. La fragilidad de la memoria. En: VV.AA. **La imagen rescatada**. Recuperación, conservación y restauración del Patrimonio Cinematográfico. Valencia: Filmoteca Generalitat Valenciana, 1995, 7-9 p.

PRADO, J. M. **Claves para un cincuentenario**. En: SANTAMARINA, A. Filmoteca Española. Cincuenta años de historia. Madrid: Filmoteca Española, Instituto de la Cinematografía de las Artes Audiovisuales (ICAA) y Ministerio de Cultura, 2005, 9-18 p.

RODRÍGUEZ ORTEGA, N. **El patrimonio filmico y cinematográfico**. Cuestiones para una reflexión abierta. En: SAURET GUERRERO, T., RUIZ SAN MIGUEL, J., GÓMEZ GÓMEZ, A. J., y CHAVES GUERRERO, E. I. (ed.): El cine español: arte, industria y patrimonio cultural. Málaga: Ministerio de Cultura, Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA) y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2011, 15-28 p.

SÁNCHEZ-BIOSCA, V. y TRANCHE, R. R. **NO-DO: El tiempo y la memoria**. Cuadernos de la Filmoteca (1). Madrid: Filmoteca Española. Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales. Ministerio de Cultura, 1993, 55 p.

SANTAMARINA, A. **Filmoteca Española. Cincuenta años de historia**. Madrid: Filmoteca Española, Instituto de la Cinematografía de las Artes Audiovisuales (ICAA) y Ministerio de Cultura, 2005, 240 p.

SORIA, F. **Los primeros treinta años: una larga carrera de obstáculos**. En: SANTAMARINA, A. Filmoteca Española. Cincuenta años de historia. Madrid: Filmoteca Española, Instituto de la Cinematografía de las Artes Audiovisuales (ICAA) y Ministerio de Cultura, 2005, 21-57 p.

UNESCO. **Actas de la Conferencia General**. 21.a reunión Belgrado, 23 de septiembre-28 de octubre de 1980. Volumen 1 Resoluciones. París: UNESCO, 1981. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114029s.pdf>>. Consultado en: 27.02.2017.

VALDÉS, J. A. **El cine como patrimonio en México**. Cinema Red. México: Grupo Radio Centro, 2015. Disponible en: <<http://redfm921.com/columnas/el-cine-como-patrimonio-en-mexico.html>>. Consultado en: 09.03.2017.

VV.AA. **La imagen rescatada**. Recuperación, conservación y restauración del Patrimonio Cinematográfico. Valencia: Filmoteca Generalitat Valenciana, 1995, 133 p.

## ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS FÍLMICO: SU APLICACIÓN EN UN DOCUMENTAL DE 1928<sup>1</sup>

Anna Gómez Mundó  
Universitat de Vic  
[anna.gomez@uvic.cat](mailto:anna.gomez@uvic.cat)

Josep Casanovas Prat  
Universitat de Vic  
[josep.casanovas@uvic.cat](mailto:josep.casanovas@uvic.cat)

### RESUMEN

En este artículo se muestran las aplicaciones de orientaciones metodológicas para analizar documentos audiovisuales. A partir del trabajo desarrollado por el grupo de investigación, se consiguió observar, recoger y anunciar unas bases metodológicas para el análisis de imágenes, unas bases que están estrechamente relacionadas con las concepciones epistemológicas que las y los investigadores adoptan para llevar a cabo su trabajo<sup>2</sup>. Los análisis de documentos realizados posteriormente siguieron dichas indicaciones epistemológicas y metodológicas. A continuación, puede leerse cómo han sido aplicadas en un trabajo que estudia un documental del año 1928. La relación establecida entre las bases metodológicas y el documento a analizar es aquello que se pretende evidenciar, comentando el porqué de las decisiones tomadas durante el trabajo de análisis y estableciendo un diálogo con aquello que las fuentes artísticas aportan al análisis y articulación del discurso histórico.

**Palabras clave:** Metodología. Fuentes históricas audiovisuales. Análisis fílmico

### METHODOLOGICAL ORIENTATIONS FOR FILM ANALYSIS: THEIR APPLICATION IN A DOCUMENTARY OF 1928

### ABSTRACT

This article shows the applications of methodological orientations for the analyses of audiovisual documents. From the work developed by the research group, we reached to observe, gather and announce some methodological bases for the analyses of images. These bases are related to the epistemological conceptions that are adopted by the researchers to go on with their work. The analyses of documents made afterwards led these methodological and epistemological orientations. So it can be read how they have been applied in a work which studies a documentary of 1928. The relationship created between the methodological bases and the document to analyze is what we hope to put in evidence, telling the because of our token decisions during the work of analyses and supporting a dialog with everything what the artistic expressions give to the analyses and constructions of the historical discourse.

**Keywords:** Methodology. Audiovisual historic sources. Film analyses.

---

<sup>1</sup> Se trata del trabajo que se presentó para su futura publicación en la revista *Ausa* titulado “Una escola davant la càmera cinematogràfica. La inauguració de l’edifici del grup escolar de Vinyoles a través d’una film documental de 1928”. En prensa.

<sup>2</sup> El grupo de investigación está formado por Isabel Carrillo, Anna Gómez, Núria Padrós, Pilar Prat, Rosa Sambola y Jon Telford, siendo liderado por Josep Casanovas y Eulalia Collelldemont. El grupo forma parte del GREUV (Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic).

## ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA UMA ANÁLISE FÍLMICA: SUA APLICAÇÃO NUM DOCUMENTÁRIO DE 1928

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar a aplicação de orientações metodológicas para analisar documentos audiovisuais. A partir do trabalho desenvolvido pela equipe de pesquisa se observou, coletou e finalmente se elaborou uma base metodológica para analisar as imagens. Uma base que está diretamente relacionada com as concepções epistemológicas das quais a equipe realizou a pesquisa. A análise dos documentos efetuada posteriormente seguiu estas indicações, como se observará no estudo documental do ano 1928. O objetivo é evidenciar a relação entre as bases metodológicas e o objeto de pesquisa, descrevendo o porquê das decisões tomadas durante o trabalho empírico de análise e estabelecendo um diálogo com as referências que as fontes artísticas aportam, logo articulando com o discurso histórico.

**Palavras-chave:** Metodologia. Fontes históricas audiovisuais. Análise de filmes.

## ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES POUR L'ANALYSE FILMIQUE: LEUR APPLICATION DANS UN DOCUMENTAIRE DE 1928

### RÉSUMÉ

Cet article décrit l'application de quelques orientations méthodologiques afin d'analyser des documents audiovisuels. A partir du travail développé par le groupe de recherche, nous avons pu observer, recueillir et annoncer des bases méthodologiques pour l'analyse d'images, des bases qui sont étroitement liées aux conceptions épistémologiques que les chercheurs prennent pour mener à bien leur travail. L'analyse de documents effectuée ensuite a suivi ces indications épistémologiques et méthodologiques. Ci-dessous, vous pouvez lire comment elles ont été appliquées dans un travail étudiant un documentaire de 1928. La relation établie entre les bases méthodologiques et le document à analyser est ce que nous cherchons à mettre en évidence, en commentant les raisons qu'il y a derrière les décisions prises pendant le travail d'analyse et en établissant un dialogue avec les sources artistiques qui contribuent à l'analyse et à l'articulation du discours historique.

**Mots-clés:** Méthodologie. Sources historiques audiovisuelles. Analyse de films.

## PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO DE TRABAJO

El documental que analizamos se rodó el 9 de setiembre de 1928 en Vinyoles d'Orís, un pueblo de la provincia de Barcelona. Su duración es de 9 minutos y 40 segundos, las imágenes que muestra sonen blanco y negro, muda (al estilo de los documentales específicos de ese periodo) y muy bien editada. La inauguración del edificio nuevo de la escuela pública del pueblo fue lo que motivó la realización de la filmación. Se aprovechó la ocasión para bendecir también la bandera del *sometent*, hecho que desencadenó interesantes reflexiones por

parte del grupo<sup>3</sup>. Los dos festejos –la inauguración de la escuela y la bendición de la bandera– constituyen el contenido principal de la filmación. Gran parte del protagonismo del documental recae en las figuras de los Condes de Lacambra, condes que ejercieron de mecenas del proyecto sufragando los gastos de la construcción de la nueva escuela<sup>4</sup>. Precisamente fue la condesa, la señora Teresa Estany, quien apadrinó la bandera del *sometent*.

Acompañaban a los Condes las principales autoridades eclesiásticas y militares de Cataluña y de la Diócesis, como el obispo de la ciudad de Vic, Joan Perelló, y el capitán general de Cataluña, Emilio Barrera. Es importante subrayar que durante la Dictadura de Primo de Rivera, período en el que se ubican los festejos filmados objeto de nuestro estudio, el capitán general de Catalunya representaba la máxima autoridad político-militar del territorio. Ese dato da cuenta de la carga simbólica que se atribuyó al evento.

El documental estudiado tiene una trascendente importancia debido a que no se han conservado muchos films documentales de índole educativa realizados durante la década de los años 20 del siglo XX en el ámbito del Estado Español.<sup>5</sup>

## DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El principal objetivo del trabajo consistía en analizar qué imagen se proyectaba de la educación y de las escuelas de la época de la dictadura de Primo de Rivera a través del incipiente cine de carácter documental que en aquellos años empezaba a formarse y a tener presencia pública y, por lo tanto, podía ejercer cierta influencia en la población que los visionaba<sup>6</sup>. El reto que presentaba el proyecto era la poca trayectoria de experiencias que hayan tomado como fuente de información los documentos audiovisuales, siendo aún menos explorada en su aplicación de documentales de los comienzos de la historia del cine<sup>7</sup>. Uno de los principales propósitos que emprendimos, por lo tanto, fue dejarnos guiar por los movimientos de la cámara cinematográfica, poniendo especial atención tanto en qué se fijaba como en qué dejaba de lado. Proceder de esta forma nos hizo dar cuenta de la poca o nula

---

<sup>3</sup> El “sometent” era un cuerpo civil armado, de carácter paramilitar, propio de Catalunya. Sus orígenes se encuentran ya en la época medieval. Durante la dictadura de Primo de Rivera se promovió este cuerpo atribuyéndole funciones de control social, un cuerpo, pues, dedicado a velar por el régimen dictatorial.

<sup>4</sup> Todavía hoy la escuela pública del pueblo lleva el nombre de sus mecenas “Comtes de Lacambra”.

<sup>5</sup> La referencia de todos los que hemos podido registrar puede consultarse en la página virtual del Museu Universitari Virtual de Pedagogia de la Universitat de Vic: [www.uvic.cat/museu-virtual](http://www.uvic.cat/museu-virtual).

<sup>6</sup> Es importante considerar que por aquellas fechas este tipo de documentales eran de obligado pase en los cines antes de la proyección de las películas de ficción.

<sup>7</sup> Para ampliar el conocimiento de este elemento, es interesante la lectura de Sánchez-Biosca, Vicente; Tranche, Rafael (2006) NO-DO. El tiempo y la memoria. Madrid: Cátedra

presencia de personas directamente relacionadas con la escuela. Ni maestros ni alumnos aparecen en él. Sólo aparecen autoridades relacionadas con el ámbito educativo, pudiéndose identificar al rector de la Universitat de Barcelona, el señor Eusebio Díaz, y a la inspectora de enseñanza Ángela Furnich. Así pues, tomamos como una parte importante de la voz discursiva y de la producción discursiva a la cámara, una de las principales protagonistas del soporte filmico. La cámara y sus movimientos iban dándonos pistas de cómo se entendía y se proyectaba la educación a través de la inauguración de una escuela.

Es de especial importancia subrayar la disposición a dedicar tiempo y atención a las posibles funciones o finalidades con las que se producían los documentales fílmicos. En no pocas ocasiones, nos hemos percatado del influyente rol propagandístico que ejercían, fuera porque la intención inicial de su realización y proyección ya contenía la voluntad de difundir propaganda, fuera porque se le atribuyera a posteriori a raíz de su contenido.

Ha sido complementando las fuentes escritas con las audiovisuales cómo hemos podido llegar a una de las conclusiones más sólidas de la investigación acerca de este periodo histórico. El minutaje dedicado al edificio desnudo, sin presencia de personas ante él o dentro de él, nos hace pensar seriamente en que la imagen pensada de lo que se quiere mostrar de la escuela es su parte más material, confirmando la hipótesis que la intervención en el ámbito educativo de la dictadura se concentró más en aumentar la cantidad de sedes escolares que no en la calidad de las metodologías de enseñanza. Captar imágenes desde el interior de un edificio conlleva algunos problemas técnicos, sobretodo de iluminación, pero la luz que los grandes ventanales del edificio permitían que entrase nos hace pensar que con preparación previa – si hubiera habido voluntad de ello- habría sido posible hacerlo. Afirmamos las posibilidades técnicas apoyándonos en otros documentos que sí contienen imágenes de estancias interiores, como se puede consultar en *¿Qué es España?, Valencia, protectora de la infancia* o en el *Grupo Escolar Cervantes*. La no inclusión de imágenes del interior de la escuela obedece, sin duda, a unas intenciones determinadas que tenían mucho que ver con la política educativa del régimen de Primo de Rivera. Era una política eminentemente efectista, de fachada, ocupada en una clara función propagandística. Así pues, parece que el mensaje que se quería transmitir era que aquello importante de la educación era sus edificios, de manera que maestras y alumnos quedaban en un segundo plano. Las pocas veces que aparecen

en el film lo hacen situados en los márgenes de los espacios donde se desarrollan los actos y de los encuadres de la cámara<sup>8</sup>.

## LA PARTICIPACIÓN DE LAS DISCONTINUIDADES EN EL PROCESO INVESTIGATIVO

A la hora de pensar en la realización del análisis de documentos, hay diversos aspectos que debemos poner en consideración. A lo largo de la historia, sabemos que hay elementos que perviven y otros que sufren cambios, mutaciones o incluso desaparecen. Del seguimiento de estos ejes es a lo que llamamos continuidades y discontinuidades de la historia. Pues no sólo es importante identificar y estudiar las categorías que van conformando la investigación, sino también la calidad y cantidad de su presencia a lo largo del tiempo, tanto del periodo estudiado como del que nos separa de él.

Aquello que deseamos plantear en este apartado atañe precisamente a aquello que cambia, muta, se invierte o desaparece. Así pues, justo en el momento de tomar como fuente de investigación un artefacto cultural, y más si proviene de otra época, sabemos de antemano que inevitablemente van a aparecer unas discontinuidades a las que debemos atender con seriedad y rigor.

Las líneas de discontinuidad ontológica y epistemológica no se pueden obviar: ni conocemos de primera mano la realidad representada en el film ni los detalles de las circunstancias en las que éste fue gravado. Percatarse de ello es importante, y la atención a esa discontinuidad puede trasladarse en la escritura del informe que se escribe. Pocas afirmaciones rotundas terminan por aparecer en el texto, mayormente escrito en condicionales y suposiciones que se explicitan aportando los elementos que han conducido a apuntar el elemento que se expone.

La discontinuidad ontológica más potente que hallamos en el análisis del documental protagonista de este artículo la encontramos en la concepción de *escuela*. La significación de escuela de una y otra época ha sufrido cambios profundos desde entonces, y aquél edificio lleno de criaturas con materiales en las manos, repartidos de manera irregular por un espacio abierto o cerrado, etc. que ahora proyectamos al pensar el concepto escuela se presenta como un edificio vacío de niños, con una fachada regia, sin ningún material didáctico a la vista y disfrutada eminentemente por personas adultas bien trajeadas.

---

<sup>8</sup> Esta característica se repite en otros tres films realizados con motivo de la inauguración de las escuelas de los pueblos de Carlet, Mequinensa y Barcelona. (Prat, Casanovas; Collelldemont, Eulàlia, 2016)

Una segunda discontinuidad se refiere a la dimensión diacrónica: el sujeto investigador y el objeto investigado mantienen una distancia temporal entre sí que influye directamente en las posibilidades de compartir con total seguridad las interpretaciones que pueden desprenderse del documento. En el caso que nos ocupa, son ochenta y nueve años los que median entre el documento y la fecha de su análisis. Otra ocasión para añadir un ejemplo de discontinuidad ontológica: si una época se sitúa en plena dictadura, afortunadamente los investigadores no han vivido en sus carnes la experiencia de desarrollar su vida en un marco de organización política tan indeseable. Es con estas disimilitudes que analizamos, interpretamos y explicamos las imágenes, disimilitudes que establecen límites a la propia investigación a la vez que la sitúan y contextualizan.

A estas dos discontinuidades debe añadirse el desconocimiento total o parcial del formato narrativo del soporte utilizado, formato todavía novedoso dentro del ámbito histórico-educativo. La escritura y la lectura han sido las formas que con más frecuencia han sido las ayudantes de los proyectos de investigación. Las imágenes producen otro tipo de narraciones y se orientan por gramáticas distintas a las de la escritura. Si la imagen se presenta en forma de dibujo contiene unas particularidades diferentes a si la imagen está en formato fotografía. La cosa también cambia cuando la imagen está en movimiento, como pasa en los documentos audiovisuales, sean películas, reportajes, anuncios o documentales. Para nuestro propósito, fue necesario aprender a relacionarnos con los fotogramas, seguir e interpretar los movimientos de la cámara, qué encuadres hacía y preguntarnos el por qué el enfoque recaía sobre un grupo y no en otro.

Por fortuna, en este documento de trabajo no apareció con la fuerza que sí lo hizo en otra ocasión otra discontinuidad destacada que se da cuando las fuentes son producidas por una etapa de edad distinta a la que tiene la generación de investigadores que la realiza<sup>9</sup>. Su trabajo con el simbólico no sólo se da en una temporalidad distante a la nuestra, sino que también se da en una etapa vital de la que nosotros ya salimos hace años, además que la experiencia de ser niño y de ser niña de unos y otras no es nunca la misma debido a la carga de singularidad que da una especificidad única a cada experiencia. Aun así, el ejercicio que nos obligó a hacer esta cualidad de las fuentes documentales fue apasionante y muy formativo

---

<sup>9</sup> Esta discontinuidad constituía la principal característica de las fuentes con las que trabajamos en una investigación anterior consistente en analizar dibujos realizados por niños y niñas en una escuela de Barcelona durante la guerra civil española (1936-1939). La investigación llevó tres años de trabajo (2011-2013) y dio lugar a diferentes publicaciones. El proyecto se sostuvo gracias a la ayuda del Ministerio de Educación y Ciencia del gobierno español y llevó el nombre de “*Documentación, interpretación y difusión digital del patrimonio educativo producido entre 1936-1939 en las escuelas de Barcelona. Los dibujos de la infancia*” Programa I+D+I (EDU2010-20280).

a nivel epistemológico. La humildad de aceptar los vacíos de conocimiento y los límites que la distancia generacional, e incluso la que pone la misma subjetividad singular de cada quién, fue un aspecto que ya no hemos podido abandonar en los futuros trabajos. Las singularidades que aparecen, aquello que supone una disrupción, un elemento único y marginal en tanto que no tiene carácter de representatividad, devienen elementos especialmente valiosos al trabajo de investigación puesto que atenderlas y considerarlas permite que nos enseñen las brechas discursivas de nuestro relato histórico.

Reconocer nuestros límites, lejos de dejarnos con impotencia ante el documento, es un faro que nos acompaña y ayuda a lo largo del proceso de realización y de difusión de la investigación.

## **IMPLICACIONES DE CONTEMPLAR LAS DISCONTINUIDADES**

Las gramáticas dispares de las narrativas utilizadas en los documentos históricos tienen, no obstante, un punto en común. Ambas comparten la voluntad de dar sentido –sentido que no siempre coincide con la verdad- de aquello que significa o ha significado lo acaecido.

Las narraciones no son simples maneras de contar las cosas, sino que condicionan cómo aprehendemos y construimos el mundo. Las narraciones son aquellos instrumentos a través de los cuales damos sentido a nuestro mundo, constituyéndolo como significativo para nosotros. La narración es, pues, una de las principales herramientas de construcción de la realidad simbólica. (CABRUJA, 2000, p.84).

En efecto, quien encarga la filmación, quien la realiza y quien participa en las escenas filmadas tienen una idea de qué significación quieren o deben dar en esta producción fílmica. En este caso concreto, sabiendo sin duda que los condes de Lacambra encargaron la filmación del acto de inauguración, desconocemos el autor material de la película. Las consultas al Arxiu Nacional de Catalunya no dieron ningún resultado. Tampoco lo obtuvimos consultando directamente a la familia, quienes confesaron desconocer quién o quiénes fueron los autores de la filmación.

De la misma manera, quien lo visualiza en su época o después de un siglo también realiza el trabajo simbólico de otorgar significado a la realidad que el relato le presenta ante sí. En este caso, la significación peyorativa del grupo de investigación en relación al periodo dictatorial nos situaba a considerar cualquier autoridad presente en las imágenes como representante de ‘los malos’, ‘los opresores’, etc. y sus acciones directamente atribuibles a la función de control de un régimen represor. Tener presentes los aspectos de nuestra comunidad imaginada ayudó a la hora de no caer en sobreinterpretaciones o, por ejemplo, a poner entre

paréntesis las primeras interpretaciones, suspendiéndolas hasta que no tuvimos nuevos datos con los que sostenerlas.

Ser conscientes de este aspecto nos lleva a tomar precauciones ante las diferentes significaciones que vamos atribuyendo a las imágenes observadas. Las precauciones deben tomarse porque es evidente que el resultado de los procesos de significación de todas las personas implicadas en el documento filmico no es casi nunca único, sino que casi siempre podemos afirmar que las significaciones son plurales. Este elemento tiene que ver con la advertencia que Burke (2006) hacía en relación a la práctica de adjudicar una homogeneidad cultural a una comunidad concreta. Lo que sí podemos hacer es contrastar aquello hallado en el documento de trabajo con otras producciones de las mismas características para ver qué elementos aparecen como continuidades entre sí. Este ejercicio puede dar lugar a los fundamentos argumentales con los que apoyar nuestras observaciones. En el caso concreto que nos ocupa, el análisis del documental tuvo lugar después de realizar una amplia y extensa filmografía del período histórico al que pertenecía la filmación<sup>10</sup>.

El motivo que nos obliga a ir más allá de los documentos investigados y, por lo tanto, a consultar otras fuentes de información que complementen y amplíen el conocimiento que vamos articulando durante el proceso de investigación tiene que ver con el imaginario de la comunidad y la comunidad imaginada. Los dos conceptos atañen a aquello que dos comunidades imaginan: una lo hace de sí misma –el imaginario de la comunidad- y la otra lo hace de la que está hablando –la comunidad imaginada-. En efecto, la proyección que da el documento de aquella sociedad no está desligada de la proyección que sus autores y productores querían darle. De igual manera, el modo en el que los miembros del grupo de investigación se relacionan con la época estudiada mantiene una estrecha relación con aquello que saben de la época, de qué y cómo se la han contado, de qué y cómo han ido construyendo el relato histórico de aquella época. Ello va a constituir un filtro que va a interponerse entre nosotros y el documento a partir del cual investigamos. Este filtro nos conduce a que fácilmente designemos como más relevantes aquellos objetos, gestos, rituales, colores, tonos, etc. que más se acercan a los que están en nuestra comunidad imaginada.

Así pues, está claro que estos elementos discursivos son otros de los que también debemos poner encima de la mesa y saber que ponerlos entre paréntesis no va a restar, sino a

---

<sup>10</sup> El trabajo se enmarcó en el proyecto de investigación “Revisión y análisis de documentales propagandísticos y anuncios audiovisuales educativos producidos entre 1914-1939 en España.”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del gobierno español (EDU2013-48067) durante el periodo 2014-2016.

aguzar más la vista y el oído en la visualización y posterior análisis e interpretación de la película.

Saber que en una misma época existen diferentes opciones y deseos de significar y proyectar su tiempo presente -sea la época que sea- nos lleva a considerar la realidad estudiada como aquella en la que coexisten diferentes imaginarios, aunque unos hayan sido más divulgados y estudiados que los otros.

Como hemos planteado, la consulta de otras fuentes documentales es necesario para observar la complejidad y pluralidad de perspectivas con las que podemos aproximarnos al objeto de estudio. Sería seguir la orientación metodológica de ayudarse de distintas fuentes para comprender mejor el documento que se desea analizar. Libros de historia, registros de archivos, fotografías de la época, documentos testimoniales tales como diarios personales, noticias y reportajes periodísticos, trabajos escolares, revistas, canciones, pinturas, novelas, novelas históricas, etc., son algunas de las fuentes –algunas de un claro carácter artístico- de las que podemos y nos hemos ayudado a la hora de ir articulando un discurso histórico más ajustado y riguroso de aquello estudiado<sup>11</sup>. Esta fase de la investigación es cuando el modo más pertinente de definir el trabajo de investigación es el de trabajo de búsqueda. Ojos, oídos y mente están inquietos y buscan a su alrededor todo aquello que pudiera tener relación con lo que nos está ocupando el tiempo. Toma importancia todo aquello relacionado con el lenguaje filmico, con la época histórica, con la historia del cine, con las dimensiones socioeconómicas y pedagógicas de la realidad estudiada. Todo ayuda a la comprensión o, al contrario, al desconcierto. Sea como sea, no debe descartarse ningún elemento que nos pueda ayudar a conseguir nuestro objetivo de conocer más y mejor un elemento de la realidad. Sólo la falta de tiempo o las magnitudes de las dimensiones que dé a la investigación pueden ser motivo de descartes. Y cuando esto ocurre, debe decirse en el informe final de investigación.

## LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO CON TODAS SUS CARAS

Si algo resulta evidente, es que los documentos filmicos son testimonios históricos y expresiones culturales creadas en una época concreta. La realidad cultural, política, económica y social no está desligada del corpus simbólico que dominaba en tal época

---

<sup>11</sup> Cabe destacar que en este proyecto ha sido de gran importancia las aportaciones a la investigación de unas fuentes documentales privilegiadas. Tuvimos la posibilidad de visionar documentos filmicos privados de la familia Lacambra, actualmente custodiados por la Filmoteca de Catalunya. Uno de los consultados y que más colaboró en la comprensión del contexto fue “*Visita del rei a la colònia de la Farga, familia Lacambra – Masies de Voltregà*”. Número de registro 05136.P/02

histórica, conscientes siempre que la realidad mayoritaria no excluye la posibilidad de cohabitar con otras realidades más o menos diferentes a la dominante.

La imagen fotografiada ha sido escogida para su conservación. La imagen dibujada contiene la experiencia de mirar. Una foto es la prueba del encuentro entre un suceso y un fotógrafo. Un dibujo cuestiona sin prisa la apariencia de un suceso y, al hacerlo, nos recuerda que las apariencias son siempre una construcción con una historia. (Nuestra aspiración a la objetividad solo puede derivarse de admitir la subjetividad). Utilizamos las fotografías llevándolas con nosotros, en nuestras vidas, nuestros razonamientos, nuestros recuerdos; somos nosotros quienes las movemos. Por el contrario, un dibujo o una pintura nos obligan a detenernos y a entrar en su tiempo. (BERGER, 2011, p.55).

Por ello, a la hora de analizar el documento, fue imprescindible considerar los elementos políticos y sociales más relevantes tanto del pueblo de Vinyoles d'Orís como del país, España. La presencia o ausencia de personas en los actos filmados era explicable, en parte, por el conocimiento de los aspectos más característicos de aquel año. Los protagonistas del film provenían tanto de la misma población como del gobierno del momento, lo cual implica ampliar el foco de mira e interrogarse acerca de la relación que estas personas mantenían entre sí y con el resto de la población: ¿Eran respetados? ¿Eran queridos? ¿Existían envidias o rencores entre ellos? ¿Su presencia en actos civiles era habitual o extraordinaria? Un dato relevante que encontramos en el transcurso de la investigación fue la estrecha relación de amistad, incluso de intimidad, que mantuvieron los condes con el rey Alfonso XIII de España, especialmente Francesc Lacambra, el conde. Tanto es así que entre las diferentes hipótesis que nos planteamos para explicar la generosidad demostrada por la familia Lacambra hacia el pueblo de Vinyoles d'Orís – destacar su condición de industriales metalúrgicos boyantes por encima del resto de los industriales y altos cargos del municipio y/o procurar un buen centro educativo para los hijos de los obreros de la fábrica que tenían en el pueblo- también contemplamos la posibilidad de haberlo hecho para obtener un título nobiliario de la casa real española, como así acabó sucediendo.

Describir los detalles, profundizar en el conocimiento de la realidad de la época, de los personajes citados, ampliar el foco a un contexto más amplio –tanto temporal como geográfico-del que aparece estrictamente en el documento, etc. son acciones imprescindibles para hacer una aproximación lo más crítica posible al objeto de estudio. Es por ello que buena parte de los informes finales de las investigaciones - también del artículo resultante del análisis del documental del que estamos hablando- dedican numerosas páginas a los aspectos contextuales.

Prestar atención a las vidas de los personajes que aparecen en los documentos, al estilo arquitectónico del edificio, a la situación de la realidad educativa del pueblo y del país y a la situación política que gobernaba y bajo qué planteamientos ideológicos lo hacía, entre otros elementos, pone de relieve la necesidad casi imprescindible de que participen del trabajo investigadores procedentes de diferentes áreas de estudio. En nuestro grupo, la formación en psicología, historia y pedagogía de sus miembros ha aportado una riqueza de matices que ha colaborado en la voluntad de afinar con rigor nuestros análisis. El carácter multidisciplinar del equipo ha sido un elemento importante para el desarrollo de la investigación, y más lo ha sido el trabajo interdisciplinario que ha puesto en relación las reflexiones, dudas y saberes de unas y otros. Ahí está algo que todavía se da con poca frecuencia en nuestro mundo académico, así es, aunque el número de grupos multidisciplinarios va en aumento, no lo hace de igual manera la práctica de hacer entrar en diálogo la pluralidad de perspectivas que dicha variedad formativa aporta. Pasar de la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad requiere una actitud de trabajo que precisa del encuentro con el otro y de la discusión conjunta, dando forma a lo que se parecería a un taller de investigadores que trabajan juntos saliendo de la inercia de juntar los pedazos elaborados separadamente por cada uno de ellos.

Un modelo de organización que colabora en la puesta en común de los saberes y del diálogo desde las distintas perspectivas académicas –diálogo que constituye la base de varios aprendizajes susceptibles de hacer por parte de los miembros del equipo investigador- es el que aparece bajo la forma de los seminarios de trabajo. Seminarios de trabajo que también pueden llamarse seminarios de estudio, de debate, de intercambio y de acompañamiento<sup>12</sup>. En las reuniones regulares que realizamos no sólo nos convocábamos a nosotros, sino que en más de una ocasión pedimos la colaboración de colegas no participantes en nuestro proyecto pero que creíamos que podían aportarnos perspectivas y conocimientos valiosos para nuestro propósito. Y así fue. Fue una oportunidad para constatar que la interdisciplinariedad es mucho más que un modelo de investigación al uso, y que su pertinencia en proyectos de investigación de naturaleza similar al nuestro es incuestionable. Para el trabajo que estamos explicando, fue de gran valor el encuentro de la mirada de un historiador con la de una pedagoga. Las perspectivas no sólo complementaban análisis, sino que los desbordaban para incorporar aspectos que para uno o para la otra habían pasado desapercibidos y, sin embargo, formaban parte del relato histórico-educativo del documental.

---

<sup>12</sup>A modo de ejemplo, enumeramos algunos de los seminarios realizados: “*Discursos de memòries a partir de les imatges*”, “*La exploración de ideas y de metodologías a partir del análisis de imágenes. Conversando con Burke*”, “*Aportaciones de la Historia Cultural en la investigación pedagógica*”.

La misma diversidad de disciplinas pone de relieve algo necesario incluso cuando los miembros del equipo comparten itinerarios formativos. Eso es, cualquier investigador debe dar a conocer la posición epistemológica desde la que parte. La articulación de las diferentes narraciones fruto de las interpretaciones dispares da lugar, entonces, a un informe cuyo contenido no es neutro ni siempre uniforme. Tampoco será necesariamente coincidente con la memoria heredada, ya que el trabajo interpretativo puede que haya apuntado elementos descartados o menospreciados hasta el momento por parte de la comunidad académica. Es más, enfocar con atención las partes más olvidadas, ambiguas o descartadas por la tradición investigadora deviene útil en tanto puede aportar una perspectiva mucho más holística del hecho estudiado. Con esas palabras lo expone Burke (2012, p.179):

Descartar conocimientos puede ser deseable o incluso necesario, al menos hasta cierto punto, pero no deberíamos olvidar las pérdidas al igual que las ganancias. De ahí la necesidad que sienten los historiadores de la cultura de estudiar lo que se ha desechado a lo largo de los siglos, la basura intelectual que incluye información, ideas e incluso personas. A menudo se ha observado que los historiadores se decantan generalmente por los ganadores, a pesar de la necesidad de reconstruir la <visión de los derrotados> con el fin de entender el pasado.

Sin embargo, el encuentro y la consideración de dichos aspectos no suceden por casualidad. Para ello será necesario adoptar una actitud de apertura a aquello inesperado y/o desconocido.

## **LA NECESARIA ACTITUD DE APERTURA**

Cuando uno empieza el camino de comprender mejor un aspecto de nuestra historia, no sabe de antemano con qué se encontrará. Puede haberse planteado unas hipótesis, debe saber de qué conocimientos previos parte, puede explicitar aquello con lo que le gustaría encontrarse. Puede apoyarse en investigaciones anteriores - suyas o de otros colegas- para diseñar a grandes rasgos el recorrido por el que quiere caminar, incluso puede pensar que va a pasarle lo mismo que en el trabajo similar que hizo el año anterior. Bien. Puede hacer todo esto, como también nosotros lo hicimos en parte al plantearnos el trabajo de análisis del documental que nos ocupa. Pero, como decíamos, nunca podemos asegurar saber qué vamos a encontrar durante la investigación. Lo que implica esta certidumbre es la obligación de estar atentos a lo que los distintos hallazgos van indicando o insinuando, porque el rigor metodológico requiere sensibilidad para escuchar y tener en cuenta no sólo lo esperado, sino también aquello imprevisto. La sensibilidad aparece con la apertura a los datos, a las brechas de significado, a los testimonios divergentes al conocimiento asentado acerca de la cuestión, y

también aflora, o debe aflorar, ante las contradicciones discursivas con las que nos encontramos. Algo así nos sucedió cuando en una fase muy avanzada de la investigación nos percatamos de una distorsión en el estilo de diseño del edificio atribuido al arquitecto Josep M. Pericas. Leyendo una biografía del arquitecto a quien se encargó el proyecto de las escuelas, uno de los más prestigiosos de Vic, debimos poner entre paréntesis la autoría ampliamente dada por descontada<sup>13</sup>. Además, accediendo a los planos del proyecto inicial y visionando las imágenes del documental y documentos gráficos posteriores a su proceso de construcción, nos percatamos que los edificios escolares presentaban notables diferencias en relación al proyecto inicial. Ni se construyeron las viviendas para los maestros que tenían que ubicarse en el primer piso del edificio, ni se observaban las entradas independientes según el sexo de los escolares. El sello distintivo del zócalo de piedra que siempre identificaba la obra de Pericas, el arquitecto, no aparece en la fachada del edificio y sí lo hace, en cambio, la moldura de bloques de piedra rectangulares, pulidos y con los cantos vivos en las esquinas del edificio y en sus aberturas (puertas y ventanas). Esta característica no se encuentra en ningún otro proyecto del arquitecto vicense.

Así pues, poner en duda nuestras primeras observaciones o ser desmentidos por nosotros mismos es una situación a la que debemos abrirnos necesariamente si aceptamos que la investigación es una experiencia abierta a los imprevistos y a las sorpresas. La misma fuente de imagen, con su naturaleza de proyección de significados múltiples, implica una pluralidad de interpretaciones que la hacen rica en este tipo de situaciones que la convierten en una fuente documental calidoscópica y repleta de potencial de significación.

## **SOSTENER UNA METODOLOGÍA**

Con todo lo dicho hasta ahora, creemos que se hace evidente la obligación de contemplar continuamente la dimensión ética de la práctica investigadora. Además de los argumentos casi prescindibles para defender que la ética acompañe las decisiones y las acciones emprendidas para llevar a cabo la investigación –argumentos compartidos por una amplia mayoría de colegas-, queremos señalar que es precisamente el seguimiento de una actitud ética aquello que aporta rigurosidad a la investigación. La dimensión ética trabaja a

---

<sup>13</sup>Nos estamos refiriendo a la lectura de CATASÚS, Aleix (2016) Josep Maria Pericas i Morros. Arquitecte noucentista (Vic, 1881 – Barcelona, 1966). Vic: Patronat d'Estudis Osonencs.

favor de la rigurosidad tanto del proceso como de la presentación final de los resultados de la investigación realizada.

No podemos olvidar que la narración histórica es una propuesta más que se añade a las que pretenden narrar un conjunto de hechos y de representaciones culturales de una sociedad en un momento histórico. Y narrarlos con coherencia. Lo que sucede a veces es que buscando la coherencia se omiten los saltos de comprensión o los aspectos borrosos que se han hallado. Puede que se haga por no poner obstáculos a la voluntad de acercarse a la verdad, pero en seguida vemos que lejos de aproximarnos aportamos más ambigüedades y obstáculos para una futura mejor comprensión del hecho. Asociar el hecho de plantear las dudas nacidas de la investigación con la mala praxis investigadora es un error que lleva a dar por descontados hechos que no son ni mucho menos tan simples ni se dan de forma tan compacta como parecen a priori.

La humildad y la capacidad de crítica y de autocrítica de los autores son elementos que en lugar de debilitar el valor de la investigación la refuerza. Veamos qué nos dice acerca de ello Ricoeur (1999, p.46):

Vincular la historia explicativa, de este modo, a una lógica de lo probable no supone un debilitamiento de su efecto crítico. No hay que olvidar que lo probable ocupa una posición intermedia entre la prueba, que convence debido a su necesidad intelectual, y el sofisma, que seduce mediante los artificios del lenguaje. El hecho de aproximar la historia a una lógica de lo probable no sólo no debilita su función crítica, sino que la refuerza, la convierte incluso en un recurso terapéutico. En este nivel, el entendimiento se acostumbra a la pluralidad de relatos sobre los mismos acontecimientos y aprende a “contar de otra manera”. Esto no es todo, la contraposición de modos contrarios de encadenamiento puede llevarse a cabo conforme a un propósito pedagógico firme, el de aprender a contar nuestra propia historia desde un punto de vista extraño al nuestro y al de nuestra comunidad. “Contar de otra manera”, pero también dejarse “contar por otros”.

He aquí la riqueza del trabajo investigativo: contar y dejarse contar.

La curiosidad de saber más, aquello que con más fuerza debería ser lo que alentara todo proyecto de investigación, nos ensancha perspectivas, nos da más elementos para mirar y pensar mejor para, ojalá, emprender acciones más sensatas y justas en nuestro presente, también configurador de historia. De historias.

## REFERENCIAS

BERGER, John. *Sobre el dibujo*. Barcelona: Gustavo Gili, 2011.

BURKE, Peter. *Historia social del conocimiento*. Vol. II. De la Enciclopedia a la Wikipedia. Barcelona: Paidós, 2012.

\_\_\_\_\_. *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós, 2006.

CABRUJA, Teresa. Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi*, núm.25, p.61-94, 2000.

CASANOVAS, Josep; COLLELLDEMONT, Eulàlia. La fachada de la escuela. La imagen de la enseñanza en los films documentales de inauguración de grupos escolares durante la dictadura de Primo de Rivera. En: DÁVILA, Paulí; NAYA, Luis M. *Espacios y patrimonio educativo*. Donostia: Erein, 2016, p.663-678.

\_\_\_\_\_; GÓMEZ, Anna. Una escola davant la càmera cinematogràfica. La inauguració de l'edifici del grup escolar de Vinyoles a través d'un film documental de 1928. *Ausa*, n. 179, 2017. (en prensa).

CATASÚS, Aleix. *Josep Maria Pericas i Morros*. Arquitecte noucentista (Vic, 1881 – Barcelona, 1966). Vic: Patronat d'Estudis Osonencs, 2016.

COLLELLDEMONT, Eulàlia (coord.). *Investigar la Història de l'Educació amb Imatges*. Vic: Eumo, 2014.

GÓMEZ, Anna. La participación del arte y la literatura en la construcción discursiva de una historia de la educación. *Revista Memoria e Historia de la Educación*, 2017. (en prensa)

\_\_\_\_\_. Fonaments metodològics d'investigar amb les imatges. Referències des de la investigació. En: COLLELLDEMONT, Eulàlia (coord.). *Investigar la Història de l'Educació amb Imatges*. Vic: Eumo, 2014.

SÁNCHEZ-BIOSCA, Vicente; TRANCHE, Rafael. *NO-DO*. El tiempo y la memoria. Madrid: Catedra, 2006.

## LA ENSEÑANZA PRIMARIA RURAL EN EL FRANQUISMO (1939-1956) VISTA A TRAVÉS DE DOS PELÍCULAS

María Dolores Molina Poveda  
Universidad de Málaga, España  
[lolamolina1993@hotmail.com](mailto:lolamolina1993@hotmail.com)

María del Carmen Sanchidrián Blanco  
Universidad de Málaga, España  
[sanchidrian@uma.es](mailto:sanchidrian@uma.es)

### RESUMEN

El uso del cine como fuente histórica ha ampliado el campo de estudio tanto de la historia de la educación como el de la de la escuela. Con este artículo pretendemos analizar dos películas basadas y filmadas en el primer franquismo y donde aparece reflejada, entre otros aspectos, la educación primaria rural de la época. Las dos películas analizadas son *¡A mí no me mire usted!* y *Calabuch* y fueron dirigidas por Sáenz de Heredia y García Berlanga. Ambas películas, aunque diferentes entre sí, ofrecen una imagen realista de las escuelas rurales en esos años y pueden considerarse buenos ejemplos de cómo las películas, incluso las que no se han hecho con finalidad histórica, pueden ser usadas como fuente por los historiadores sometiéndolas a la correspondiente crítica histórica.

**Palabras clave:** cine, franquismo, educación primaria rural.

## THE RURAL PRIMARY EDUCATION IN THE FRAQUISMO (1936-1956) AS SEEN THROUGH TWO MOVIES

### ABSTRACT

The use of films as historical source has broadened the fields of study of both the History of Education and the History of the School. With this article, we try to analyse two movies based and filmed in the first Franco's regime and where there turns out to be reflected, between other aspects, the primary rural education of the epoch. The two films analysed are *¡A mí no me mire usted!* and *Calabuch*, made by Sáenz de Heredia and García Berlanga. Both films, although different, offer a realistic image of the rural schools within those years and may be considered good examples of how films, even those that were not intended to be historical sources, could be used in that way by the historians following the core principles of source criticism.

**Keywords:** cinema, Francoism, primary education rural.

## A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL NO FRANQUISMO (1939-1956) VISTO POR DOIS FILMES

### RESUMO

O uso do cinema como fonte histórica aumentou o campo de estudo tanto da história da educação como o um disso da escola. Com este artigo nós buscamos analisar dois filmes baseados e nos velamos no primeiro franquismo e onde ele/ela parece refletido, entre outros

aspectos, a educação rural primária do tempo. Os dois cinemas analisados são *¡A mí no me mire usted!* e *Calabuch* e eles foram dirigidos por Sáenz de Heredia e García Berlanga. Ambos os filmes, embora diferente para um ao outro, eles oferecem uma imagem realística das escolas rurais por esses anos e eles podem ser considerados exemplos bons de como podem ser usados os cinemas, até mesmo esses que não foram feitos com propósito histórico, como fonte pelos historiadores que os sujeitam ao crítico correspondente histórico.

**Palavras chave:** cinema, franquismo, ensino primário rural.

## L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE RURAL DANS LE FRANQUISME (1939-1956) VUE A TRAVERS DE DEUX FILMS

### RÉSUMÉ

L'usage du cinéma comme source historique a agrandi le champ d'étude tant de l'histoire de l'éducation comme de celle-là de l'école. Avec cet article nous essayons d'analyser deux films basés et filmés dans le premier franquisme et où l'enseignement primaire rural de l'époque apparaît reflété, entre d'autres aspects(apparences). Les deux films analysés sont *¡A mí no me mire usted!* et *Calabuch* et elles ont été dirigés par Sáenz de Heredia et García Berlanga. Les deux films, bien que différents entre eux, elles offrent une image réaliste des écoles rurales dans ces années et elles puissent se considérer de bons exemples de comment les films, même que n'ont pas été faites par un but historique, peuvent être utilisés comme source par les historiens en les soumettant à la critique correspondante historique.

**Mots-clés:** cinéma, franquisme, éducation primaire rural.

### INTRODUCCIÓN

Desde la primera proyección cinematográfica realizada por los hermanos Lumière hasta las películas proyectadas en nuestras salas de cine, se han desarrollado una serie de acontecimientos y de innovaciones que han originado la evolución constante de este medio audiovisual. El cine ha conseguido mostrar la realidad de una época, lo que le ha llevado a erigirse como testimonio indiscutible de ese periodo (VALERO, 2005) y como una fuente para conocer acontecimientos pasados.

Tres años después del nacimiento del cinematógrafo, los historiadores comenzaron a ver y a considerar este recurso audiovisual y de comunicación como una fuente para investigar la historia (SHLOMO SAND, 2005). Esto supuso una gran revolución en la sociedad y en los investigadores de la historia de la educación, puesto que estos comenzaron a encontrar ciertas ventajas en el empleo de este medio.

No obstante, esta nueva vía de estudio quedó relegada en el olvido hasta que Marc Ferro la recuperó y defendió como una herramienta que nos ayuda a observar y a conocer la historia, ya que a través de él se puede realizar una lectura historiográfica de todos los ámbitos

globales y educativos. González Castelló (2013) defiende la idea de Ferro al explicar que este recurso audiovisual tiene más de un siglo de historia y que en ese periodo se han filmado, recogido y mostrado muchos acontecimientos históricos, políticos, culturales, educativos, etc., de nuestro y de otros países.

William Mitchell (1994) y Sol Cohen (2003) afirman que se ha pasado de una investigación de la escritura y de lo lingüístico a un estudio de lo visual, de la imagen estática y en movimiento, por lo que ambos abogan por la creación de una disciplina centrada en el ámbito de lo visual denominada “historia visual”, aunque a este calificativo es importante incluirle el término “audio”, con el fin de abrir el campo de las imágenes estáticas a las imágenes en movimiento (largometrajes, cortometrajes, documentales y series de televisión).

El cine es una parte de la memoria colectiva e individual de la sociedad, pues es considerado “un producto de la sociedad y está indisociablemente unido a las estructuras sociales” (GISPERT, 2009 p. 63) lo que conlleva al reflejo de las mentalidades de los hombres y de las mujeres, ya sean de una o de varias épocas. Debido a ello, la película es un medio muy poderoso para evocar la memoria y los recuerdos, porque el espectador puede rememorar su edad escolar y todo lo que ello conlleva (el colegio, el aula, el profesorado, etc.).

Es, por ello que, si el cine es capaz de evocar recuerdos de la etapa educativa del público, éste tendría que ser considerado como una fuente (más) para investigar la historia de la educación y, más concretamente, los espacios escolares, los maestros, los alumnos, las materias impartidas, los trabajos escolares realizados, etc. Agustín Escolano (2010) realiza un guiño a esta idea, al decir que acercar a nuestros mayores los objetos que emplearon en su etapa de estudiantes es una forma de conocer la historia de la educación.

A lo largo de la historia del cine se han producido una gran cantidad de películas que realizan una invención falsa de la historia, del contexto, de los paisajes, de los personajes, etc. Este hecho es el que origina que la gran mayoría de los investigadores se muestren escépticos a la hora de usar este recurso en sus estudios de la historia de la educación y/o de la escuela. Sin embargo, también podemos encontrar filmes de ficción y documentales que no contradicen los sucesos y los conocimientos que poseemos.

Diversos autores como Burke (2005); Sand (2005); Gispert (2009); entre otros, coinciden en que los guionistas, el director, los productores y el resto de personas encargadas de realizar el filme distorsionan y falsean muchos sucesos históricos para hacerlos más atractivos y de esta forma conseguir captar la curiosidad del público para que vean la película. Esto conlleva que el espectador realice un visionado más activo y no pasivo que es el que la

mayoría de la población suele realizar. En otras palabras, es importante realizar varias lecturas en profundidad, porque un filme no se puede analizar solo por lo que muestra, sino por todo lo que hay detrás y lo que antecede a esas situaciones que se están narrando.

Todo ello se produce porque el director que elabora una película tiene una forma subjetiva, al igual que cada persona, de ver el hecho histórico en sí y de narrar lo que para él es más importante. Además, el lenguaje cinematográfico implica más dinamismo y atracción, lo que promueve que el espectador se sienta atraído hacia el filme y disfrute durante su visionado. Bermúdez (2008) y Valero (2010) explican que el cine posee una especificidad audiovisual, puesto que éste permite mostrar la realidad a través de tres elementos: la palabra, la imagen y el sonido. Todos ellos se caracterizan por formar un todo indisoluble y por su capacidad de transmisión y divulgación en un tiempo predeterminado.

Al principio, este lenguaje era concebido como un teatro filmado debido a los escenarios simples, los telones pintados y la utilización de una cámara estática; con el paso del tiempo se empezaron a emplear diferentes movimientos de cámara, planos, angulaciones, etc. (LÓPEZ, 2012), proporcionando más dinamismo a la acción e incluyendo la narración de historias mucho más variadas y elaboradas. Gracias a esta evolución, el público pudo comenzar a disfrutar del cine en todo su esplendor. Esta autora enfatiza que este recurso audiovisual no solo se caracteriza por el decorado, los actores, los planos y el montaje, sino que, para que este medio haya conseguido alcanzar el status que hoy día se le otorga, antes se ha tenido que producir una serie de interacciones entre los siguientes agentes: productor, realizador y público. Para que se produzca dicha interacción, los encargados de elaborar un filme han tenido que estudiar la época en la que se van a basar y mostrarla de la forma más fiel posible, aunque al final añadan escenas ficticias para amenizar y hacer más atractiva la trama. Esta opinión es compartida por Barrenetxea Marañón (2006, p. 100) cuando expone que

El historiador tradicional se echaría las manos a la cabeza afirmando que tal o cual detalle es una aberración histórica, que ese episodio no fue así, que está inventado. Pero para comprender el cine, no hay que tomarlo desde una óptica en la que la imagen sustituya a la Historia ni represente un calco del pasado.

Debido a todo ello, este proyecto defiende que el cine es un instrumento muy útil para acceder a esa memoria y a ese patrimonio colectivo, sobre todo si se hace a través de las películas producidas y filmadas en la época que se está estudiando. Asimismo, Guichot Reina (2014) ha realizado una experiencia donde ha empleado una serie de películas para estudiar la educación de la II República y del Franquismo con el objetivo de utilizarlas, posteriormente,

como un recurso para enseñar a los alumnos, que cursan estudios universitarios de pedagogía, la historia de la educación. Esto nos muestra cómo, poco a poco, más investigadores están comenzando a utilizar el cine como fuente de estudio de la historia de la educación y, paralelamente, como recurso para enseñar dicha historia.

En este trabajo se van a analizar dos películas que están encuadradas y que han sido filmadas en el primer franquismo con el fin de saber cómo representan la educación primaria rural de la época. Cabe aclarar que no pretendemos conocer la educación rural de este periodo a través de estos dos filmes, sino averiguar si son una fuente fiable y si pueden ser empleados, junto a otros, para estudiar esta época. La primera película que vamos a analizar está encuadrada en los años cuarenta, se titula “¡A mí no me mire usted!” (1941) y está dirigida por José Luis Sáenz de Heredia. La segunda es “Calabuch” (1956), está enmarcada en los años cincuenta y fue dirigida por Luis García Berlanga.

## DESARROLLO

### ¡A mí no me mire usted! (1941)

La primera película que vamos a analizar se titula “¡A mí no me mire usted!”, fue dirigida por José Luis Sáenz de Heredia<sup>1</sup> y estrenada en el año 1941. Anselmo Carranque es un profesor que da clase en un pueblecito de Castilla la Nueva llamado Luján. Nuestro protagonista tiene una extraña afición: hipnotizar a sus alumnos para que estos digan la lección correctamente, si bien solo repiten lo que el maestro les va transmitiendo a través de sus pensamientos. Ante la denuncia de los ciudadanos, el alcalde y el cura deciden tomar represalias y se lo comunican al inspector quien, al realizar una prueba al susodicho, decide que éste no puede continuar con su magisterio.

Esta noticia viene acompañada de otra procedente de América en la que se le comunica que debe ir allí para conocer la parte de la herencia que un conocido suyo le ha otorgado. En dicho lugar descubre que este legado es insignificante, pero sus problemas no

---

<sup>1</sup> José Luis Sáenz de Heredia y Oslo (1911-1992) nació en Madrid y fue un director de cine y documental español. Este director proviene de una familia aristocrática de la que destaca una de las principales figuras en el régimen de Franco, José Antonio Primo de Rivera y Sáenz de Heredia, primo de nuestro director. José Luis debutó como realizador de largometrajes de forma casual, aunque tuvo interrumpir su carrera cinematográfica debido a la Guerra Civil. Su trayectoria como director destaca por una amplia filmografía, aunque solo vamos a destacar algunas películas como *La hija de Juan Simón* (1935), *¡A mí no me mire usted!* (1941), *Raza* (1941) (esta película fue realizada por encargo de Francisco Franco), *Bambú* (1945), *Franco, ese hombre* (1964), *Juicio de faldas* (1969), *Don erre que erre* (1970), entre otras.

iban a terminar aquí, ya que en una pensión conoce a un vividor que, al descubrir su “poder”, le insta a realizar una serie de trabajos publicitarios para ganar dinero. Sin embargo, la policía los descubre, aunque consiguen escaparse a tiempo y Anselmo vuelve a su pueblo, pero su regreso no será como él lo soñaba.

Este filme fue estrenado en la inmediata postguerra, es decir, en aquella época en la que España atravesaba una penosa situación económica, moral y cultural, donde las escuelas rurales eran numerosas y las únicas para los sencillos y desheredados campesinos (HERNÁNDEZ DÍAZ, 2000).

Además, la Ley de educación primaria no fue aprobada hasta el 17 de julio 1945, por lo que en ese momento lo que se vivía en las escuelas era la negación de todo lo instaurado en la II República: depuración de maestros y de libros de texto, nuevos valores y principios a transmitir a los alumnos, prohibición de la coeducación, etc. Esta situación se produjo porque “el franquismo [arrojó] la culpa de los males del país a la enseñanza impartida por los maestros republicanos a los que [consideraban] disolventes y contaminados por ideas perniciosas importadas del extranjero” (GUTIÉRREZ FLORES, 2014 p. 28). Además, conforme el bando nacional iba triunfando en las regiones y las provincias, instauraban y extendían

La idea del pensamiento pedagógico único mediante la creación de una nueva escuela cimentada en los pedagogos clásicos, así como en la doctrina expuesta por la Iglesia en la encíclica “Divini Illius Magistri”, promulgada por el Papa Pío XI para la educación cristiana de la juventud y en los principios políticos del fascismo (AYLLÓN GÓMEZ; MALMIERCA y NIETO RATERO, 2016, p. 6).

Tal era el desconcierto educativo en esta etapa que, hasta 1953, no se establecieron los cuestionarios que establecían los contenidos que se debían aprender, enseñar y evaluar para poder pasar de curso (SÁNCHEZ-REDONDO, 2004).

Las Juntas Municipales de Enseñanza eran las responsables de todo lo que aconteciese con respecto a los colegios. Éstas estaban formadas por el alcalde, el cura, un representante de la Falange y el director de la escuela (SEAGE y DE BLAS, 1975). En el filme podemos observar como la educación estaba al servicio de la autoridad municipal (el alcalde) y de la autoridad eclesiástica (el cura), lo que nos lleva a corroborar que la Junta Municipal de Enseñanza de dicho pueblo solo estaba formada por dos miembros.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los vecinos acuden al alcalde para quejarse del maestro pues estos afirmaban que sus hijos sabían menos que ellos. Con el objetivo de solucionar esta situación, el edil y el cura deciden intervenir y para ello acuden al colegio para conocer el problema de primera mano. Don Anselmo comienza exponiéndoles

que tiene una clase que da gloria y que todos saben y estudian. Ante estas afirmaciones, el cura le replica que alguno habrá que no se esmere en esta tarea, lo que lleva a don Anselmo a demostrarles que todos saben. Por ello, el docente llama a la tarima a un niño y le pide que diga qué es la tierra y los límites de España. El alcalde y don Elías se dan cuenta de que las reclamaciones de los ciudadanos son ciertas y, una vez que han salido de clase, entablan una conversación en la que señalan este hecho:

- Cura: No puedo creer que este hombre utilice su defecto como truco. El fenómeno existe, está clarísimo. A mi juicio no puede continuar este hombre con su magisterio.
- Alcalde: Eso es lo que yo digo, don Elías. Que aquí, hay mucho magisterio.

Esta última afirmación merece ser subrayada, ya que implica una clara crítica a la carrera del magisterio durante la República, cuando se otorgó a estos estudios mayor importancia y la formación de los futuros maestros había sido mejorada en todos los ámbitos, mientras que en el franquismo sucedía lo contrario: se les pedía a los docentes que enseñasen básicamente los valores de la patria y de la religión y se les ofrecía una formación muy escasa y pobre (MAYORDOMO, 1990).

Los pocos conocimientos de los alumnos y la utilización de la hipnosis por parte de don Anselmo despertó ciertos temores en ambas autoridades y, por ello, decidieron zanjar este problema mediante la destitución del maestro. Sin embargo, esta suspensión no podía ser dictada por ellos, sino que tenía que ser el inspector quien la ordenase (MARTÍ, 1999). Esta situación es curiosa, puesto que los inspectores se ocupaban, en realidad, más de las cuestiones ideológicas que de que los niños supieran más o menos.

Otro hecho a destacar era la metodología adoptada por el profesor. Ésta consistía en enseñar las lecciones recitándolas en verso o cantándolas. En la película observamos como la tabla de multiplicar del dos era cantada a coro por todos los niños y las lecciones eran preparadas por el docente para que luego los niños las recitasen en verso. Este modelo de enseñanza era característico de la época, aunque como dice el refrán “cada maestrillo tiene su librillo”, por lo que no podemos asegurar que todos los docentes utilizaran esa forma de enseñar.

- Maestro: [...] Vamos ahora con la historia de España. A ver, Señor... Gordillo.
- Alumno 1: Servidor. Yo no he podido estudiar don Anselmo, me mandó mi padre con el borrico al veterinario.
- Maestro: Yo no sé qué afán es ese de hacerme creer que no estudiáis cuando sé que os partís el pecho. Sal aquí hijo mío, sal aquí. Hoy traemos la Reconquista. Vamos a ver qué sabes tú de eso. [...]
- Alumno 1: La Reconquista española, gesta del Rey don Pelayo, fue iniciada en Covadonga no sé si en abril o en mayo. Harto este Rey justiciero de la invasión musulmana, con unos cuantos valientes se reunió una mañana. Y levantando

banderas en el 720, pidió a la Virgen bendita su ayuda contra esa gente. (Pensamiento del tutor): este niño está cada día más escuchimizao. A Pelayo con los suyos la Virgen su ayuda dio, y a orillas del río Deva a los moros derrotó. Viva por siempre Pelayo que nos devolvió el honor. Viva Asturias, viva España, viva el señor profesor.

- Maestro: Está muy bien. Ves hijo mío como yo sabía que habías estudiado a pesar de haber llevado al veterinario al borrico de tu padre. [...]

- Maestro: A ver si les dices a estos señores qué es la Tierra.

- Alumno 2: La tierra es ese planeta en donde habitamos todos que tiene forma de bola achatada por los polos. [...]

- Maestro: Vamos a ver Contreritas si dices a estos señores los límites de España.

- Alumno 2: España limita al norte con los Montes Pirineos que nos separan de Francia y los demás europeos. Al sur con el gran estrecho llamado de Gibraltar, que es el estrecho más ancho que existe en todo ese mar... (Pensamiento del maestro): voy a aprovechar para decirle al alcalde que arregle un poco esta escuela, que es una pocilga. Al este el Mediterráneo mar de historia universal y al oeste el océano, Cáceres y Portugal.

Por otro lado, un aspecto que llama la atención es que el maestro alentaba a su alumnado a no tener miedo a exponer lo que sabían, porque según él todos estudiaban y conocían lo que había que exponer, en contraposición de algunos maestros de este periodo que castigaban a los estudiantes por no saber los contenidos que tocaban para ese día.

Anteriormente hemos hecho mención a que estos contenidos no los decían los niños porque se los supiesen, sino que el profesor los hipnotizaba y con ello conseguía que los escolares repitiesen lo que él les comunicaba a través de su pensamiento. Esto conllevaba que entre los versos se colara lo que el maestro pensaba en ese momento: “este niño está cada día más escuchimizao”. Estos comentarios nos muestran que después de la Guerra Civil los españoles estaban pasando ciertas penurias económicas, que los niños estaban muy delgados y “escuchimizados” y que, en general, la comida era escasa. Todo ello conllevaba a que la educación quedase en un segundo plano para muchos de los miembros de la familia, ya que estos tenían que trabajar o colaborar en las tareas del hogar para poder cubrir sus necesidades básicas.

El estado en el que se encontraba el aula era otra de las múltiples quejas que definen la realidad educativa de buena parte de las escuelas rurales españolas en el franquismo, ya que hubo en todo el periodo pocos avances en cuanto a construcciones y renovaciones escolares se refiere (NAVARRO, 1990). Esto se debía a que la educación rural no era un objetivo prioritario en aquel tiempo, lo que provocaba que las aulas no fuesen aptas ni para el ganado. Don Anselmo critica este hecho durante el recitado de la lección por parte de un estudiante: “voy a aprovechar para decirle al alcalde que arregle un poco esta escuela, que es una pocilga”.

Durante el recreo, la señorita Matilde (maestra) y don Anselmo dialogan sobre la situación de la escuela. Esta conversación resulta de mucho interés porque aparecen una serie de temas que nos transportan hacia una realidad educativa de este periodo, por ejemplo: la falta de recursos y espacios para enseñar y aprender, ya que las aulas eran muy pequeñas (“- Maestro: ¡Quitadme si queréis esa pocilga infecta, donde hay muchas más ratas que discípulos!”); no se disponía de otros espacios escolares o si se podía acceder a ellos estos estaban en una situación muy lamentable (Figura 1).

Otro tema de conversación entre ambos personajes era el salario. Éste se caracterizaba por ser muy bajo, lo que conllevaba que los profesores tuviesen que recurrir a otros trabajos para poder disponer de más dinero. Esta situación implicaba que la mera idea de formar una familia pudiera llegar a estar fuera del alcance de algunos docentes.

Figura 1. Zona de recreo.



Fuente: ¡A mí no me mire usted! (1941).

- Profesora: Van tan contentos, que este patio infecto donde tienen que jugar entre estiércol se les antoja una especie de paraíso.
- Profesor: [...] Pues es posible que esto se arregle pronto Matildita.
- Profesora: ¿Por qué dice usted eso?
- Profesor: [...] Esta mañana han venido a verme el alcalde y don Elías, mi señora. Han estado oyendo a los chicos, y se han quedado boquiabiertos, y yo he aprovechado la ocasión para lanzarle al alcalde una pulla.

- Profesora: ¿Y qué dijo él?
- Profesor: En concreto nada, pero se ha ido impresionado.
- Profesora: En vez de preocuparse de reformar el casino, debería preocuparse de esto. Da pena ver que a estas criaturas les falta todo lo indispensable para aprender de verdad. El sueño de mi vida es tener el dinero suficiente para coger todo esto, quemarlo y decir a mis pequeños: ‘¿qué queréis? ¿Qué necesitáis? ¿Clases calientes y acogedoras? ¿Jardines de césped repletos de juegos, piscinas, gimnasios? Pues ahí lo tenéis, porque yo lo tengo y yo me gozo en daros lo que es vuestro. [...]
- Profesor: [...] Quien pudiera tener millones para ofrecérselos a usted y decirle ‘tome Matilde y haga todo eso para sus pequeños, para nuestros pequeños’. Pero claro, con 47 duros con descuentos no se compra uno ni un columpio.

Este diálogo es muy revelador, porque nos indica que la maestra tenía una imagen de lo que debía ser la escuela que podemos identificar con los magníficos, aunque escasos en el conjunto de España, grupos escolares construidos en las primeras décadas del siglo XX -como el Cervantes en Madrid- y, por tanto, una imagen “institucionista” lo que no deja de sorprender en una película de 1941.

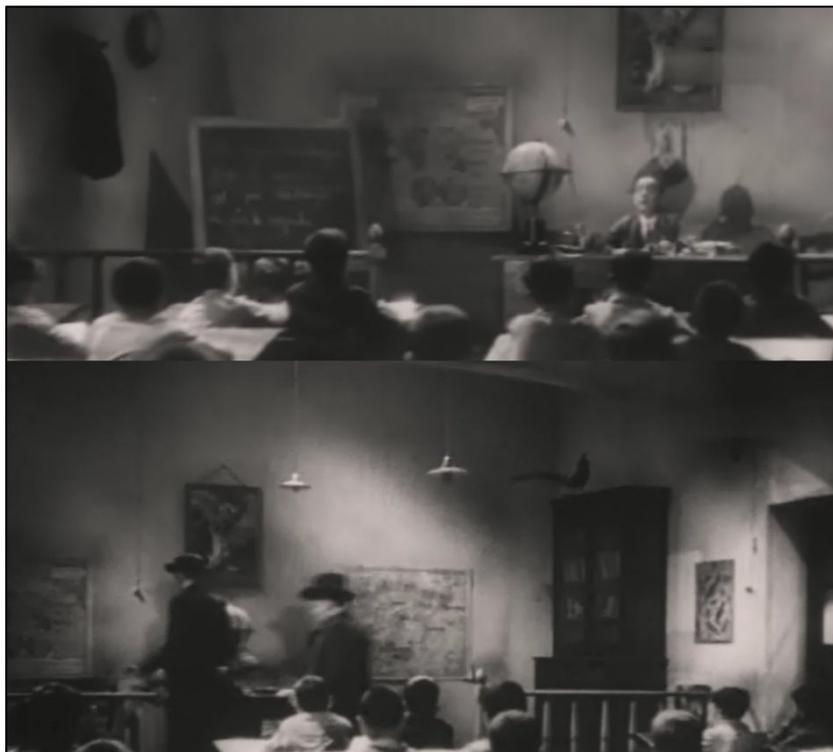
Otro detalle interesante es que la maestra pide que le pongan, en una llamada telefónica, con el Ministerio de Instrucción Pública cuando éste había pasado a llamarse Ministerio de Educación Nacional una vez que el bando nacional ganó la guerra. Este hecho muestra un inequívoco y desconcertante lapsus de la maestra al querer dirigir sus reivindicaciones hacia una institución que dejó de existir hace tres años, pues como se refleja en la película hay una carta fechada en marzo de 1941 y el pasaporte de don Anselmo tiene el escudo de la España franquista.

Una vez expuestos y analizados los principales momentos relacionados con la educación y que nos muestran, en parte, la realidad educativa del Nuevo Régimen, es importante centrarnos en la clase y en todo lo que ella engloba: objetos, materiales escolares y mobiliario, y lo haremos, en ambas películas, a través de la visión de los escolares. En primer lugar, vamos a centrar nuestra atención en la zona de los maestros, pues en esta película la escuela está en una zona rural y es unitaria, es decir, los niños de este pueblo están en un aula y su maestro es don Anselmo, y las niñas están en otra clase y su maestra es la señorita Matilde.

En la zona del maestro (Figura 2), situada sobre una tarima, aparecen diferentes utensilios que se pueden considerar característicos de esta etapa, aunque cada clase es distinta y puede haber materiales que aparezcan en una y no en otra, y viceversa. En la clase de don Anselmo aparece una mesa de madera de gran tamaño con dos cajoneras y sobre ella encontramos un globo terráqueo grande, un cuaderno donde tiene anotados los nombres de los alumnos, una campanilla, un cenicero, libros, un soporte para plumines, un plumín, un puntero de madera, un secante de tinta, un tarrito de cristal con tinta, un tintero, un vaso y

cuartillas de folios en blanco o vales de premios; una pizarra cuadrada situada sobre un trípode; y un mueble con puertas de cristal que servía para guardar los libros. En las paredes hallamos la imagen de San Antonio, un cuadro de un ángel, un mural con imágenes de aves, un planisferio, un mapa de España con las Islas Canarias situadas en el lado inferior derecho, la figura de un ave colgada en el techo, un reloj y una percha.

Figura 2. Objetos, materiales y mobiliario que encontramos en la zona del profesor.



Fuente: ¡A mí no me mire usted! (1941).

Con respecto a la zona de la maestra (Figura 3) observamos que también está ubicada sobre una tarima y en ella aparecen una serie de objetos que no están representados en el fragmento de la clase de don Anselmo, aunque sí hay algunos que son comunes entre uno y otro. Estos materiales son una mesa de madera con dos cajoneras y sobre ella observamos un jarrón con flores, un soporte para libros, un globo terráqueo, un icosaedro, libros/cuadernos y un tarrito con tinta; un ábaco; y en las paredes hay una pizarra rectangular y un cuadro del “Sagrado Corazón de Jesús”.

Figura 3. Objetos, materiales y mobiliario que encontramos en la zona de la maestra.



Fuente: ¡A mí no me mire usted! (1941).

En cuanto a la zona del alumnado (Figura 4) solo se hace referencia a la clase de don Anselmo, puesto que la de la señorita Matilde no aparece representada. Este espacio es amplio, ya que los pupitres no están muy próximos unos de otros y en la escena se aprecia mucha profundidad. Hay doce pupitres para veinticuatro niños de diferentes edades. Los objetos y los materiales escolares que en esta película hallamos son los propios de la época, aunque es importante reiterar que en todas las clases no había los mismos materiales y que los que pueden ser normales en un aula, no lo son en otra, y viceversa.

Los objetos que aparecen representados son pupitres de madera para dos alumnos que tienen el banco unido y los asientos abatibles; las mesas tienen una hendidura para dejar el plumín, y éstas están inclinadas y no son abatibles, pero sí hay una balda para guardar los materiales escolares; sobre la mesa encontramos un tintero, un plumín y un libro y/o cuaderno abierto; y al final de la clase hay un mueble de madera y encima de éste hallamos dos figuras de aves disecadas. En las paredes hay una pizarra rectangular de mayor tamaño que la que hay sobre el trípode, láminas con imágenes de diferentes tipos de aves y de animales y un mural con el alfabeto.

Figura 4. Zona del alumnado (objetos, materiales y mobiliario).



Fuente: ¡A mí no me mire usted! (1941).

En definitiva, esta película representa muchos aspectos educativos que podemos considerar característicos en esta época. Encontramos alusiones a hechos como: el sueldo escaso e insuficiente de los docentes para poder vivir dignamente, espacios escolares mal acondicionados y con pocos recursos para poder dar clase, la pobreza que imperaba y que había sido agudizada por la guerra y la suspensión en el cuerpo de maestros o algún otro castigo si se notaba alguna actitud o actividad que no se considerara pertinente, aunque en este caso es la hipnosis y no nada contra los principios del franquismo lo que obliga a nuestro protagonista a dejar su empleo. Sin embargo, los filmes no están obligados a mostrar la realidad tal como era, sino que podían introducir ciertos elementos de sátira y/o metafóricos para mostrar al público un hecho simplemente para servir de divertimento.

### **Calabuch (1956)**

Calabuch fue dirigida por Luis García Berlanga<sup>2</sup> (1921-2010) y estrenada en 1956. Antes de comenzar a exponer la sinopsis de dicha obra cinematográfica, es importante comentar que está rodada íntegramente en Peñíscola (Castellón), por lo tanto, el centro educativo y el aula podrían ser reales y no solo un decorado realizado para rodar dicho filme, aunque lo reducido de la mayoría de las escuelas del momento y su escasa iluminación podían hacer difícil el rodaje en su interior. No obstante, en una escena se ve el colegio desde fuera y en una pared hay un cartel en el que se lee “escuelas nacionales”, lo que nos indica que esa escuela puede ser real.

Calabuch es un pueblo tranquilo, de tan solo 980 habitantes, donde todos se conocen y viven en armonía, manteniendo el sentido del humor, el valor de la amistad y donde cada uno hace lo que más le gusta. Este lugar tan idílico fue elegido por el profesor Hamilton (científico/físico nuclear) para escaparse e instalarse allí, puesto que estaba cansado de que sus invenciones fuesen utilizadas para fines bélicos. En este pueblo mediterráneo se encuentra con una serie de personajes que le van a incluir en su rutina diaria como si de un habitante más se tratase, pero bajo la concepción de que es el tío de “Langosta” y sin conocer que él es

---

<sup>2</sup> Luis García Berlanga (1921-2010) nació en Valencia en el seno de una familia Burguesa. Luis estudió en un colegio de Jesuitas y en un internado suizo donde estuvo dos años debido a problemas de salud. Su padre fue diputado durante la Segunda República, lo que le llevó a ser detenido cuando estalló la Guerra Civil. Luis decidió alistarse en el ejército y, posteriormente, en la División Azul para evitar la pena de muerte impuesta a su progenitor. Tras su regreso de Rusia, donde combatió en el frente ruso, Luis se matriculó en la Facultad de Filosofía y Letras y, después, ingresó en la escuela de cine para cumplir uno de sus sueños, ser director de cine. La filmografía de este director es muy amplia, algunas de las películas que dirigió son *Paseo por una guerra antigua* (1949), *Bienvenido, Mister Marshall* (1952), *Calabuch* (1956), *El verdugo* (1963), *Moros y cristianos* (1987), *El sueño de la maestra* (2002), entre otras.

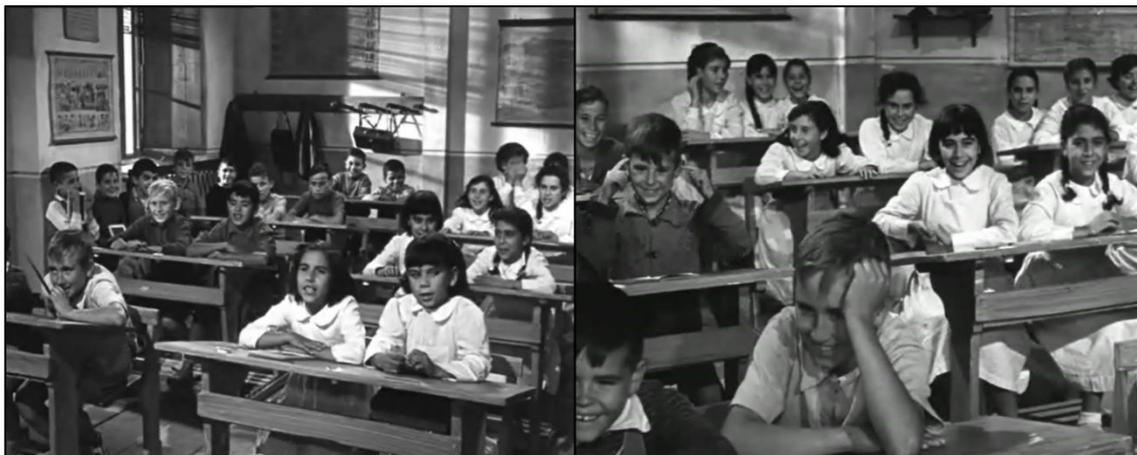
el sabio al que todo el mundo busca. A tal punto llega este desconocimiento que la profesora le pide que asista a clase para aprender con el resto de las personas mayores del pueblo y que colabore en la limpieza del aula. Asimismo, la habitación donde duerme y suele comer es la cárcel, aunque este lugar tiene más aspecto de un hostel que de un lugar de reclusión. Al final todos los ciudadanos de Calabuch terminan por saber la verdadera historia de nuestro protagonista e intentan hacer todo lo posible para que éste no se marche del pueblo.

La etapa en la que está basada la película, año 1955 (año que figura en el calendario colgado tras la mesa de la maestra), se caracteriza en que la situación educativa estaba estancada, los métodos, los programas y los sistemas se habían quedado desfasados y los maestros tenían que cumplir con lo establecido, lo que propició que se mantuvieran la rutina, la pasividad y la memorización mecánica.

La Ley de Educación Primaria de 1945 estaba vigente y en ella se establecía que en los pueblos en los que solo hubiese una escuela, ésta tendría que ser mixta y, en tal caso, solo las mujeres podían dar clase en ella. Esta normativa está representada en la película que estamos analizando, ya que en este colegio encontramos un aula con unos treinta estudiantes (catorce niños y dieciséis niñas) de diferentes edades y la encargada de la escuela era la señorita Eloísa. No obstante, estos estaban en el mismo espacio, pero no mezclados: los alumnos estaban sentados en la parte derecha y las alumnas en la izquierda (Figura 5), para mantener, dentro de lo posible, la separación por sexos en este tipo de centros.

Otro aspecto a destacar era que en el aula se acogía a muchos alumnos, algunos de los cuales eran más jóvenes de lo permitido. En esta escuela (Figura 5) hay escolares que no tienen pupitre y que tenían que estar sentados en un banco, quizá porque aún no iban a aprender a escribir, por lo que no necesitaban apoyarse en una mesa. El número de alumnos es elevado para la capacidad del aula (aunque el número total de niños de la clase no lo es), ya que hay tres niños que comparten un pupitre diseñado para dos. Al existir solo una escuela y una maestra para una población mayor de 500 habitantes, ésta debía acoger a todos los niños, hubiese o no espacio suficiente para todos, incluso teniendo en cuenta que podía haber niños en edad escolar que no asistiesen al colegio.

Figura 5. Separación y distribución de los alumnos.



Fuente: Calabuch (1956).

Con respecto a los métodos de enseñanza observamos que la maestra va guiando con un puntero las tablas de multiplicar del 6 y del 7 que previamente habían sido escritas en la pizarra y, mientras ésta puntea, los estudiantes la van cantando a coro. Este ritual didáctico era característico en esta etapa, puesto que en la película anteriormente analizada también se llevaba a la práctica. No obstante, este hecho no puede ser generalizable a todas las clases. Además, en esta escena advertimos como los niños tienen sobre sus pupitres un libro o un cuaderno, lo que nos llevaría a otra cuestión de interés en ese periodo, dado que los libros de texto eran utilizados por la gran mayoría de los docentes (LÓPEZ MARCOS, 2001).

Otro hecho característico de esta época son los castigos. En esta película apreciamos que hay un niño de rodillas y con los brazos en cruz, aunque desconocemos las razones que le han llevado a estar en esa situación. Es curioso destacar que éste se encuentra en una posición que le permite ver la pizarra, con el fin de que él también se implique en la actividad que continúa desarrollándose en el aula. Además, este alumno está próximo a la mesa de la maestra para que ésta pueda controlar que no vuelva a cometer ningún acto que rompa con la disciplina del silencio o para que se aprenda el contenido de la asignatura impartida y no se distraiga. Otro aspecto a destacar es que todos sus compañeros pueden verlo, lo que nos conduce a que esta acción es una llamada de atención para el resto del alumnado.

Una vez analizada como estaba distribuida y organizada la clase, así como otros aspectos de relevancia, es interesante centrarse en los objetos, el mobiliario y algunos materiales que conformaban el aula. En primer lugar, procedemos a explicar cómo estaba estructurada la zona de la maestra (Figura 6). Sobre una tarima encontramos un escritorio sencillo y, sobre él, diferentes materiales representativos de la época (NAVARRO, 1990; BARCELÓ, COMAS y SUREDA, 2016): un tintero, un plumín, libros y cuadernos, un

portafolio, una fuente de cristal, un secante de tinta, un jarrón con flores y la funda de sus gafas. Alrededor de la clase hallamos otros objetos que también poseen un valor significativo si los encuadramos en el contexto a estudiar, como son: un mapa de América y de Europa, una pizarra, un crucifijo, un calendario, dos láminas con el alfabeto en las que se incluyen las letras CH y LL, una percha, macetas, y dos muebles/alacena que contienen libros y sobre uno de ellos hay un globo terráqueo y el maletín de la maestra.

Figura 6. Mesa y objetos/materiales que encontramos sobre el escritorio de la maestra.



Fuente: Calabuch (1956).

La zona del alumnado (Figura 7) se caracteriza por ser pequeña, puesto que el espacio entre pupitre y pupitre es el suficiente para que solo pase una persona y los estudiantes están demasiado juntos lo que no facilita la comodidad. Con respecto al mobiliario nos encontramos con dos tipos: un banco en el que se sientan los estudiantes, sin disponer de una mesa para apoyarse; y pupitres que tienen la mesa ligeramente inclinada, pero no abatible, aunque debajo hay una balda que sirve para guardar los materiales escolares. Además, el banco está unido al pupitre y los asientos son abatibles. Sobre la mesa hallamos un vaso con tinta y un libro y/o cuaderno. En las paredes hay colocados una serie de objetos y materiales que, como hemos explicado anteriormente, son típicos de algunos espacios escolares del momento, tales como: una lámina en la que se muestra una viñeta; un mapa de España con las Islas Canarias representadas en el lado derecho; y un perchero donde hay colgadas carteras y chaquetas.

Figura 7. Pupitres y objetos/materiales que encontramos sobre/debajo la mesa de los alumnos.



Fuente: Calabuch (1956).

Para finalizar, esta película la podemos considerar apta para estudiar la historia de la educación y, más concretamente, la educación primaria del franquismo, ya que está rodada íntegramente en el pueblo de Peñíscola (Castellón), la escuela de este lugar ha sido el escenario de esta representación cinematográfica y el mobiliario y los objetos son los propios del aula. Además, esta obra cinematográfica sobresale por tener ciertos objetos que eran característicos en aquella época y, sobre todo, por esa separación que hay establecida en la clase entre niños y niñas, puesto que, al no existir otro colegio para realizar la separación por sexos, estos tenían que buscarse otros métodos para manifestar que alumnos y alumnas no debían estar juntos o, en todo caso, mezclados.

No obstante, este filme presenta algunas carencias de cara a nuestro objetivo, al igual que virtudes, pero es importante centrarnos en estas desventajas, porque sin ellas perdemos información que nos ayudaría a entender y a ampliar lo ya encontrado. Durante la película no surgen diálogos, ya sea en el espacio escolar o fuera de él, en los que se hable sobre la realidad educativa de esta etapa (permanencias, si el aula era adecuada o no, si el sueldo era apto para poder vivir desahogadamente, etc.), por lo que no podemos saber nada sobre estos factores.

## CONCLUSIONES

Tras analizar las dos películas seleccionadas hemos podido comprobar cómo, sin estar centradas solamente en un tema escolar, son capaces de mostrar distintos aspectos de la enseñanza primaria rural y, más concretamente, de la educación en las primeras décadas del franquismo. Ambos filmes muestran aspectos relativos a la distribución del aula y los objetos

que forman parte de ella, la actitud del docente ante los estudiantes, la metodología utilizada en clase, la actitud de los alumnos, la situación laboral y la formación de los maestros, entre otros aspectos que son de interés y que reflejan el sistema educativo de ese periodo de tiempo.

No obstante, estas realidades no son únicas, sino que cada una se caracteriza y se diferencia por una serie de aspectos. Esta misma situación se daba, y se da, en la vida real, ya que en esa época -como en cualquier otra- había diversas realidades. Los investigadores, ya sean de historia, de historia de la educación o de otros campos, somos conscientes de que en los filmes no se pueden recoger todos los elementos, factores y aspectos que forman parte de la realidad, por lo que habrá ciertos hechos y situaciones que no aparezcan y que también fuesen propios de esta etapa, y otros que sí son reflejados, pero que no fueron propios de determinados contextos. Además, el cine representa muchos elementos de la realidad educativa encuadrados en la ficción, lo que conlleva que haya que realizar un estudio muy exhaustivo de la cinta cinematográfica para poder distinguir la realidad de la invención.

El cine, y no solo el cine documental, permite un acercamiento a la realidad escolar a pesar de los componentes fantásticos (un personaje con capacidades hipnóticas en la España de la inmediata posguerra o un científico refugiado en la España de los cincuenta). Por todo ello, este recurso audiovisual puede ser utilizado como fuente para estudiar la historia de la educación.

No obstante, este medio no es el único ni el mejor, ya que toda la información que represente hay que contrastarla, pues hay películas que pueden ser útiles para el historiador y otras en la que la ficción cobra todo el protagonismo y no son de utilidad. Debido a ello, el investigador debe realizar diversas lecturas del filme y tener una mentalidad abierta y ser consciente de que es necesario utilizar diversas fuentes para tener una visión amplia y completa sobre un hecho histórico.

La utilización del cine como fuente para el estudio de la historia de la educación deberá distinguir entre cine como creación, historias contadas a través de este medio, y los documentales, más cercanos al periodismo, donde se pretende escribir una realidad pasada o presente. La libertad creativa de los directores, tanto de películas como de documentales, y las diferentes perspectivas hacen que sea necesario criticar estas obras si se van a utilizar como fuente histórica, hecho, por otra parte, común a cualquier otra fuente. Del mismo modo que cuando utilizamos fuentes orales o fotográficas no podemos confundir la fuente con la historia, cuando analizamos una película también debemos ponerla en relación con las otras fuentes.

De este tema se derivan otras líneas de investigación que empezarían por estudiar películas elaboradas posteriormente a la que se está estudiando para tener otra visión de la educación primaria del franquismo, ya que los directores pueden ser más críticos y representar otras realidades que nos permitan completar la imagen de este nivel educativo.

Otra línea implicaría analizar otros filmes que muestren diferentes etapas educativas (bachiller, párvulos, formación de los maestros y universidad) del periodo franquista o de otras épocas; diferentes tipos de profesores representados en la gran pantalla y ver cómo han evolucionado de una época a otra; la educación de la mujer en un periodo concreto de nuestra historia o cómo ha sido su evolución, entre otros muchos temas que nos permiten utilizar esta fuente audiovisual para acercarnos a nuestra historia.

No podemos dejar de mencionar la necesidad de analizar, además de la educación formal, los procesos educativos informales y no formales que tan importantes fueron en la dictadura franquista y que aparecen tanto en el NO-DO, que merece un estudio por sí solo, como en diversos largometrajes.

El cine ha sabido representar grandes acontecimientos, pero a los historiadores de la educación nos sirve, sobre todo, para asomarnos a las aulas, a la vida cotidiana de maestros y alumnos y a procesos educativos desarrollados en cualquier contexto y época. Ahora bien, tanto las películas de ficción como los documentales deberán ser analizados críticamente por el historiador que debe decidir sobre su fiabilidad como fuente histórica.

## REFERENCIAS

AYLLÓN GÓMEZ, José Ángel, MALMIERCA, Raúl Miguel, & NIETO RATERO, Álvaro. Violencia simbólica y educación: el aula de enseñanza primaria en el nacionalcatolicismo a través del museísmo pedagógico. **Cabás**, 16, p.1-23, 2016.

BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel, COMAS RUBÍ, Francisca, & SUREDA GARCÍA, Bernat. Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra. **Revista de educación**, 371, p.61-82, 2016.

BARRENETXEA MARAÑÓN, Igor. Pensar la historia desde el cine. **Entelequia**: revista interdisciplinar, nº 1, p.99-108, 2006.

BERMÚDEZ BRIÑEZ, Nilda. El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, 13, p.101-123, 2008.

BURKE, Peter. **Visto y no visto**: el uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Crítica, 2005, 272p.

COHEN, Sol. An Innocent Eye: The “Pictorial Turn”, Film Studies, and History. **History of Education Quarterly**, 43, 2, p.250-261, 2003.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. **Educatio Siglo XXI**, 28, 2, p.43-64, 2010.

GISPERT PELLICER, Esther. **Cine, ficción y educación**. Barcelona: Laertes, 2009, 219p.

GONZÁLEZ CASTELLÓ, Jordi. La decadencia de la memoria. La influencia histórica y social de los materiales y sistemas de imagen en movimiento. **Filmhistoria Online: Revista de Historia y Cine**, 23, 2, p.1-12, 2013.

GUICHOT REINA, Virginia. Cine e historia reciente de la educación española: relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores. **Cabás**, 11, p.141-160, 2014.

GUTIÉRREZ FLORES, Jesús. Los Maestros en el ojo del huracán. Guerra Civil y Franquismo. **Cabás**, 11, p.25-39, 2014.

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. La escuela rural en la España del siglo XX. **Revista de Educación**, núm. Extraordinario 1, p.113-199, 2000.

LÓPEZ LÓPEZ, José. De cine. **Cuadernos de documentación multimedia**, 23, p.107-114, 2012.

LÓPEZ MARCOS, Manuela. **El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1939-1945)**. Madrid: UNED, 2001, 249p.

MARTÍ FERRÁNDIZ, José J. (1999). Ortodoxia y control en el sistema educativo: La Inspección de enseñanza. En: MAYORDOMO, Alejandro (coord.). **Estudios sobre la política educativa en el franquismo**. Valencia: Universitat de València, 1999, 230p.

MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. **Historia de la educación en España: textos y documentos**. Tomo 5, Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, 748p.

MITCHELL, W.J.T. **Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation**. Chicago: University of Chicago Press, 1994, 445p.

NAVARRO SANDALINAS, Ramón. **La enseñanza primaria durante el Franquismo (1936-1975)**. Barcelona: PPU, 1990, 342p.

SÁNCHEZ-REDONDO MORCILLO, Carlos. **Leer en la escuela durante el franquismo**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2004, 328p.

SAND, Shlomo. **El siglo XX en pantalla: cien años a través del cine**. Barcelona: Crítica, 2005, 536p.

SEAGE, Julio; DE BLAS, Pedro. La Administración Educativa en España (1900-1971). **Revista de Educación**, 240, p.99-113, 1975.

VALERO MARTÍNEZ, Tomás. Cine e Historia: una propuesta didáctica. **Making of:** cuadernos de cine y educación, 32, p.21-27, 2005.

\_\_\_\_\_. **Historia de España contemporánea vista por el cine.** Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2010, 502p.

## CINE Y MEMORIA HISTÓRICA: LA INTERPRETACIÓN DEL PASADO RECIENTE NACIONAL EN EL CINE DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA (1975- 1986)<sup>1</sup>

Virginia Guichot-Reina  
Universidad de Sevilla/España  
[guichot@us.es](mailto:guichot@us.es)

### RESUMEN

En 1975, después de cuarenta años de dictadura, España empezó una nueva etapa en su historia: la llamada *Transición democrática*. Una época en donde la recién estrenada democracia tuvo que poner en funcionamiento sus reglas de juego, muy diferentes a las que se habían establecido durante el franquismo. Era necesaria una socialización política de los españoles en la cultura democrática. En este artículo se defiende la tesis de que una parte significativa del cine que se hizo en España en la Transición sirvió para generar apoyos al nuevo régimen y desprestigiar todos los no-democráticos. Nuestra muestra se compone de diez filmes españoles de dicho periodo (1975-1986) cuyo único elemento en común es el desarrollo de la acción central de la trama en el pasado reciente a su fecha de realización.

**Palabras clave:** Cine. Socialización política. Historia española contemporánea.

## CINEMA AND SOCIAL MEMORY: THE INTERPRETATION OF NATIONAL RECENT PAST IN THE SPANISH FILMS DURING THE TRANSITION OF DEMOCRACY (1975-1986)

### ABSTRACT

After forty years of dictatorship, with the Franco's death in 1975, Spain began a new stage in its history whose first step was called *Transición democrática*. Our democratic regime had to impose its own rules, extremely different to the ones previously established by Franco's regime. It was necessary a political socialization for Spanish people in the democratic culture. In this paper, our thesis is that the most of Spanish cinema during the democratic Transition was useful to generate support for the new democratic regime and to discredit all the no-democratic one. The used sample consists of ten films filmed in the *Transición democrática* (1975-1986), which developed their storyline in the recent past.

**Keywords:** Cinema. Political Socialization. Contemporary Spanish History.

## CINEMA E MEMÓRIA HISTÓRICA: A INTERPRETAÇÃO DO PASSADO RECENTE NACIONAL NO CINEMA DA TRANSIÇÃO ESPANHOLA (1975-1986)

### RESUMO

Em 1975, após quarenta anos de ditadura, Espanha iniciou uma nova etapa na sua história: a chamada *Transição democrática*. Uma época onde a recém estreada democracia teve que pôr em funcionamento as suas regras de jogo, muito diferentes às que se tinham estabelecido

<sup>1</sup> Este trabajo se ha desarrollado bajo el marco del proyecto *Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición* (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2016-78143-R).

durante o franquismo. Era necessária uma socialização política dos espanhóis na cultura democrática. Neste artigo defende-se a tese de que uma parte significativa do cinema que se fez em Espanha na Transição serviu para gerar apoios ao novo regime e desprestigiar todos os não-democráticos. A nossa mostra é composta por dez filmes espanhóis do dito período (1975-1986) cujo único elemento em comum é o desenvolvimento da ação central da trama no passado recente à sua data de realização.

**Palavras-chave:** Cinema. Socialização política. História espanhola contemporânea.

## **CINÉMA ET MÉMOIRE HISTORIQUE : L'INTERPRÉTATION DU PASSÉ NATIONAL RÉCENT DANS LE CINÉMA DE LA TRANSITION ESPAGNOLE (1975-1986)**

### **RÉSUMÉ**

En 1975, après la mort de Francisco Franco, et puis quarante années de dictature, l'Espagne commence une nouvelle étape dans sa histoire appelée *Transición democrática*. Une époque où la démocratie naissante a dû impulser ses règles de fonctionnement, très différentes à celles de la dictature de Franco. Il fallait une socialisation politique des espagnols pour enseigner les compétences civiques associées à une culture démocratique. Dans cet article, on défend la suivante thèse: la plupart des films qui ont été réalisés dans l'Espagne pendant la *Transición democrática* ont servi à générer l'appui au nouveau régime et discréditer tous ceux-là non-démocratiques. Notre échantillon s'arrange de dix films espagnols de telle période, que nous avons étendue jusqu' à 1986, avec la fin du premier gouvernement socialiste. Tous eux développent leur trame, leur intrigue, dans le proche passé.

**Mots-clés:** Cinéma. La socialisation politique. Histoire espagnole contemporaine.

### **INTRODUCCIÓN**

A la muerte del general Francisco Franco, el 20 de noviembre de 1975, se inicia en España un periodo histórico que se conoce como la Transición (democrática). Tras cuarenta años de dictadura, un horizonte nuevo se presentaba ante el pueblo español en el que se esperaba el abandono de los viejos ropajes, las normas y procedimientos típicos de regímenes autoritarios, negadores de la libertad e igualdad de derechos entre los individuos, y el avance hacia un futuro democrático para conseguir la equiparación política de España a los países occidentales vecinos. El proceso no se aventuraba fácil pues no se podía soslayar que el extinto estado franquista fue el resultado de la victoria de una sublevación militar contra el régimen legítimo republicano, en julio de 1936, que desembocó en una terrible guerra civil fratricida de tres años de duración. Además, y quizá como rasgo más aterrador, la represión hacia los vencidos se había realizado durante toda la dictadura franquista con resultados escalofriantes. Señala Carme Molinero que, actualmente, los historiadores cifran en aproximadamente ciento cincuenta mil personas las víctimas mortales de tal represión, dato

obtenido a partir de infinidad de estudios locales que manejan fuentes diversas y complementarias. Muchas de ellas no han sido localizadas aún porque fueron enterradas en fosas comunes, campos abiertos, cunetas, etc.; de ahí que todavía en nuestros días se mantengan las reivindicaciones de muchas familias que reclaman saber dónde están sus allegados. En esta tragedia, hay que incluir, tras la Guerra Civil, alrededor de cuatrocientos mil individuos que pasaron por campos de concentración y centenares de miles de presos (MOLINERO, 2006, p. 219-246). Y no es baladí recordar que las últimas ejecuciones del franquismo se produjeron el 27 de septiembre de 1975, menos de un mes antes de la muerte de Franco, en las que murieron por fusilamiento cinco hombres, tres miembros del Frente Revolucionario Antifascista y Patriota (FRAP) y dos de Euskadi Ta Askatasuna (ETA). No, desde luego, el panorama no parecía muy alentador para un tránsito exitoso hacia un régimen democrático.

Sin embargo, la Constitución de 1978, fruto del consenso -la palabra quizá más repetida y ensalzada en estos críticos años- de las distintas fuerzas políticas vino a consagrar el advenimiento en España de una monarquía parlamentaria. Formalmente, la nación española contaba con un régimen democrático; pero, ¿había demócratas?, ¿existía cultura política democrática? Difícil haber interiorizado los valores, actitudes y procedimientos democráticos en una España en la que, hasta el momento, la clase dirigente había puesto todo su empeño en que los agentes socializadores “oficiales” (sistema educativo, medios de comunicación, sindicato vertical, asociaciones... en definitiva, todas las agencias controladas por el Estado) obstaculizasen cualquier intento de transformación en una línea democratizadora.

Era pues necesario dirigir los esfuerzos hacia la instauración de una nueva cultura política, había que socializar políticamente a los españoles de la década de los setenta para que la naciente democracia no se viniera abajo. Y para ello, había que incidir directamente en las agencias capaces de influir en los usos y costumbres del pueblo español. Como advierte acertadamente Martha C. Nussbaum (2014), todos los principios políticos precisan para su materialización y supervivencia de un apoyo emocional que les procure estabilidad a lo largo del tiempo; un soporte afectivo que tiene que ser transmitido por diversos agentes socializadores. Diferentes investigaciones muestran la intervención realizada al respecto en diferentes ámbitos, como, por ejemplo, la de Carolyn P. Boyd (2006) quien analiza el tratamiento de la Guerra Civil española en los manuales escolares de la disciplina “Historia de

España” más usados en los centros escolares durante estos inicios democráticos<sup>2</sup>, o la de Virginia Martín Jiménez (2013) sobre el rol desempeñado por Televisión Española, que en ese momento ostentaba el monopolio de la pequeña pantalla, investigación que no deja lugar a dudas acerca de su poder de influencia en los españoles y de su utilización para servir a los intereses del nuevo gobierno encabezado por Adolfo Suárez desde 1976<sup>3</sup>.

En la línea de estos trabajos se sitúa el nuestro, que indaga sobre el papel que jugó el cine realizado en España durante la Transición en la socialización política de los españoles en la nueva cultura democrática. En otro artículo, analizamos los filmes que intentaban reflejar la realidad del momento y extraíamos como conclusión principal que se dirigían a una ciudadanía que debía interiorizar los valores esenciales de la democracia, como el respeto activo hacia los demás, la igualdad proporcionada por la común dignidad humana, la libertad en sus dos caras —libertad positiva y negativa, capacidad de autorrealización y no injerencia de los otros—, y la lucha por la justicia social. Estos valores se tenían que exteriorizar en el «saber hacer», en el uso de procedimientos acordes con el estilo de vida democrático. Manifestaciones, asambleas, citas electorales... se visualizan en los filmes, en distintos niveles y campos de actuación, desde la institución escolar (*¡Arriba Hazaña!*, 1978) hasta el terreno político (*El disputado voto del señor Cayo*, 1986) como reflejo de una nueva etapa

---

<sup>2</sup> Boyd resalta que estos manuales compartían un compromiso común con la memoria hegemónica de dicho conflicto como una tragedia nacional, un acuerdo que respondía a las necesidades políticas de la Transición de diversas maneras. Suyas son estas palabras: “En primer lugar, los libros de texto hacen hincapié en los orígenes más que en las consecuencias de la guerra, con el objetivo de extraer lecciones políticas para el futuro; la más importante de ellas es que la incapacidad para alcanzar compromisos destruyó la República democrática y causó la Guerra Civil. Segundo, al privilegiar la memoria del fracaso democrático al mismo tiempo que silencian la del autoritarismo y la represión, dan prioridad a los valores políticos de la convivencia y estabilidad sobre los de libertad y justicia, lo que al menos a corto plazo beneficiaba el proceso de cambio democrático. Tercero, los libros de texto utilizan el tropo de las “dos Españas” para representar la guerra como la confrontación de “dos maneras de entender España” o “dos gobiernos españoles”, implicando con ello una especie de equivalencia moral entre los dos “bandos”. El inevitable mapa de la división del territorio nacional al inicio de la guerra sirve de marco espacial para la memoria de la nación dividida contra ella misma. El relativo silencio de los manuales sobre todo tipo de violencia política se basa en la asunción políticamente útil de que “todos fuimos culpables”. Los libros de texto refuerzan así la política de “borrón y cuenta nueva” que hizo posible la transición negociada a la democracia liberal” (2006, pp. 94-95). En definitiva, la historiadora norteamericana advierte que, reflejando el compromiso con el consenso entre las élites políticas y culturales españolas, los libros de texto presentan la Guerra Civil como una lucha trágica y fratricida y guardan silencio sobre acontecimientos cuyo recuerdo podría servir para revivir los profundos desacuerdos que condujeron al conflicto armado del 1936. Este acto de olvido voluntario, como lo llama Boyd, servía de apoyo a la creación de una nueva identidad española compatible con los valores políticos centrales de la democracia, como el respeto al pluralismo.

<sup>3</sup> Indica Virginia Martín Jiménez que, a través de la televisión pública (única existente en este período) Se trataba de conseguir que la opinión pública respaldara las decisiones de los dirigentes de la Transición y formara parte también de ese compromiso de consenso y apoyo a una “reconciliación nacional”. Comenta Martín: “Los dirigentes de la Transición diseñaron un plan televisivo ya que consideraban que había que lograr que los españoles apoyaran a los artífices del cambio y fueran respaldando cada una de las decisiones que se tomaran —el nombramiento de Suárez como presidente del Gobierno, Ley para la Reforma Política, la Constitución, etc.— mientras que se producía una socialización en política democrática. Teniendo esto en cuenta, la televisión, como instancia socializadora y legitimadora, a la par que espacio informativo en su más amplio sentido, se convirtió en un marco de referencia para la opinión pública (2013, p. 307)

(GUICHOT-REINA, 2017). En esta ocasión, nuestra investigación se centra en los filmes realizados en la Transición pero que desarrollan su acción en el pasado reciente (guerra civil y franquismo) dado que deseamos conocer qué interpretación del mismo se privilegiaba y, a su vez, qué enseñanzas cara a la socialización política de la nueva ciudadanía se pretendían ofrecer. Nuestra muestra se compone de diez películas que se realizaron entre 1975, año de la muerte del dictador, y 1986, término del primer gobierno socialista en el que historiadores como Puelles Benítez (1986) sitúan su final<sup>4</sup>. Las películas examinadas son las siguientes: *Las largas vacaciones del 36* (1976, Jaime Camino), *Los días del pasado* (1977, Mario Camus), *El corazón del bosque* (1979, Manuel Gutiérrez Aragón), *La Colmena* (1982, Mario Camus), *Demonios en el jardín* (1982, Manuel Gutiérrez Aragón), *El Sur* (1983, Víctor Érice), *Tasio* (1984, Montxo Armendáriz), *Los Santos Inocentes* (1984, Mario Camus), y *La Vaquilla* (1985, Luis García Berlanga). Incluimos también *La muchacha de las bragas de oro* (1979, Vicente Aranda) por sus continuas referencias al pasado que nos dan oportunidad para el análisis del franquismo.

El trabajo, tras esta introducción, lo estructuramos en tres partes. En primer lugar, haremos algunas reflexiones sobre el trinomio socialización política-memoria histórica- cine. Seguidamente, procederemos al examen y comentario de las películas seleccionadas, extrayendo los resultados alcanzados vinculados al concepto de “cultura política”. Por último, presentaremos algunas conclusiones en las que destacaremos los principales elementos comunes encontrados en los filmes y que contribuyeron a la consolidación de los principios democráticos recién estrenados.

## CINE, SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y MEMORIA HISTÓRICA

La socialización política puede ser entendida como el conjunto de procesos mediante los cuales los miembros de una sociedad aprenden e interiorizan principios, normas, procedimientos y valores relevantes para su conducta como seres políticos. En la actualidad, hay numerosos estudios sobre dicha socialización, mayoritariamente desde la perspectiva de

---

<sup>4</sup> No hay un consenso entre los historiadores e intelectuales que han estudiado a fondo la Transición en las fechas de inicio y final de la misma. En cuanto al inicio, aunque la más utilizada es 1975, con la muerte de Franco el 20 de noviembre, se manejan otros hitos para situar el comienzo como el nombramiento como Presidente del Gobierno y asesinato por la banda terrorista ETA de Carrero Blanco en 1973 (PREGO, 1995; JULIÁ, 1996) o la dimisión de Arias Navarro como Presidente del primer gobierno de la Monarquía el 1 de julio de 1976 (MORODO, 1999). La victoria por mayoría absoluta del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), en 1982, suele ser el acontecimiento más frecuente empleado para marcar el final de la Transición, aunque, como señalamos, hay historiadores que prefieren situarlo en 1986, cuando termina el primer mandato socialista, ya que se da muestra de una mayor consolidación de la democracia.

las ciencias políticas<sup>5</sup> y, sin embargo, son escasos los realizados bajo la perspectiva de la historia de la educación, campo en el que nos situamos, entendiendo “educación” en un sentido amplio, no limitada a la escolarización.

Muchos agentes contribuyen a la socialización política del individuo desde que nace: la familia, la escuela, el grupo de amistades y, por supuesto, los medios de comunicación de masas. El cine es uno de ellos, con fuerte presencia en nuestros días, y, más aún, en la época en la que centramos nuestro estudio, la comprendida entre 1975 y 1986, en la que aún no competía con el todopoderoso Internet ni con las múltiples alternativas que ofrece actualmente la televisión privada. Como agente de socialización, posee un importante componente conformador de modelos de comportamiento, a lo que se une, tal como indica Reia-Baptista, un enorme poder de atracción que se replica en otros medios de comunicación a través del uso del lenguaje cinematográfico en todo tipo de contextos: vídeos musicales para promocionar música, imágenes reales para optimizar los videojuegos; géneros cinematográficos y estrellas de cine para cubrir los objetivos de la publicidad, etc. (2012, p. 86). Esta capacidad de atracción se relaciona directamente con su capacidad para mover el mundo de nuestros sentimientos y afectos<sup>6</sup>. Los distintos elementos que conforman el filme nos «hablan», comunican, y nos transmiten —inducen— emociones: tanto el lenguaje verbal como el lenguaje no verbal, que recoge no sólo los gestos, actitudes y posturas de los distintos personajes, sino también la música, la fotografía o el montaje de las escenas. Películas que recrean un tiempo histórico determinado, como las que examinaremos a continuación, intentan provocar en el público espectador ciertas emociones hacia el suceso, situación, época, personajes, que se presentan en la pantalla.

---

<sup>5</sup> Los estudios sobre socialización política datan de finales de los años cincuenta del siglo XX. Las primeras investigaciones se incluían en las corrientes funcionalistas de la teoría de la acción social y de las corrientes *behavioristas*, hegemónicas en los estudios de psicología norteamericanos. A partir de esa fecha, las investigaciones sobre este ámbito se incrementaron dentro de los estudios políticos y se escindieron en variadas orientaciones. Todas tenían como elemento común la consideración de la naturaleza pedagógica de la socialización política, en tanto que su mecanismo principal es un proceso de aprendizaje.

<sup>6</sup> El uso común del término *emoción* suele englobar la idea de sentimiento. Damásio, neurólogo portugués de reputado prestigio, los va a separar tal como expresa en la siguiente metáfora: “Las emociones se representan en el teatro del cuerpo. Los sentimientos se representan en el teatro de la mente”. Las emociones “son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas. (...) Los sentimientos siempre están escondidos, como ocurre necesariamente con todas las imágenes mentales, invisibles a todos los que no sean su legítimo dueño, pues son la propiedad más privada del organismo en cuyo cerebro tienen lugar” (DAMÁSIO, 2005, p.32). Las emociones están formadas por reacciones simples que promueven la supervivencia del organismo. Todos los seres vivos nacen con mecanismos para resolver automáticamente los problemas básicos de la vida, buscan bienestar. Los dispositivos emocionales se activan al nacer, con poca o ninguna dependencia del aprendizaje, pero a medida que la vida continúa, éste desempeñará un papel importante a la hora de determinar *cuándo* se van a desplegar los dispositivos. Los sentimientos son la expresión mental de cómo nos percibimos corporalmente.

Esta inducción de emociones y sentimientos mediante el visionado de las producciones cinematográficas, conducentes a que las ideas y pensamientos asociados a los mismos queden más afianzados en nuestras estructuras cognitivas, es fundamental en el terreno de la socialización política. Referíamos en la introducción que Martha C. Nussbaum ha sido una de las filósofas contemporáneas que más se ha interesado por este tema, como se advierte en su extenso libro *Political Emotions: Why love matters for justice*. Allí defiende que hay emociones que podemos denominar «públicas», sobre el espacio político en que se vive, y que se relacionan con los principios políticos, los objetivos del Estado, las instituciones y sus dirigentes, la percepción de los conciudadanos como habitantes con los que se comparte un contexto público común, etc. Tales emociones traen consecuencias para el progreso de las sociedades en la consecución de sus metas: “Pueden imprimir a la lucha por alcanzar esos objetivos un vigor y una hondura nuevos, pero también pueden hacer descarrilar esa lucha, introduciendo o reforzando divisiones, jerarquías y formas diversas de desatención o cerrilidad (2014, p. 14 y 15). Si, como defiende la tesis principal de Nussbaum, todos los principios políticos necesitan para su materialización y su supervivencia de un apoyo emocional que les dote de estabilidad a lo largo del tiempo, entonces podríamos mantener como hipótesis de partida que el cine realizado en la Transición contribuyó a transmitir y reforzar los valores, actitudes, comportamientos, conocimientos... vinculados al nuevo régimen democrático<sup>7</sup>.

La idea del cine como agente de socialización política podemos ligarla con el concepto de memoria colectiva, esencial para comprender cómo se configuran las identidades socio-políticas de la ciudadanía. Siguiendo a Boyd, podemos definir la memoria –todavía sin adjetivos añadidos–, como “el proceso mediante el cual los sujetos construyen relatos personales capaces de sustentar identidades que sean a la vez íntegras y eficaces” (2006, p. 79). Sin ella, sin esa conciencia del pasado, los seres humanos no podemos dar sentido a nuestra existencia ni planificar un futuro de manera razonable. Siendo nuestra memoria selectiva –no todo pasa a ser recordado– y subjetiva –se basa en la interpretación personal de una realidad–, la utilizamos para transformar nuestra experiencia recordada en historias comprensibles en las que los hechos pasados condicionan nuestro presente y proporcionan asideros para planificar la acción futura. En un sentido estricto, recordar es un proceso psicológico que únicamente ocurre en mentes individuales y encierra sólo los acontecimientos

---

<sup>7</sup> Entre los trabajos empíricos que analizan la relación entre socialización política y cine cabe destacar, por coincidir en el periodo histórico objeto de nuestra investigación, el artículo de Natalia Ardánaz, “La Transición política española en el cine (1973-1982)”, de 1998.

que han sido experimentados directamente. Sin embargo, tiene también sentido hablar de *memoria colectiva* o *social*, que se representa y transmite a través de prácticas culturales simbólicas o mnemotécnicas que dan forma y sustentan las identidades colectivas.

De acuerdo con Aguilar (1996), la memoria colectiva “consta del recuerdo que tiene una comunidad de su propia historia, así como de las lecciones y aprendizajes que, más o menos conscientemente, extrae de la misma” (p. 25). Comprende tanto el contenido -recuerdos de determinados sucesos históricos- como los valores relacionados con su evocación –lecciones y aprendizajes históricos-, modificados, habitualmente, por el presente. Es esencial tener en cuenta esta última idea, como señala el conocido como *presentismo* historiográfico, integrado por autores de la talla de Halbwachs, Lummis, Hobsbawm o Nerone. Lummis (1987) sostiene que la memoria popular es la imagen colectiva y generalizada del pasado que, si bien apoyada por la sociedad, no procede de ella. Este recuerdo común está potentemente influenciado y ajustado por las instituciones con poder económico, político y social del presente, y éstas refuerzan la difusión y popularización de determinadas imágenes del pasado a expensas de otras mediante los medios de comunicación social. De ahí que Lowenthal (1985) afirme que el pasado es creación nuestra, en cuanto a que constituye una imagen siempre cambiante y en continua reinterpretación según las necesidades del momento.

La memoria colectiva es selectiva al igual que la individual: no contiene todos los acontecimientos pasados de la comunidad. En cada período, hay momentos históricos que, por su especial pertinencia para el momento actual, se vuelven más importantes y más susceptibles de influir en la realidad coyuntural de esa época. Coincidimos con Aguilar (1996, pp. 35-36) en que no “cualquier” pasado es relevante en “cualquier” presente y, en ese sentido, la memoria histórica de un país es aquella parte del pasado que, debido a unas circunstancias sociales, políticas y económicas concretas, posee capacidad de influir sobre el presente, tanto en sentido positivo –como ejemplo a imitar-, como negativo –situación que hay que evitar-.

Dadas las reflexiones anteriores, se entiende la enorme fuerza potencial que tiene el cine, cuando es visto por miles de espectadores, como creador de memoria histórica. A través de la interpretación del director/a cinematográfico/a, en el caso de los filmes que se sitúan en el pasado de los espectadores, se realiza una reconstrucción del mismo desde el presente, que modula, recrea, olvida y da significado, de diversos modos, a dicha realidad pretérita. Además, una generalización de la atención al pasado más reciente en las producciones cinematográficas de la Transición que recrean situaciones pretéritas nos habla de que

directores y productoras consideraron éste especialmente relevante para el momento político en que se vivía. Adelantamos ya, respondiendo a Aguilar, que en este caso aparecerá más como contraejemplo, como situación repulsiva o rechazable, que como modelo a seguir.

## **EL PASADO RECIENTE DESDE EL CINE DE LA TRANSICIÓN: UN ALEGATO CONTRA AUTORITARISMOS Y NEGACIÓN DE LIBERTADES**

Expuesto el marco teórico en el que vamos a situar nuestro análisis, pasamos a efectuar un examen desde el punto de vista de la socialización política de diez filmes que, por orden de producción, son los siguientes: *Las largas vacaciones del 36* (1976, Jaime Camino), *Los días del pasado* (1977, Mario Camus), *El corazón del bosque* (1979, Manuel Gutiérrez Aragón), *La muchacha de las bragas de oro* (1979, Vicente Aranda), *La Colmena* (1982, Mario Camus), *Demonios en el jardín* (1982, Manuel Gutiérrez Aragón), *El Sur* (1983, Víctor Érice), *Tasio* (1984, Montxo Armendáriz), *Los Santos Inocentes* (1984, Mario Camus), y *La Vaquilla* (1985, Luis García Berlanga). Sitúan su acción durante el período de Guerra Civil y Franquismo. El filme *La muchacha de las bragas de oro* transcurre en la Transición, pero hace referencias constantes a la dictadura franquista.

Antes de comenzar, queremos destacar un hecho evidente: la multiplicidad de interpretaciones que admite un mismo texto, en este caso, una película. Cada sujeto procesa la información de una forma distinta, incidiendo en ello múltiples variables. Además, hemos de añadir que todos somos “hijos de nuestro tiempo”, y, sin lugar a dudas, el visionado de estas películas a comienzos del Tercer Milenio adquiere significados diferentes a los del momento en que se realizaron. Sin embargo, éste es un hecho intrínseco al oficio de historiador; de ahí que hayamos acudido a distintos recursos para procurar que los resultados presentados ofrezcan verosimilitud y fiabilidad —entrevistas que fueron concedidas por los directores sobre sus películas, análisis del contenido de los guiones, monografías y artículos sobre el período, etc.<sup>8</sup>

Empezaremos nuestro análisis por las dos películas que hacen referencia a la Guerra Civil: *Las largas vacaciones del 36* y *La vaquilla*. La primera es una película de Jaime Camino que se empezó a rodar antes de la muerte del dictador Franco y se terminó una vez fallecido. Se estrenó en julio del año siguiente, 1976, tratando nada menos que el tema de la

---

<sup>8</sup> No hemos realizado entrevistas a una muestra significativa de personas que hubieran visto las películas utilizadas en esta investigación en los años de Transición. Se les podría haber preguntado sobre las emociones que les suscitaron y su influencia (si creían que la hubo) en su comportamiento ciudadano. En todo caso, siempre estaríamos utilizando la memoria de los sujetos de la muestra que, como sabemos, dista mucho de tener un 100% de fiabilidad. Somos conscientes que dichas entrevistas hubieran enriquecido nuestro trabajo.

guerra civil española (1936-1939) en unos momentos claramente delicados en el panorama político de España, pues acababa de dimitir, forzado por el Rey Juan Carlos I, Carlos Arias Navarro como Presidente del Gobierno (cargo que ya ostentaba antes de morir el general Francisco Franco), siendo sustituido por Adolfo Suárez, un joven político que provenía del Movimiento Nacional y había sido escogido por el monarca para que dirigiera la Transición bajo la tutela de la Corona. Entre la mayoría de los españoles existía una gran incertidumbre acerca del futuro político que esperaba a la nación porque aún no estaba nada claro el avance hacia un régimen democrático<sup>9</sup>. A nuestro parecer, este elemento es esencial para comprender el estilo de neutralidad, de búsqueda “objetividad” de la película. El filme comienza el 19 de julio de 1936 y se sitúa en un pueblecito cercano a Barcelona donde pasan sus vacaciones estivales varias familias de la burguesía media. Lo que iban a ser unas semanas de relajación antes de que los niños y adolescentes comenzaran el curso académico y se retornara a la rutina laboral se convierte en “un largo verano”, en una reclusión voluntaria de casi tres años (hasta la finalización de la contienda) en un lugar con menos probabilidad de sufrir bombardeos que Barcelona capital. A través de esta película coral, se intenta reflejar, casi como si de una España en miniatura se tratase, las vivencias de la guerra por parte de la sociedad civil enmarcadas en el proceso que va desde el inicio hasta el fin del conflicto bélico: separación y muerte (en algunos casos) de seres queridos; temor por la propia vida; carencia de bienes básicos, como el alimento; en definitiva, un clima de inseguridad y desazón. Sin embargo, hay dos aspectos, relacionados entre sí, que, a nuestro entender, el director quiso subrayar especialmente mediante la narración de la historia: a) en uno y otro bando, el republicano y el nacional, se cometieron tropelías; al abrazo de una y otra ideología, hay gente buena y gente mala; b) la guerra es siempre una pérdida para todos.

Para avalar estas conclusiones, propondremos varios ejemplos. Al comienzo de la película, se observa como el cura, el sacristán y tres personas más se atrincheran en la iglesia del pueblo cuando se enteran del golpe militar contra el régimen republicano, y disparan contra un grupo numeroso de gente del pueblo, también armada, con el alcalde al frente, que se deduce que son de izquierdas. El alcalde les conmina a que se entreguen y tiren las armas, prometiéndoles que se les hará justicia, pero, al mismo tiempo, se observa el desenfreno de una parte de la masa popular que quiere automáticamente fusilarlos. Asimismo, en otra

---

<sup>9</sup> A pesar de que en el discurso de su proclamación como Rey de España el 22 de noviembre de 1975, Juan Carlos I anunciara que comenzaba una nueva etapa en la historia de España, sus palabras no fueron acompañadas de una alteración en la presidencia del Gobierno ya que fue confirmado en su cargo Arias Navarro (último Presidente del Gobierno designado por Franco). Durante los meses que duró su presidencia, la idea extendida era que el sistema político español era un “franquismo sin Franco”.

escena, miembros de la CNT, sindicato anarquista, se desplazan en un coche a la casa del dueño de una fábrica del pueblo y por lo que se escucha se advierte que, al menos alguno de ellos, quiere ante todo vengarse de él por el despido de determinado obrero. Frente a estos desatinos de una parte de los rojos (como se denominaba a aquellos que abrazaban doctrinas izquierdistas), el ejemplo de honradez, de integridad moral y profesional, del maestro del pueblo, interpretado por el actor Paco Rabal que, ante la cara preocupada de uno de los niños ricos (a los que termina dando clase por petición de las familias burguesas) por su confesión de ser “rojo” declara: “Imagino lo que dice tu padre: Que los rojos son malos, que queman las iglesias, que pillan, roban y asesinan. Pues mira, Pedrito, yo también soy rojo y ni robo ni asesino. Me dedico simplemente a enseñar geografía, historia, matemáticas, lengua y literatura para desasnar a los niños de este pueblo y ahora a vosotros”. De este modo, el director busca romper con maniqueísmos conectados a ideologías, los buenos *versus* los malos, y eliminar asimismo ciertos estereotipos<sup>10</sup>, un posicionamiento distanciado de las que habían sido las consignas oficiales en todo el franquismo.

La otra película sobre el conflicto fratricida analizada es *La Vaquilla*, dirigida por Luis García Berlanga una década después que la anterior, en 1985, situándose la acción en plena guerra civil española, tras dos años de contienda<sup>11</sup>. Fue la primera comedia que se hizo sobre dicho conflicto y obtuvo un ingente número de espectadores tanto en su año de estreno como en los posteriores hasta la actualidad en sus emisiones por la pequeña pantalla<sup>12</sup>. El género de la comedia en el campo de la socialización política es especialmente valioso, tal como defiende Nussbaum al recordar el valor que tenía para el ciudadano ateniense de la Grecia clásica. El papel de los festivales, tanto cuando se representaban tragedias como

---

<sup>10</sup> En este sentido, por ejemplo, es curioso que el único militar que adquiere cierta relevancia en el filme es Vicente Parra, que hace de capitán del ejército republicano y morirá en el frente defendiendo al régimen legítimo democrático. Para los españoles de la Transición, acabados de salir de la dictadura del general Franco, casi se establecía una equivalencia entre ejército y franquismo, por el apoyo masivo y decisivo que le proporcionó el estamento militar. Hablamos de ruptura de estereotipos porque en este caso, como se aprecia, se produce una ruptura de la equivalencia.

<sup>11</sup> Según el crítico de cine Augusto M. Torres, tanto Rafael Azcona como Luis García Berlanga empezaron el guión de la película a mediados de los sesenta del siglo XX. El filme, debido a la prohibición de la censura franquista, no pudo hacerse entonces. Dice el crítico que el guión contenía “el mensaje, revolucionario para el momento, de que entre los sublevados y los republicanos destrozaron España” (TORRES, 1999, pp. 855-856)

<sup>12</sup> Aguilar comenta que dicha película, con algo más de 1.900.000 espectadores acumulados, ocupa el puesto noventa de las cien películas españolas con más público de la historia (2006, p. 289). Aguilar toma como fuente el anuario del Boletín Informativo del Control de Taquilla, publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de 2002, contrastando los datos con los que se daban en la página web del Ministerio de Cultura a 31 de julio de 2004: <http://cultura.mecd.es/cine/index.jsp>. Ofreciendo datos más recientes, queremos destacar que la última vez que tenemos constancia que se repuso en televisión fue en julio de 2016, en un programa de una cadena pública titulado “Historia de nuestro cine” y gracias a ella logró su récord histórico de audiencia (6,9% de cuota de pantalla en La 2, cadena pública), obteniendo casi un millón de espectadores (938000). Vd. en <<http://www.audiovisual451.com/la-vaquilla-otorga-a-historia-de-nuestro-cine-de-la-2-su-mejor-dato-de-audiencia/>>, consulta el 9 de marzo de 2017.

cuando se escenificaban comedias, era formar a la ciudadanía. Las actuaciones eran momentos de honda emotividad y esas emociones eran valoradas como aportaciones importantes al debate político. La tragedia –señala Nussbaum- tiene el poder de incidir en nuestra fragilidad física y fomenta una compasión que vence las tendencias a la arrogante negación de nuestra humanidad más básica. La comedia, como la de Aristófanes, con sus insistentes referencias francas y alegres a las funciones fisiológicas, reclama a todos los espectadores que se deleiten en su propia naturaleza física y tendría una función similar. Mientras que las tragedias poseían como rol principal dirigir la atención emocional e imaginativa hacia los derechos fundamentales y hacia el daño que se ocasiona si esos derechos no están presentes -si se reflexiona adecuadamente sobre ellos y se siguen sus consecuencias lógicas hasta el final, esos dilemas influyen en la compasión y solucionan algunos errores más probables de esta-, la comedia de Aristófanes, con sus insistentes referencias francas y alegres a las funciones fisiológicas, pide a todos los espectadores que se complazcan en su peculiar naturaleza física. Y subraya Nussbaum:

El espíritu que animaba, no ya al teatro de Aristófanes, sino a los festivales cómicos en general, era el de la defensa de la paz pues se entendía que sólo en paz podemos disfrutar de la comida, la bebida y el sexo (e incluso del pederrearse o del cagar). [...] Así pues, los festivales cómicos como los trágicos, trataban asuntos dolorosos: los límites del cuerpo, su sometimiento natural a indignidades, su cercanía a la muerte. Pero el espíritu de la comedia [...] convierta esas desmoralizadoras condiciones en fuentes de deleite (2014, p. 329).

Y esta es una función, la de la defensa de la paz como medio de poder disfrutar de los pequeños placeres de la vida, la que resalta *La vaquilla* de Berlanga. La situación de entrada se presenta absolutamente esperpéntica: estamos en un frente de trincheras y allí no se dispara ni un tiro, sino que los soldados dormitan, juegan, escriben cartas... e incluso, para poder fumar, soldados del bando nacional y del bando republicano intercambian los materiales necesarios (en una zona tienen el tabaco; en otra, el papel de fumar). Durante el filme se aprecia que los reclutas, en general, no están combatiendo por la defensa de unos principios ideológicos con los que se sientan comprometidos moralmente, sino que el azar hizo que en el momento de la contienda estuvieran en una zona u otra (republicana-nacional) y es lo que dio lugar a que combatesen bajo una u otra bandera. Tal como escribe Aguilar, *La vaquilla* “nos ofrece una imagen ingenua, amable y desideologizada de los combatientes de ambos bandos, donde lo importante es su dimensión humana, sus comunes miedos y apetencias, y su incomprensión, también compartida, de los motivos por los que están luchando” (2006, p. 378). El deseo de todos radica principalmente en poder disfrutar de una vida tranquila y pacífica.

La historia cómica gira en torno a la idea por parte de los republicanos de raptar a la vaquilla que iba a torear en un festival que se organiza en un pueblo tomado por los nacionales para lograr desmoralizarlos y asimismo poder procurarse algo de sustento, porque escasean los víveres. El plan es que un equipo formado por cinco hombres del bando republicano, guiados por uno de ellos, oriundo de la zona, lleguen al pueblo aprovechando la noche y rapten al animal, pero todo se va complicando hasta tal punto que al final terminan incluso participando, haciéndose pasar por nacionales, en la procesión de la Virgen. Todas las peripecias están teñidas de “lo humano, demasiado humano” como son esas pequeñas cosas de la vida que a la mayoría de los mortales nos proporcionan felicidad: el estar con nuestros seres queridos –el guía desvía a todos sus compañeros del establo donde está la vaquilla para poder así ver la finca que iba a heredar su novia-, el disfrute del sexo –la cuadrilla republicana intenta aprovechar su paso por un pueblo para gozar de los servicios de unas prostitutas tras meses de abstinencia por culpa de la guerra-, las comilonas –no tienen reparos, disfrazados de nacionales, en aprovechar un convite que da uno de sus enemigos, el marqués-, etc. Y constantemente, hay alusiones a que percibamos las semejanzas de todos los seres humanos (relacionadas fundamentalmente con el hecho de que todos tenemos un cuerpo con necesidades) y el, en ese sentido, despropósito de las contiendas (mucho más de las civiles). Así, por ejemplo, cuando los cinco republicanos se bañan desnudos en un arroyo y aparecen unos soldados nacionales que los confunden con otros de su mismo bando, comenta uno de los republicanos: “Lo que es la vida. Aquí en pelotas, ni enemigo ni nadie”; en el prostíbulo, también coinciden hombres de toda especie y condición, y el “arrimarse” a las mujeres tampoco parece hacer distinciones por ideologías.

La comedia, por tanto, y en este caso, *La vaquilla*, es una forma de darnos cuenta de nuestra fragilidad humana, una manera de hacernos ver la importancia de la paz para disfrutar de los placeres y aprovechar esta vida que nos ha sido dada y que no tiene repuesto. Nos anima a reírnos de nosotros mismos, y a darnos cuenta de cuáles deben ser las prioridades de nuestra existencia, entre las que no debe estar la discordia con los otros, seres tan frágiles como nosotros mismos y con semejantes necesidades. Además, hay otro aspecto que ha de destacarse con respecto a la risa: desempeña la función crucial de exorcizar el miedo y permite acercarnos a realidades “prohibidas”, en este caso, a una época de la historia que durante mucho tiempo, para los españoles, constituyó un tabú (BERTHIER, 2003, p. 166-167). Creemos que es a ello, en cierta medida, a lo que se refiere Teresa Vilarós, cuando dice que *La vaquilla* nos presenta una guerra civil “domesticada” (1998, p. 240): por una parte, la

hacemos “tratable”, aprendemos a convivir con ella; y por otra, controlamos o dominamos el miedo que desencadena el horror del conflicto<sup>13</sup>.

Con *Los días del pasado*, película de 1977 dirigida por Mario Camus, y *El corazón del bosque*, de 1979 con dirección de Manuel Gutiérrez Aragón, entramos en la representación del papel que jugó en la posguerra el fenómeno del “maquis”. Su origen se encuentra en los contingentes humanos de ideología de izquierda que, frente al avance de las tropas franquistas, se esconden en los montes para evitar las duras represalias y deciden continuar con su lucha antifascista incluso tras la victoria del bando nacional acaudillado por Franco. Mientras que en la primera, situada en 1945, la historia de amor entre Juana (la actriz Pepa Flores, *Marisol*), una maestra andaluza que pide traslado al Norte del país con la esperanza de encontrarse con su novio Antonio (su entonces pareja en la vida real, Antonio Gades), un maquis escondido en las montañas junto con un grupo de camaradas, cobra el principal protagonismo; en la segunda, localizada en 1952, la trama central gira en torno a la vida de los maquis a través de la figura de “El Andarín” y a la dura represión sufrida, así como a la referencia a que el propio partido comunista se encargó en determinado momento de dismantelar estas guerrillas, incluso en ocasiones llegando al asesinato<sup>14</sup>.

En cuanto al tema que nos ocupa, los mensajes dirigidos a la socialización política de los españoles, espectadores de la película, el primer filme transmite una idea de la posguerra como una etapa sórdida, oscurantista, llena de miseria y privaciones. Sensaciones que induce, de entrada, la escasa luminosidad de la mayor parte de las escenas del filme, rodadas en invierno, en días desapacibles, grises y lluviosos en el Norte peninsular<sup>15</sup>, que sólo se rompe cuando al final del relato la maestra se va sola al Sur, en donde el sol luce y el cielo aparece con un celeste radiante, quizá como una metáfora de la necesidad de emprender una nueva vida. Y que se refuerzan con la visión de la escasez de la vivienda de la maestra, que habita en un triste cuartucho donde hace tanto frío que tiene que dormir incluso poniéndose encima del camión una rebeca; con la imagen de la escuela, vieja, destartada y con muy pocos recursos y materiales escolares; y con la reproducción de interiores de algunas casas del pueblo, en las que no existe ningún lujo ni acomodo. Sin embargo, si importante son estas privaciones, habrá una que destaca por encima de todas: la de libertad, que aparece como el bien máspreciado, como el recurso imprescindible para ser feliz, para gozar de la vida, como queda

---

<sup>13</sup> Por supuesto, hay otras interpretaciones sobre el mensaje central de la película. Aguilar (2006, p. 289) cree que lo que claramente prima en la cinta es el mensaje de culpabilidad colectiva por las brutalidades cometidas durante la contienda, que es precisamente el acuerdo sobre el que se asienta la Transición.

<sup>14</sup> Cfr. el libro de José Javier Esparza *El libro negro de Carrillo* (Editorial Libros Libres, Madrid, 2010).

<sup>15</sup> La película fue rodada en Bárcena Mayor y Comillas.

reflejado cuando Juana, en uno de sus encuentros clandestinos con Antonio, le pide que se marchen a Francia, y ante la pregunta de éste sobre el motivo (“¿A qué?”), le responde ella con decisión: “A vivir”. A poder vivir realmente, añadiríamos nosotros.

En *El corazón del bosque* se ve de manera aún más cruda y terrorífica las persecuciones a los maquis y la terrible dureza de la vida que éstos se han visto obligados a llevar. La Guardia Civil aparece como un órgano brutalmente represor en varias escenas de la película, como en una en la que varios guardias civiles acompañados por algunos frailes armados con escopetas<sup>16</sup> irrumpen en una casa de monte donde vive un ex-maquis con su mujer y su hija, le sacan de allí y, sin ningún tipo de juicio, lo fusilan a pocos metros de su hogar; en otra en la que se ve a los guardias junto a una carreta con diversos cadáveres, que son de maquis o “huidos”, atravesando parajes de montaña; o cuando el único maquis superviviente, aparte de El Andarín, cuenta a Juan, un miembro del Partido Comunista que había regresado desde Francia al pueblo con la misión de dismantelar estos grupos guerrilleros, que los guardias civiles habían asesinado al resto de compañeros cuando éstos habían decidido abandonar la vida de maquis y bajaban del monte de regreso a sus hogares. Como apuntábamos más arriba, el papel de Juan, afiliado al Partido Comunista, también es execrable: mata a El Andarín porque éste se niega a obedecer las órdenes del Partido de abandonar su situación de maquis. Al igual que en la película anterior, el ambiente de violencia, de falta de libertad, de temor a delaciones por parte de los vecinos, lleva al espectador a crear una sensación de repulsión hacia el momento histórico que refleja y un deseo de no volver a caer en alguno parecido. Asimismo, se observa crueldad y maldad tanto en representantes del bando nacional victorioso, ejemplificado como hemos visto por la guardia civil, al servicio del mismo, como en miembros del ala más radical de las izquierdas, ilustrada por el comunista Juan.

Otras dos películas de la muestra analizada que se sitúan en el período franquista y concretamente en la postguerra, son adaptaciones de novelas previas: *La colmena* y *El sur*. La primera se basa en el libro de idéntico título de Camilo José Cela, publicado en Buenos Aires en 1951, y cuatro años después en España, tras recibir primeramente censura; la segunda, se inspira en el relato del mismo nombre, publicado en 1985, por Adelaida García Morales. *La colmena* se localiza en el Madrid inmediato a la finalización de la guerra civil y es un retrato magnífico de la sociedad del momento. A través de pinceladas de la vida de los personajes quedan patente los trágicos efectos de esta lucha fratricida: la policía parando en la calle a

---

<sup>16</sup> Nótese aquí la alusión a la connivencia de la Iglesia Católica española con el régimen franquista.

cualquier persona que se le antojase para pedirle la documentación y comprobar que “todo está en regla”, sin dar ningún tipo de justificación, en un clima de miedo y temor al encarcelamiento únicamente por la potencial sospecha de simpatizar con el pensamiento de izquierda<sup>17</sup>; la expulsión de la profesión de muchas personas por los expedientes de depuración<sup>18</sup>; la supervivencia frente al hambre generalizada a través del estraperlo o de prestación de servicios sexuales en el caso de las mujeres; la doble moral de los “hombres de bien” y reconocidos católicos practicantes, ya que muchos de ellos acuden con asiduidad a los prostíbulos o mantienen a su querida de turno; la represión sexual que empuja a que los novios tengan que acudir a una casa de citas para tratarse con cierta intimidad; la constante propaganda del Nuevo Régimen en la radio, medio de comunicación social más consumido por la clase popular, dado el extendido analfabetismo; la reprobación social de la homosexualidad (“el maricón”) considerando que es una condición anti-natural, etc. El visionado de esta película, en general rodada con muy poca luminosidad (como metáfora de la época a la que representa), transmite al público espectador el mensaje de la necesidad de no volver nunca a una situación así, de hambre, de miseria, de miedo, de oscuridad... y de la urgencia, del deber, de poner los medios para evitar caer en ella<sup>19</sup>.

*El Sur* es una película intimista en la que una niña, Estrella, que siente fascinación por su padre, el médico y zahorí Agustín Arenas, intenta comprender qué empujó a su progenitor al suicidio (hecho del que parte la película aunque no se descubre del todo hasta más tarde). Mediante la reconstrucción de acontecimientos de su vida junto a su padre, quizá lo más llamativo para el propósito de este trabajo es la constatación de las consecuencias que tuvo la guerra civil para España y para muchos hogares: los odios y tensiones entre miembros de una misma familia por motivos ideológicos, que les llevaron a luchar en bandos diferentes; las separaciones forzadas entre personas con fuertes lazos afectivos; la cultura del miedo, que

---

<sup>17</sup> La dueña del café donde se desarrolla gran parte de la película amenaza constantemente a sus propios camareros con una posible denuncia por “rojos” (simpatizantes de las izquierdas). Cuando un camarero cae una bandeja, ella grita: “Bestia, que lo que eres es un bestia y un rojo. La culpa la tengo yo por no denunciaros a todos”.

<sup>18</sup> Depuración de aquellas personas de las que se sospechase que no habían tenido una plena adhesión al Movimiento Nacional, es decir, a los ideales del régimen franquista.

<sup>19</sup> Esta reflexión sobre las consecuencias de ciertas acciones señala Nussbaum que era una función muy importante en los festivales trágicos de la Grecia clásica que pretendían ser un campo de primer orden de educación para la ciudadanía. Dice Nussbaum: “Los dilemas trágicos no son simplemente ocasiones para las cavilaciones de la persona implicada; son también ocasiones para la deliberación pública, es decir, momentos que invitan a los ciudadanos, espectadores trágicos, a tratar de hacerse la mejor idea posible de una situación que podría tener amplias repercusiones públicas. Hay otra vía por la que la pregunta trágica aporta esclarecimiento. Cuando somos testigos de una colisión trágica entre valores importantes, nos preguntamos lógicamente cómo han llegado las cosas hasta ese punto y si una mejor planificación previa habría podido evitar la tragedia” (2014, p. 325).

provocó cubrir con un manto de silencio duras situaciones personales, ese mensaje interiorizado en la conciencia de los españoles de entonces de que “de la guerra no se habla” que aún se sigue arrastrando en nuestros días en algunos hogares<sup>20</sup>. En este caso, quizá sean dos las principales lecciones del filme desde el punto de vista de la socialización política: la importancia de intentar no llegar a una situación parecida a la de la guerra y la postguerra, que ya hemos constatado en otras películas analizadas; y la de rescatar el pasado como mecanismo para comprender mejor nuestro presente, la necesidad de reconstruir la historia, de recuperar la memoria.

*Demonios en el jardín*, filme de 1982, se localiza también en el período de posguerra. Su director, Manuel Gutiérrez Aragón, nacido en Torrelavega en 1942 en una familia conservadora de raíces cubanas, siempre mantuvo respecto a esta película que, con ella, trataba de contar su infancia. En efecto, el retrato de familia que se ve reflejado en la pantalla se construye a través de los ojos de un niño que, desde su lecho de enfermo, no se sabe muy bien si imaginario, condiciona la vida de su alrededor, con claro paralelismo a un episodio de la vida del propio director<sup>21</sup>. Una enfermedad que convierte al niño protagonista, Juanito (Álvaro Sánchez Prieto), en un ser mimado y caprichoso, en el “rey de la casa”, con tres mujeres volcadas en servirle: su abuela, su madre y su tía. Sin meternos a fondo en las distintas historias familiares, podemos destacar dos elementos que aparecen en el filme y que nos interesan como fotografía de la época: el silencio y la hipocresía. Juanito muy lentamente va descubriendo la verdad oculta tras ciertos sentimientos y comportamientos gracias a su capacidad de observación y análisis; va poco a poco “atando cabos”: su tía Ana, casada con Óscar, el hijo de la matriarca y dueña de la casa, doña Gloria, está enamorada en realidad de su cuñado, Juan, el hermano pequeño de su marido y vive un matrimonio infeliz aunque aparenta respetabilidad; su padre, del que, desde pequeño, su familia ha justificado su ausencia alegando que ocupa un puesto importante a las órdenes de Franco (y así es como se le reconoce en el hogar), no es sino un simple camarero encargado de servirle la comida, algo que sólo se descubre cuando, al pasar la comitiva del Dictador por el pueblo, camino de la inauguración de un pantano, el padre se reúne con el niño; la abuela, doña Gloria, debe su

---

<sup>20</sup> Tenemos la experiencia personal durante nuestros años de docencia de la atracción que para gran parte del alumnado tiene el tema de la historia de la educación en España durante el Franquismo porque era una etapa que para muchos era la gran desconocida y algunos nos informaban que sólo después de trabajarlo en clase y preguntar sobre ciertos temas en casa se han enterado de historias familiares que permanecían en el silencio. Nuestra docencia se ha desarrollado tanto en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, y principalmente en la licenciatura de Pedagogía y en la diplomatura de Magisterio.

<sup>21</sup> Con ocho años, una criada que servía en casa del director le pegó el bacilo de Koch, hecho que lo retuvo en cama una larga temporada. Su cama de enfermo fue instalada en el comedor, para evitar que se aburriera solo en su cuarto, y desde allí iba contemplando las vicisitudes de sus familiares (VICENT, 2016).

holgada posición económica a la práctica del estraperlo, muy habitual en tiempos de escasez. En definitiva, *Demonios en el jardín* nos presenta el retrato de una España con miseria no sólo económica sino moral.

*La muchacha de la bragas de oro*, filme dirigido por Vicente Aranda en 1979 y basado en la novela de Juan Marsé del mismo título, ganadora del Premio Planeta de 1978, sitúa la acción en la Transición. Sin embargo, al ser constante la alusión a la inmediata época pasada, al régimen franquista, hemos decidido incluirla dentro de nuestra muestra dada su relevancia respecto a nuestro objeto de estudio. La trama es la siguiente: Luys Forest, viejo escritor falangista, se dedica a escribir sus memorias, en las que continuamente va retocando su pasado para convertir hechos desagradables, incómodos, no convenientes en una época en que la democracia aparece como victoriosa, en algo novelesco, heroico y sobre todo oportuno a la situación actual. Junto a él su sobrina Mariana, “la chica de las bragas de oro”, va mecanografiando sus escritos y, al mismo tiempo, va desvelando sin tapujos toda la verdad, revelando al público espectador las miserias, hipocresías, y falsedades del personaje masculino principal<sup>22</sup>. Subrayamos dos ejemplos muy representativos. Al principio del filme, Forest está narrando, en un lenguaje grandilocuente y que lo convierte en héroe trágico, las penurias por las que tuvo que pasar para conseguir sacar a su padre, de ideología republicana, de la cárcel. Una vez fuera, según relata, es su mismo progenitor el que parece que se deja extinguir hasta que muere y su hermana recuerda ante el mismo ataúd su defensa de los principios democráticos, con un grito cargado de angustia: “¡Viva la República!” Es en ese momento, según sigue exponiendo Forest, cuando siente una pesada carga de conciencia y decide abandonar su adhesión sin tachas al Movimiento Nacional, a los principios franquistas, y por tanto, el cargo poderoso que ostentaba dentro de los Servicios Provinciales de Propaganda<sup>23</sup>. Toda esta narración se revelará de inmediato absolutamente falsa y llena de

---

<sup>22</sup> La película, y la novela por tanto de Juan Marsé, tiene una potentísima carga de denuncia, puesto que los españoles del momento estaban viendo ante sus propios ojos continuamente como personas afines al régimen dictatorial del general Franco ocupaban cargos relevantes en el nuevo sistema democrático en una especie de “reconversión rápida de ideología” (dicho con ironía). Ya mencionamos anteriormente que el propio Suárez provenía directamente de las filas del Movimiento Nacional y el Rey Juan Carlos I había sido el designado por el propio Franco como su sucesor tras jurar, el 22 de julio de 1969, fidelidad a los principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Estado.

<sup>23</sup> Obsérvese el estilo de narración del propio Forest: “Febrero 1942: A través de personas amigas, desde los Servicios Provinciales de Propaganda, consigo por fin sacar a mi padre de la Cárcel Modelo. Ninguna ayuda, ni siquiera la apasionada dedicación de mi hermana, es capaz de sustraerlo a la voluntad de morir. Procede a su propia extinción sin pronunciar una palabra, sin una mirada de reproche, como si ésta fuera la única respuesta posible a la paz que, tras la derrota, ha sido decretada a su alrededor. Octubre 1942: Muerte de mi padre. Empeoran las relaciones conmigo mismo. Consigno las miradas acusadoras de los pocos amigos que han acudido al entierro. El dolor silencioso de mi hermana y sobre todo ese gesto inesperado [la hermana cuando van a depositar el ataúd en la sepultura grita: “¡Visca la República!” y pone un lazo republicano encima del ataúd].

hipocresía siendo su pretensión hacer creer a los potenciales lectores de su autobiografía que, desde muy temprano, él se apartó de la Falange y cuestionó todos los principios y normas que representaba. El propio escritor, hablándole a su perro justo después de exponer dicho relato, le dice: “¿Lo hago, Mao?, ¿Quién va a darse cuenta después de tantos años de una falsedad tan inocente?”; pero el público espectador de la película se enterará de toda la verdad cuando, al final del filme, visita a Luys su cuñada y ella desvela que el padre de Forest murió en la cárcel, y sólo entonces su hijo intervino para que el velatorio se celebrase en el hogar familiar. Un segundo ejemplo lo constituye el hecho de que el protagonista sitúa en la inmediata posguerra su simbólico acto de afeitarse el bigote que se había dejado “a lo Franco”, y, sin embargo, su sobrina le recuerda que lo llevó durante muchísimos años más, hasta tal punto que ella, una jovencita de unos diecinueve años, lo recuerda de niña con él. La réplica de Forest, basada en palabras de Valle-Inclán, es muy interesante en relación con nuestro tema (cine-memoria histórica-socialización política), porque le contesta que, aunque no lo hizo, lo pensó infinidad de veces y que, de todas formas, “nada es como es, sino como se recuerda”. El recuerdo como creador de realidad pretérita sirviendo a los intereses del presente.

Hay dos películas del año 1984, ambientadas en la dictadura franquista, que, reflejando el ambiente rural, nos dan visiones prácticamente antagónicas de las personas humildes, del pueblo llano, de tal manera que crean al público espectador sensaciones muy distintas: *Tasio* (1984) y *Los santos inocentes* (1984). *Tasio*, ambientada en el País Vasco, describe las andanzas de un personaje real, Anastasio Ochoa Ruiz (*Tasio*), carbonero y cazador furtivo, que nació en 1916 y murió en 1989. La película no recorre toda su vida, sino que comienza cuando cuenta unos ocho años de edad y termina cuando tiene unos sesenta. Es fundamental en esta película, dado nuestro objetivo de investigación, el mensaje diáfano que transmite: la búsqueda (y conservación) de la libertad es un valor esencial para ser feliz y mantener la dignidad como persona. Si hubiera que describir sintéticamente a *Tasio*, sin duda lo haríamos con dos palabras: “hombre libre”. A diferencia de otros habitantes de su pueblo que emigran a la ciudad en busca de un “mejor trabajo”, entendido como más remunerado económicamente que las labores que desempeñan en el municipio de nacimiento, él prefiere (y defiende) quedarse en su lugar de origen y, ante todo, nunca estar a las órdenes de nadie, no convertirse en un asalariado o un jornalero. Es una persona que, siendo humilde, suscita una imagen poderosa de dignidad de la persona, de honradez, de integridad personal. Y además todos esos valores se perciben unidos a un paisaje hermosísimo en el que se recrea el director

---

Se agudiza hasta lo insoportable el aplazado dolor de mi conciencia. Enumero escrupulosamente las humillaciones que al final de su vida no pude evitar a mi padre”.

constantemente, el de la tierra vasca, que puede verse como señal de identidad de los hombres y mujeres de este espacio que parecen tener (como simboliza Tasio) una clara conciencia de que nunca van a renunciar a su libertad.

Frente esta visión “en positivo” de valores como la libertad, la integridad, la honradez..., representados por un carbonero vasco, aparece una representación contrapuesta del ambiente rural en *Los Santos Inocentes*, de Mario Camus, basada en la novela del mismo nombre de Miguel Delibes publicada un año antes, en 1981. Localizada en un cortijo de Extremadura, cerca de Zafra, en los años sesenta, narra la vida de una familia de campesinos españoles (liderada por Paco, el Bajo, casado con Régula) que vive subordinada a la clase terrateniente, trabajando, obedeciendo y soportando humillaciones sin queja alguna. Casi podríamos decir que son el extremo opuesto a todo lo simbolizado por Tasio. En el filme, la clase dominante aparece casi sin excepción envuelta en una absoluta crueldad, manteniendo relegados a todos los pobres campesinos a la categoría de animales, de bestias, cuyas vidas, bajo su mentalidad, se estima sólo en la medida de que funcionen como buenos instrumentos para el logro de sus objetivos. Son muchos los ejemplos para refrendar esta idea pero sirvan como muestra los siguientes. Azarías, interpretado por Paco Rabal, es un hermano deficiente de Régula, la mujer del matrimonio campesino protagonista. Este le confiesa que le han despedido del cortijo donde estaba porque era viejo y ella le responde diciéndole que no puede haber sido ésa la causa ya que “viejo se ha hecho allí”, puesto que llevaba sesenta y un años trabajando para el dueño. Paco, el marido de Régula, va a hablar del asunto con el capataz de ese cortijo y éste se ratifica en su decisión espetándole: “Lo mío no es un asilo”. Ésta no es ni mucho menos la única muestra de inhumanidad. Cuando después de un largo tiempo viviendo casi como bestias, muy lejos de cualquier grupo humano, en el lugar denominado “la Raya”, el señor del cortijo “premia” a la familia de Paco permitiéndole vivir en una casa cerca del mismo, el matrimonio campesino se pone muy contento pensando sobre todo en que de esta manera dos de sus hijos, Quirce y Belén, podrán ir a la escuela (otra de sus hijas, “la Niña Chica” está afectada de fuertes deficiencias que le imposibilitan caminar y controlar movimientos; los sonidos que produce son gritos y aullidos). Sin embargo, cuando el capataz ve a Belén, una adolescente, se le despierta el deseo sexual, y, a pesar de los ruegos de los padres, decide llevársela a servir para su casa, imposibilitándole así el poder estudiar. Ahora bien, el personaje más retorcido es el señorito Iván, el hijo del dueño de la finca, quien utiliza a Paco como su perro en el sentido literal de la palabra, pues se encarga de buscar a cuatro patas el rastro de las piezas de caza y de recogerlas cuando el señorito acierta en el blanco. Iván, en una ocasión en que Paco se cae de un árbol mientras le presta servicios en

una cacería y se rompe una pierna, le obliga a que no guarde reposo, contraviniendo la prescripción médica, porque lo único que le interesa es ser reconocido como el mejor cazador de las batidas, para lo que necesita el “mejor perro”, Paco. Ello provocará que el humilde campesino quede cojo para el resto de su vida.

La clase dominante, la de los señoritos y terratenientes, responde pues a anti-valores como los de inhumanidad, egoísmo, autoritarismo, coacción física y psíquica, infidelidad conyugal... a lo que se une una hipocresía moral absoluta, puesto que, teóricamente, profesan la fe católica y aparentan cumplir sus preceptos (celebración en la capilla del cortijo de la Primera Comunión de uno de los hijos de los hacendados). El espectador, de nuevo, recibe el mensaje, sobre todo emocional, de repulsión hacia toda esa casta inútil que merecería no existir o, por lo menos, no disfrutar de ningún privilegio ni prerrogativa. Todo el filme provoca que el público que ve la película sienta simpatía por los humildes y que sufra en sus propias carnes las humillaciones y miserias a las que son sometidos. Y se indigna al percibir que la respuesta de estos seres humanos, a base de una cultura del miedo y de privación de educación, una estrategia ampliamente utilizada de dominación, sea la de sometimiento, la de aguantar con resignación. Constantemente, el lenguaje de los señoritos es de improperios, de insultos, hacia los labriegos a sus órdenes (por ejemplo, el señorito Iván –interpretado por Juan Diego- suele llamar a Paco, “maricón”); sin embargo, la respuesta de Paco o de Régula, matrimonio campesino protagonista, al dueño es: “Aquí estamos para lo que guste mandar”, “A mandar, don Pedro, para eso estamos”...

Creado este ambiente emocional de rechazo hacia el autoritarismo, el egoísmo, la inhumanidad y la hipocresía de los poderosos –ejemplo para muchos de los dirigentes y privilegiados del período franquista-, así como de compasión, de pena y de dolor ante el trato que han sufrido los más débiles en el régimen recién acabado, se abre camino para la esperanza. Esta viene representada por los dos hijos mayores de la familia campesina, Quirce y Belén. Quirce va a visitar a los padres en un permiso del servicio militar y primero se acerca a ver a su hermana, que está trabajando en una fábrica. Belén le confiesa que prefiere la fábrica a su trabajo como sirvienta porque “no quiere pasarse la vida quitando la mierda de los demás”, lo que supone un rechazo frontal a un destino servil y un mensaje al espectador de que uno puede plantarse y cambiar las cosas. Por su parte, Quirce, en su visita a sus progenitores, les cuenta que le han ofrecido un trabajo de mecánico y, por lo tanto, va a salir de la miseria en que viven sus padres. El fragmento que contiene el mayor mensaje de esperanza hacia la transformación a un mundo muy distinto y mejor que el anterior lo proporciona el señorito Iván cuando narra a sus amigos el rechazo de Quirce a una propina

que intentó darle por sus servicios en la caza, al sustituir a su padre ya inútil por su pierna. Reproducimos el fragmento del monólogo de Iván:

!Qué coño quieren los jóvenes de hoy que no están a gusto en ninguna parte! ¡Una guerra les daba yo! Tú dirás, que nunca han vivido como viven hoy. ¿Qué creen que me hizo el muchacho de Paco esta tarde? Al acabar el cacerío, le largo un billete de cien, de veinte duros, ¿no? Y él dice: “No, no, gracias”. Y yo: “Te tomas unas copas, hombre”. Y él: “No gracias, ya le he dicho”. Vamos, que no hubo forma... Yo recuerdo que antes, coño, ¡qué digo antes! hace cuatro días, su mismo padre, Paco, digo, decía: “Gracias, señorito Iván” o “Por muchas veces, señorito Iván”. Otro respeto. Se diría que los jóvenes de hoy les molesta aceptar una jerarquía. Y es lo que yo digo, Ministro, que a lo mejor estoy equivocado, pero el que más y el que menos, todos tenemos que aceptar una jerarquía: unos abajo y otros arriba. Es ley de vida, ¿no?<sup>24</sup>

Quirce encarna la llegada de nuevos valores y actitudes: el rechazo a una sociedad jerárquica y la apuesta por otra donde la igualdad basada en la dignidad de la persona sea un valor central. Es el que ya no tiene miedo a decir “no” a ciertos comportamientos paternalistas, propios de los mandamases (no olvidemos el supuesto paternalismo del régimen dictatorial y el papel de Franco como patriarca), y el que ha entendido que la construcción de la nueva sociedad empieza por que el propio individuo transforme viejos hábitos. Tampoco ha de olvidarse que Quirce sí ha podido ir al colegio, con lo cual se refuerza la idea de la unión de educación, cultura y libertad.

## CONCLUSIONES

Las películas cinematográficas constituyen un agente de socialización política poderoso ya que gracias a la interacción de los diferentes elementos que confluyen en un filme (guión, interpretación de los personajes, fotografía, música, montaje...) el individuo espectador se ve afectado sobremanera en ese conglomerado de emociones, sentimientos y racionalidad que configura la inteligencia. Muchas de las producciones cinematográficas que se hicieron en la Transición apoyaron la construcción de una cultura política democrática, no sólo las que reflejaban ese momento histórico (GUICHOT-REINA, 2017) sino también las que situaban su acción en el pasado más reciente. a través de la enseñanza de valores, actitudes y comportamientos que se postulaban como óptimos y del rechazo a ciertas conductas y estilos de vida que son presentados como aberrantes y que se vinculaban a regímenes no-democráticos. Frente a lo que se ha llamado “el pacto de silencio” en el terreno

---

<sup>24</sup> Obsérvese cómo el espectador puede apreciar la deformación de los valores: el respeto durante mucho tiempo se ha intencionadamente querido transformar en sumisión y era un respeto basado en el miedo, en el temor al castigo.

político que se realizó en España durante la Transición por los diversos partidos políticos, acuerdo tácito por el que se convino no pedir cuentas por el pasado ni instrumentalizarlo con fines partidistas, en el ámbito cultural casi podemos hablar de un “pacto de memoria”, dada la gran cantidad de películas, libros y exposiciones que se hicieron desde el principio de la Transición y que, además, tuvieron un éxito notable (AGUILAR, 2006, p. 281-282).

La mayoría de los filmes analizados suscitan en el público espectador un absoluto desprecio hacia sistemas autoritarios, represores de los derechos civiles, políticos y sociales que han de caracterizar a las democracias. Unos regímenes autoritarios que se sostienen gracias al apoyo del poder económico de los sectores privilegiados y, en el caso español, del poder religioso (“nacionalcatolicismo”). La clase trabajadora -el pueblo llano- queda aplastada e indefensa ante las tropelías e injusticias que son cometidas por dichos regímenes, ejerciéndose sobre ella todo tipo de violencias. En este sentido, las películas examinadas intentan abrir los ojos, afianzar la capacidad de análisis de los espectadores para que, a través de la repulsión ante la visión de tales desmanes, se comprometan a defender el nuevo sistema democrático que aún daba sus primeros pasos en España y que aparece como el remedio frente a los autoritarismos. Hay un mensaje implícito destinado a que la ciudadanía juegue un papel activo en la construcción y defensa del nuevo orden establecido por la Constitución de 1978.

El valor más reivindicado es el de la libertad, que debe ser universal, extendida a todos los ciudadanos. Una libertad que aparece en sus dos vertientes, la negativa, como no injerencia de agentes externos en las ideas y acciones individuales, y la positiva, como autorrealización, como autenticidad, como capacidad del sujeto para construir su propia vida de acuerdo con su forma de entender la felicidad, que aparece en filmes como *Tasio* o *Los santos inocentes*, en este último caso a través del nuevo futuro laboral y de las actitudes vitales de los dos hijos mayores del matrimonio protagonista. Un mensaje que, asimismo, es de esperanza en un mañana mejor que el pasado vivido.

En los dos filmes centrados en la fratricida guerra civil, hay un esfuerzo por borrar una visión maniquea, los buenos frente a los malos, y reflejan que en los dos bandos se cometieron atrocidades y tropelías, dependiendo más de los propios individuos que de la ideología en sí misma. Muy importante, como ya destacamos, es el género de la comedia aplicado al tratamiento de dicho conflicto, de una película que alcanzó y continuó logrando altísimos índices de audiencia, *La vaquilla*. Género que hace hincapié en la fragilidad humana, en las grandes semejanzas proporcionadas por nuestro común elemento corporal, que obtiene placer y felicidad con los mismos estímulos (buenas comidas, disfrute sexual...) y en

la necesidad de la convivencia pacífica para su logro. La comedia cuenta además con el fundamental poder de exorcizar el miedo mediante la risa que provoca (BERTHIER, 2003).

Para entender qué ocurrió en la Transición española, es imprescindible considerar la fuerza que tuvo el miedo a la repetición del pasado, el terror a desembocar en una nueva guerra fratricida y a volver a vivir los horrores de la represión del régimen franquista y a una posguerra invadida de miseria tanto moral como económica que reflejan tan bien películas como *La Colmena* o *Demonios en el Jardín*, y plagada del drama familiar de la separación impuesta de muchos seres queridos por su adhesión a principios ideológicos disidentes (*Los días del pasado, El corazón del bosque, El Sur*). Una posguerra que retrata hábilmente la historiadora Carme Molinero (2006, p. 236-237):

El mundo de la posguerra estuvo marcado por la represión: por la represión política y social sobre los vencidos; por la represión cultural sobre los valores y la obra de los vencidos; pero también sobre todo aquello que los vencidos entendían como contrario a la España “auténtica”. En este terreno, era fundamental aislar a los vencidos, combatir el modelo de mujer emancipada, imponer las normas nacional católicas que negaban el “libre albedrío” de los individuos y reforzaba la sociedad disciplinada que pretendía el nuevo orden en su conjunto. Por otro lado, ese conjunto de medidas respondía a la vocación totalitaria del régimen, que intentó que la vida del país y su gente se adaptase a todos los niveles a las normas impuestas desde el aparato del Estado. El resultado fue una sociedad claustrofóbica que hizo muy difícil la vida cotidiana.

Paloma Aguilar constata que, tras muerte de Franco, un sector significativo de la sociedad, al margen de los acuerdos implícitos del ámbito político, el mencionado “pacto de silencio” entre ellos, no se atreve a recordar públicamente la cara más cruda, amarga y terrible de la Guerra Civil ni de la dictadura. El miedo a la repetición del pasado se revela como un mecanismo esencial para explicar lo que se hace y, fundamentalmente, lo que deja de hacerse respecto al pasado (ausencia de políticas simbólicas hacia las víctimas de la Guerra Civil y de reparación, tanto material como moral, a las del franquismo) durante los primeros años de experiencia democrática (AGUILAR, 2006, p. 299). A este miedo a la reiteración del conflicto civil y/o el retorno de la dictadura, esta historiadora y especialista en ciencias políticas une un segundo factor: un profundo sentimiento de culpa entre los españoles tanto por la brutalidad de la guerra como por la connivencia de una parte importante de los conciudadanos con la régimen dictatorial. En este sentido, la mayoría de la sociedad apoya la decisión de no instrumentalizar políticamente el pasado para evitar lo primero y no impide que los políticos profesionales, “pasen” por encima del franquismo –y de sus víctimas- para no tener que afrontar lo segundo. Ello también explicaría que “las partes más espinosas del pasado sólo han podido ser abordadas a escala nacional con el advenimiento de una nueva

generación libre de miedos y de sentimientos de culpa” (AGUILAR, 2006, p. 311), refiriéndose a los nacidos tras 1966.

Si bien el miedo pudo servir para que los españoles pusieran todos los medios a su alcance para no caer de nuevo en situaciones extremas que condujeran a la guerra -miedo y repulsión que como se ha puesto al descubierto en nuestro análisis anterior origina la forma en que se presenta el pasado franquista- también por supuesto actuó de elemento paralizante y desmovilizador de una gran parte de la ciudadanía, que aceptó sin demasiados reparos los acuerdos pactados por los políticos profesionales. En este sentido, es revelador el dato aportado por Aguilar de que en los primeros años tras la muerte de Franco, las prioridades de los españoles eran la paz, la estabilidad y el orden, incluso por encima de la justicia, la libertad y la democracia (AGUILAR, 2006, p. 300).

Por último, queremos resaltar que para las nuevas generaciones que no vivieron los años de la posguerra, gran parte de su forma de concebir lo que supuso en España la guerra civil y el franquismo se debe a las producciones cinematográficas, de tal modo que algunas películas se convierten en “lugares de memoria”<sup>25</sup>. En el caso de los que sí vivieron bajo dicho régimen, su memoria individual rinde cuentas a la “memoria” que ofrecen los filmes del periodo y puede, en ese sentido, señalar matizaciones, contradicciones, desacuerdos. Las nuevas generaciones no cuentan con ese recurso y el cine, como recreador del pasado, juega un papel de primer orden como configurador de lo que significaron épocas pretéritas (memoria colectiva), más aún cuando el público espectador no está demasiado interesado en contrastar los datos que aparecen en el filme con otras fuentes historiográficas.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, P. **Memoria y olvido de la guerra civil española**. Madrid: Alianza Editorial, 1996. 435 p.

\_\_\_\_\_. La evocación de la guerra y del franquismo en la política, la cultura y la sociedad españolas. En: JULIÁ, S. (coord.). **Memoria de la guerra y del franquismo**. Madrid: Taurus, 2006, p. 279-317.

ARDÁNAZ, N. La Transición política española en el cine (1973-1982). **Comunicación y Sociedad**, 2, p.153-175, 1998.

---

<sup>25</sup> Para nosotros, que teníamos siete años cuando murió Franco, el cine ha sido siempre muy revelador para representarnos cómo transcurrió la vida en el franquismo. El ambiente de posguerra lo identificamos, por ejemplo, con *La Colmena*.

BERTHIER, N. Ser o no ser Franco. Naturaleza y función de la risa en *Espérame en el cielo*, **Archivos de la Filmoteca**, vol. II, nº 43, p. 166-167, 2003.

BOYD, C. P. De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En: JULIÁ, S. (coord.). **Memoria de la guerra y del franquismo**. Madrid: Taurus, 2006, p. 76-99.

DAMÁSIO, A. **En busca de Spinoza**. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Crítica, 2005. 336 p.

ESPARZA, J. J. **El libro negro de Carrillo**. Madrid: Editorial Libros Libres, 2010. 250 p.

ESTAPÉ, L. Lluïset Serracant, Flor de Otoño, y el travestismo barcelonés, años 20-30, publicado el 23 de marzo de 2016. Disponible en <<http://leopoldest.blogspot.com.es/2016/03/lluïset-serracant-flor-de-otono-y-el.html>>. Consulta el: 10 de marzo de 2017.

GUICHOT-REINA, V. Socialización política, afectividad y ciudadanía: la cultura política democrática en el cine de la Transición española. **Memoria e Historia de la Educación**, nº 5, p. 283-322, 2017.

JULIÁ, S. et al. (coords.). **Memoria de la Transición**, Madrid: Taurus, 1996. 706 p.

LOWENTHAL, D. **The Past is a Foreign Country**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 516 p.

LUMMIS, T. **Listening to History**. Londres: Hutchinson, 1987. 175 p.

MARTÍN JIMÉNEZ, V. **Televisión Española y Transición Democrática**. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, 2013. 335 p.

MOLINERO, C. ¿Memoria de la represión o memoria del franquismo? En: JULIÁ, S. (coord.). **Memoria de la guerra y del franquismo**. Madrid: Taurus, 2006, p. 219-246.

MORODO, R. **La Transición política**. Madrid: Tecnos, 1999. 248 p.

NUSSBAUM, M. C. **Emociones políticas**. ¿Por qué el amor es importante para la justicia? Barcelona: Paidós, 2014. 555 p.

PREGO, V. **Así se hizo la Transición**. Barcelona: Plaza & Janés, 1995. 690 p.

PRENSA RTVE. **Historia de nuestro cine bate su récord de audiencia con *La vaquilla* (6,9%)**, 22 de julio de 2016. Disponible en <<http://www.rtve.es/rtve/20160722/historia-nuestro-cine-bate-su-record-audiencia-vaquilla-69/1374732.shtml>>. Consulta el: 11 de marzo de 2017.

PUELLES, M. de. **Educación e ideología en la España Contemporánea**. 2. ed. Barcelona: Labor, 1986. 523 p.

REIA-BAPTISTA, V. Apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo. **Comunicar:** Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, vol. XX, nº39, p. 81-90, 2012.

TORRES, A. M. **Diccionario Espasa.** Cine Español, Madrid: Espasa, 1999. 1055 p.

VICENT, M.: Ya no hay demonios en el jardín, **El País**, 19 de diciembre de 2016. Disponible en: <[http://cultura.elpais.com/cultura/2016/12/18/actualidad/1482090851\\_598195.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2016/12/18/actualidad/1482090851_598195.html)>. Consulta el: 10 de marzo de 2017.

VALERO, T. **Historia de España contemporánea vista por el cine.** Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 2010. 502 p.

VILARÓS, T.M. **El mono del desencanto.** Una crítica cultural de la transición española (1973-1993), Madrid: Siglo XXI, 1998. 312 p.

## DE CINE, PROFESORES Y ESCUELAS. UNA PROPUESTA MULTICULTURAL SOBRE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Xosé M. Malheiro Gutiérrez  
Universidade da Coruña  
[xmalheiro@udc.es](mailto:xmalheiro@udc.es)

"El cine es un instrumento de pensamiento"  
Jean-Luc Godard

### RESUMEN

Desde la oralidad a la imagen en movimiento, el ser humano ha intentado dar respuesta a su necesidad innata de expresión. El cine ha canalizado esa necesidad y desde su nacimiento representa una fuente documental imprescindible para observar los cambios sociales; por eso supone una herramienta didáctica de primer orden al permitirnos analizar valores, ideas, actitudes o comportamientos en diversos ámbitos profesionales. Y en ese sentido, nos aporta información relevante sobre la problemática educativa a través de sus diferentes agentes en múltiples contextos culturales y geográficos. El trabajo que se presenta centra su atención en el relato de la exclusión social en el contexto escolar tomando como referencia diez películas de este comienzo de siglo.

**Palabras clave:** Cine y educación. Cine y exclusión social. Docentes y cine

## ABOUT CINEMA, TEACHERS AND SCHOOLS. A PROPOSAL MULTICULTURAL ON THE SOCIAL EXCLUSION

### ABSTRACT

From orality to the image in movement, the man has tried to answer to his innate necessity of expression. Cinema has canalized that necessity and since its birth represents an essential documental source to observe the social changes. Therefore it supposes a first-rate didactic tool in enabling us to analyses values, ideas, attitudes or behaviors in different professional areas. And in that regard, it gives us relevant information about the educational problem through its different agents in multiple cultural and geographic contexts.

The work that is presented focuses its attention on the social exclusion story within the educational context taking into account ten films from the beginning of this century.

**Keywords:** Cinema and education. Cinema and social exclusion. Teachers and cinema.

## SOBRE CINEMA, PROFESSORES E ESCOLAS. UMA PROPOSTA MULTICULTURAL SOBRE A EXCLUSÃO SOCIAL

Desde a oralidade à imagem em movimento, o homem tentou dar resposta à sua necessidade inata de expressão. O cinema tem canalizado essa necessidade e desde seu nascimento representa uma fonte documental imprescindível para observar as mudanças sociais. Por isso é uma ferramenta didáctica de primeira ordem ao permitir-nos analisar valores, ideias, atitudes ou comportamentos em diversos âmbitos profissionais. E nesse sentido, contribui com informação relevante sobre a problemática educativa através de seus diferentes agentes em múltiplos contextos culturais e geográficos. O trabalho que se apresenta centra sua atenção

no relato da exclusão social no contexto escolar tomando como referência dez filmes deste começo de século.

**Palavras-chave:** Cinema e educação. Cinema e exclusão social. Docentes e cinema

## DE CINÉMA, PROFESSEURS ET ÉCOLES. UNE PROPOSITION MULTICULTURELLE SUR L'EXCLUSION SOCIALE

### RÉSUMÉ

De l'oralité à l'image en mouvement, l'homme a tenté de répondre à leur besoin inné d'expression. Le film a canalisé ce besoin et depuis sa naissance représente une source documentaire indispensable pour observer les changements sociaux; Pourquoi est un outil d'enseignement de premier ordre pour nous permettre d'analyser les valeurs, des idées, des attitudes ou des comportements dans divers domaines professionnels. Et en ce sens, il fournit des renseignements utiles sur les questions d'éducation par le biais de ses divers agents sur plusieurs contextes géographiques et culturels. Le travail présenté met l'accent sur l'histoire de l'exclusion sociale dans le contexte scolaire en ce qui concerne les dix films depuis le début de ce siècle.

**Mots-clés:** Cinéma et éducation. Cinéma et exclusion sociale. Enseignants et cinéma.

### INTRODUCCIÓN

Desde que el ser humano tiene conciencia, ha sentido la necesidad de expresar sus vivencias, sus experiencias o sus sentimientos, y con el tiempo ha ido incorporando nuevas técnicas a esa necesidad humana de expresarse: desde la oralidad a la escritura, pasando por el arte pictórico o la fotografía, hasta llegar a la expresión tecnológica más sofisticada: la imagen en movimiento. Por eso, el cine representa el compendio de todas las técnicas anteriores como narrador de historias, transmisor de valores o portador de conocimientos susceptibles de ser utilizados con una intención didáctica.

El cine nos permite viajar al pasado o centrarnos en hechos del presente; incluso anticiparnos al futuro. Y en todas sus dimensiones refleja situaciones, que de una u otra forma, tienen un valor social. En ese sentido, Felicidad Loscertales (2001, p.119) afirma que el cine es un “fiel reflejo de la realidad social y no solo de esa realidad sino también de sus pensamientos, sentimientos, creencias y valores”. Por ello supone una fuente inagotable de argumentos y de temáticas; también de lecturas y de miradas sobre una misma problemática. En la misma línea, Martínez-Salanova (2003, p.48) indica que “el cine es fuente riquísima de información y de cultura, que permite entrar realmente en el estudio de nuestra sociedad y en el de otras realidades culturales cercanas o lejanas”. A las anteriores, anotamos la reflexión de García Amilguru (2009, p.11), quien afirma que a través del cine podemos captar la

totalidad de una situación, sintiéndonos plenamente interpelados por ella. De este modo, las narraciones se incorporan a nuestra memoria de manera más persistente y permanecen en ella por mucho más tiempo.

Sin entrar en las definiciones más técnicas sobre el denominado ‘Séptimo arte’, porque existe abundante literatura especializada a tal efecto y trasciende el objeto de este trabajo, queremos centrarnos en su interés como instrumento de análisis de la realidad social relacionada con el mundo de la educación y, más concretamente, con la función de la escuela y el papel del docente en contextos de exclusión.

En ese sentido, como también indica Salanova, el cine es instrumento imprescindible para analizar la existencia humana, sus valores y contravalores. Todas sus posibilidades convierten al séptimo arte en un material didáctico relevante. Por un lado, porque “la imagen, tan importante en la comunicación, es convertida por el cine en irremplazable medio de transmisión, de estudio, de investigación, de análisis y de participación en las aulas. Algo en lo que también coinciden Ambròs y Breu (2011, p.8) al sostener que el cine en la escuela “es un factor dinamizador clave para ayudar a promover valores humanizadores, de manera transversal e interdisciplinaria, y para contribuir así a desarrollar valores y elementos de identidad personal y de pertenencia”.

Pero además, porque el cine nos aporta una mirada amplia y muy variada sobre la propia profesión docente. Dentro de la temática general del cine, el reflejo de la profesión ligada a la enseñanza en el argumento de una película es un tema clásico y recurrente, ya que como mantiene Loscertales (2016, p.39), la ‘figura docente’, junto a la de otros campos profesionales con una fuerte carga social como la abogacía, la medicina o la policía, “forma parte de las claves básicas del imaginario colectivo de la sociedad, y por ello está presente en todos los escenarios mediáticos que contribuyan a la socialización de la población y estimulan las conductas sociales”.

El cine, en fin, en palabras de Virginia Guichot (2016, p. 693), “posee un fuerte potencial socializador en la configuración de formas de pensar, de interpretar los acontecimientos, por lo que es un elemento de primer orden a la hora de crear estereotipos acerca de las realidades que presenta” en una doble vertiente: lo “sumamente atractivo”, aquello que no se puede dejar de mirar, que absorbe la atención, y lo “engañoso”, lo falso y manipulador.

De ahí que, en nuestra propuesta, y sin ánimo de exhaustividad, sugerimos una serie de títulos que pueden ser representativos de la problemática apuntada en líneas anteriores: el papel de la escuela y del docente en contextos de exclusión social. Son películas relativamente

recientes, en su mayor parte producidas en la última década, aunque algunas de ellas se refieran a hechos del pasado próximo. Al mismo tiempo, hemos tratado de que, compartiendo una misma problemática, nos acerquen a realidades cultural y geográficamente diversas.

***Wu Ge Xiao Hai De Xiao Zhang (Little big master, Pequeña gran maestra, Adrian Kwan, 2015)***



La acción se sitúa en Hong Kong, inspirada en hechos reales. Es la historia de una maestra de educación infantil, Lillian Lui, que goza de un trabajo aparentemente confortable como directora en una prestigiosa escuela privada. Pero su concepción de un determinado modelo educativo choca con algunos aspectos de la vida en el centro, como la mentalidad competitiva de algunos padres, obsesionados por los logros académicos de sus hijos párvulos, o el obsesivo interés que muestra el Consejo por los beneficios económicos del colegio. A causa del ambiente que se vive en el centro, decide renunciar a su puesto y tomarse un descanso.

Casualmente recibe la noticia de una escuela infantil condenada al cierre, a menos que alguien quiera hacerse cargo de los cinco alumnos que aún permanecen allí.<sup>1</sup> Lui acepta la oferta hasta encontrar otra ubicación para los niños. Sus familias carecen de los recursos

---

<sup>1</sup> Existen elementos de conexión, también, con el caso de *Monsieur Lazhar (Profesor Lazhar, 2011)*, que Philippe Falardeau nos sitúa en Montreal. Un supuesto maestro de origen argelino, Bachir Lazhar, se ofrece como sustituto en un colegio tras la muerte por suicidio de una profesora.

necesarios para dar una salida al problema<sup>2</sup>. De este modo, y a cambio de un salario muy por debajo de su categoría, se compromete a desempeñar, a la vez, el puesto de directora, limpiadora y única profesora, de forma provisional. Cuando conoce a los niños y descubre la fragilidad del contexto en que se mueven y su estigma de pobreza, emprende una lucha en la que también implica a su marido: “Mi sueño es ser la mejor profesora para los cinco que esperan por mí, en la puerta de la escuela, cada mañana”.

Con las dosis correctas de melodrama, Adrian Kwan presenta una historia profundamente emotiva, sin obviar la complejidad sociocultural del sistema escolar de Hong Kong, caracterizado por una profunda división de clases.<sup>3</sup> Adrian Kwan utiliza la vida de la escuela para introducirnos en ese complejo sistema de desigualdad en que conviven Lillian Lui y sus alumnos Ka-ka (Fu Shun-Ying), Chu-Chu (Keira Wang), Siu-Sebo (Ho Yuen-ying) y las hermanas paquistaníes Kitty (Zaha Fathima) y Jenny (Khan Nayab).

La profesora proviene de un estrato acomodado, mientras que ellos y sus familias pertenecen a un submundo apartado y casi ‘invisible’ tras los destellos del emporio financiero. El contacto progresivo con su alumnado le permite conocer su entorno y las repectivas problemáticas familiares<sup>4</sup>. El padre de Siu-sebo (Richard Ng) vive de la recogida de chatarra y a su madre, originaria del continente, se le niega el derecho de residencia. Chu-chu vive con una tía (Anna Ng), que se hizo cargo de él a la muerte de sus padres en un accidente de tráfico y trabaja precariamente fregando platos en un restaurante. El padre de Ka-ka (Philip Keung) padece una discapacidad y mantiene continuas discusiones con su mujer en presencia del pequeño, atezados por la presión de las mafias locales sobre la casa en la que viven; Kitty y Jenny tienen que lidiar con su padre, reacio a escolarizarlas en un modelo diferente a los valores de su cultura.

El apoyo de la maestra resulta fundamental para que los padres recuperen la conexión afectiva con sus hijos. Y aquí está, en cierto modo, el mensaje (nada original, por cierto), de la

---

<sup>2</sup> En otra latitud y cultura diferentes, se hace presente la vinculación entre problemática familiar y situación escolar de los alumnos: padres en paro, desbordados por situaciones cotidianas de pobreza, enfermedad, marginación desamparo en la solución de sus problemas: *Ça commence aujourd'hui* (Hoy empieza todo, Bertrand Tavernier, 1999).

<sup>3</sup> 1,3 millones de personas, de los 7,3 millones que residen en Hong Kong, vive en situación de pobreza, lo que supone casi la quinta parte de la población de un país que el FMI sitúa en el puesto 25 de entre los más ricos del mundo por PIB nominal, con 36.218\$ per cápita, inmediatamente detrás de Gran Bretaña. Sin embargo, la mitad de su población reside en vivienda pública y de protección social, por no poder acceder al mercado inmobiliario (SUBIRACHS, 2014, p.233).

<sup>4</sup> Existe algún paralelismo con *Beyond the Blackboard* (Detrás de la pizarra, Jeff Bleckner, 2011), basada en una historia real. En este caso, la del primer trabajo como maestra que asume Stacey Bess (Emily VanCamp), una chica de 24 años que se enfrenta a la dura realidad de un refugio para familias sin techo donde, ‘la escuela’, es un salón desvencijado, sin nombre y sin más recursos que unos pocos pupitres, un tablero y un almuerzo proporcionado por el gobierno escolar. Aquí Stacey Bess también encontrará en su marido un incondicional apoyo para afrontar sus problemas.

película: el rendimiento académico depende tanto de las aptitudes de los estudiantes para el aprendizaje como de los condicionantes que tenga el contexto en el que se desarrollan. La película también retrata a Lui y a Dong como dos personas voluntariosas y desprendidas cuyos horizontes se proyectan más allá de su cómoda existencia burguesa.

Desde una mentalidad oriental, *Pequeña gran maestra* parece indicarnos que no hay soluciones fáciles contra el malestar social. Las personas no tiene capacidad para curar muchos de los males de la sociedad que les toca vivir, simplemente se puede lograr un alivio a través de una aceptación resignada...

### ***Katmandú, un espejo en el Cielo* (Iciar Bollain, España, 2011)**



He aquí otra historia de implicación personal: la experiencia que una joven maestra catalana, Victòria Subirana, llevó a cabo a comienzos de los años noventa en la capital del Nepal<sup>5</sup>. Laia (Verónica Echegui), se traslada a Katmandú en 1988 con su curiosidad de viajera, cierta documentación sobre la realidad del país y algunos deseos de romper con la monotonía de una vida cómoda. A través de un conocimiento idílico previo y mucha simpatía occidental hacia la vertiente mística de la cultura nepalí, Laia emprende su viaje con 29 años. Pero sufre el impacto de una realidad terrible al primer contacto, que ya nunca la abandonaría:

---

<sup>5</sup> Las vivencias de esta maestra quedarían plasmadas en su novela *Una Maestra en Katmandú*. Madrid, Aguilar, 2012.

el de los niños en la calle, con las barrigas hinchadas por la desnutrición hurgando entre la basura y “el olor intenso y agri dulce de los pobres”.<sup>6</sup>

Es así cómo la joven profesora descubre a los “Dalits”, la casta más baja y marginada del Nepal. Los llamados “intocables”, sometidos al repudio del resto de la sociedad. Y con ese impacto toma la decisión de quedarse para colaborar solidariamente creando una escuela.<sup>7</sup> Y lo acaba consiguiendo, no sin afrontar múltiples dificultades, incluso poniendo en riesgo su vida.

En *Katmandú, un espejo en el Cielo*, Iciar Bollain nos ofrece una mirada contundente y por momentos documental, de la realidad nepalí, que va engranando con cuidado efecto: el sistema de castas, la situación de la mujer, la corrupción de las instituciones públicas, los problemas de la educación relacionados con la extrema pobreza... Son experiencias vividas por Victòria Subirana que, por su crudeza, deseáramos que fuesen solo ficción. Laia se acerca a las viviendas miserables de los Dalits, entre las callejas pestilentes de Sinamangal, el barrio más deprimido de Katmandú, reclutando niños para su proyecto; lucha contra el rapto de adolescentes con destino a los burdeles de Bombay; trata de paliar el trabajo forzado de los niños ayudando a las madres en su manutención, colabora con las mujeres en su lucha sin desmayo por salir de la miseria, se enfrenta a una burocracia corrupta e indolente, denuncia el mercadeo de puestos escolares o trata de impedir los castigos físicos en su escuela.

De este modo, a través de *Katmandú, un espejo en el Cielo*, Iciar Bollain nos presenta el proyecto que Victoria Subirana creó a partir de aquella primera experiencia: una estructura educativa solidaria, que acaba tomando forma en 1990 a través de la Fundación EduQual, gracias al apoyo de varias administraciones e instituciones españolas y que forman diferentes proyectos basados en la pedagogía como herramienta transformadora, con un cierto aroma freireano: “Para actuar en contra de la ‘falsa caridad’, es necesario dotar a los más necesitados de aquellas herramientas que habrán de permitirles alcanzar el nivel de dignidad al que tienen derecho todos los seres humanos sin ningún tipo de discriminación”.

---

<sup>6</sup> Nepal es un país lastrado por la desigualdad a causa del convulso panorama político de las últimas décadas y su corrupción sistémica. Más de un 80% de los nepalíes son analfabetos; de ellos, una parte importante es población asentada, procedente del Tibet. Esta región sufrió la invasión y anexión china en 1950, y una parte considerable de su población se vio forzada al exilio, principalmente a India, Nepal y Bután. Mucha de ella condenada, desde entonces, a vivir en condiciones de extrema pobreza y marginación.

<sup>7</sup> Este argumento tiene algunos elementos de conexión con *Laskar Pelangi* (*The Rainbow Troops*, Riri Riza, Indonesia, 2008), que a su vez se inspira en la novela autobiográfica *The Rainbow Troops*, de Andrea Hirata, publicado en España con el título *La tropas del arco iris* por Ediciones Temas de Hoy, 2013. También existen conexiones con *The Corn Is Green* (*El trigo está verde*, George Cukor, 1979), en la que Miss Moffat (Katharine Hepburn), una joven inglesa que se va a vivir a un pueblo minero de Gales, se queda impactada cuando comprueba que en las minas también trabajan niños. Se plantea entonces la necesidad de hacer algo por ellos y decide escolarizarlos. Es, a su vez, una nueva adaptación de la obra de Emllyn Williams, que ya en 1945 conoció una versión protagonizada por Bette Davis bajo la dirección de Irving Rapper.

***El corral y el viento. Miguel Hilari, Bolivia, 2014***

*El corral y el viento* centra su atención en el conflicto entre tradición y progreso. Miguel Hilari ahonda en las raíces rurales de los pueblos indígenas en su confrontación con la modernidad vinculada a la cultura urbana. Para ello toma como referencia la lucha identitaria del pueblo aymara frente al proceso colonizador.

Santiago de Okola, el pueblo bañado por las aguas del lago Titicaca donde se desarrolla este documental (nótese la imposición del topónimo), es el lugar de nacimiento del abuelo de Hilari. El realizador evoca las dificultades de los aymara para su alfabetización, sometidos a una especie de cerco cultural sobre el aprendizaje de la lectura, la escritura o el idioma español, con el fin de apartarles del conocimiento sobre la legislación y el funcionamiento del Estado. Impedir la educación era una forma más de violencia simbólica contra su derecho a reivindicar la autodeterminación. Años después, Paulo Freire hablaría del poder de la palabra a través de la alfabetización para hacer a los humildes dueños de sus destinos...

Ante la falta de respuesta oficial a la demanda alfabetizadora, fueron naciendo escuelitas rurales clandestinas, regentadas por maestros nativos, como símbolo de la resistencia aymara frente al sistema feudal del altiplano. Escuelas sometidas a una fuerte represión por parte de la oligarquía terrateniente, bajo el amparo de las autoridades:

Mi abuelo, en esa época, fue al pueblo mas cercano donde vivían vecinos o pequeños terratenientes de una clase social superior a los campesinos, y cuando habló con las autoridades del pueblo para pedir una escuela, lo encerraron en un corral de burros y le dijeron: “burro eres, burro te vas a quedar”.

*El corral y el viento* invita a la reflexión, además, sobre el concepto de cultura y sus conflictos en el complejo contexto latinoamericano, susceptible de ser analizado en varios planos. Por un lado, el proceso de aculturación de los pueblos indígenas, sometidos a la presión que ejerce la idealización de la cultura urbana como modelo de progreso: una de las razones por las que Hernán, el adolescente que protagoniza los primeros minutos de la cinta, quiere irse a la ciudad es porque en ella “hay luz”. Considera, además, duro el trabajo en el campo, por eso de mayor le gustaría marcharse para trabajar de albañil (¿?). Estas interferencias, que sin duda producen una brecha creciente en la comunicación intergeneracional, quedan simbólicamente reflejadas en la perturbación que produce el paso de un avión sobre el cielo limpio de Santiago: la invasión tecnológica del espacio aéreo es también analogía de la que se produce en el espacio cultural e ideológico.

Por otro lado, la fuerte migración a las ciudades va alterando el sistema de valores de la sociedad aymara. Irremediablemente, se asumen nuevas formas de convivencia y de relación con el mundo y la distancia que se establece respecto a la cultura ancestral, genera crisis de identidad, especialmente entre los jóvenes.

Por último, la relación de la escuela y el medio rural. El documental se detiene en los efectos de la educación oficial como instrumento ‘normalizador’ frente a la resistencia indígena por conservar sus creencias y costumbres. De este modo el currículum oficial, por ejemplo, silencia la historia aymara en favor de la europea ‘clásica’. Pedro Hilari se detiene en mostrar la carga ideológica de la izquierda indigenista en las declamaciones que realiza una pequeña estudiante de segundo grado de primaria al pie de su escuela rural. Y, aunque es admirable la resistencia que mantiene la maestra frente al sistema educativo oficial, inculcando a su alumnado el orgullo aymara, es también manifiesta la contradicción de su propia debilidad: porque los poemas independentistas que de forma solemne recitan sus alumnos, lo hacen en el idioma de los conquistadores, aquéllos que les han relegado a la asfixia de la altitud geográfica y al aislamiento administrativo.

A propósito de la anterior contradicción, *El corral y el viento* nos deja una pregunta en el aire en la que la escuela juega un papel muy importante: ¿aferrarse a las tradiciones en aras de una identidad ancestral o adaptarse a un presente asimilando nuevos elementos culturales y otros valores más próximos a los colonizadores?

***Buda az sharm foru rikht (Buddha Collapsed out of Shame, Buda explotó por vergüenza, Hana Makhmalbaf, Irán, 2007)***



Hana Makhmalbaf pertenece a una familia de cineastas iraníes comprometidos con los problemas sociales y políticos de una de las regiones más conflictivas del planeta<sup>8</sup>. En *Buda explotó por vergüenza*, aborda la historia de Batkay (Nikbakht Noruz), una niña que quiere ir a la escuela pero carece de un lápiz y un cuaderno, material imprescindible para que pueda ser admitida. Está rodada en Bayimán, la población afgana que saltó a los medios de comunicación en 2001 por la voladura de dos gigantescas estatuas de Buda a manos del régimen talibán.

La historia de Batkay es una metáfora sobre la vida de las mujeres en situación de pobreza, que se agudiza por efecto de la guerra y la ortodoxia fundamentalista. Hana Makhmalbaf plantea varios asuntos que invitan a la reflexión. En primer lugar, el lugar de la mujer bajo el régimen talibán (“solo eres un bicho insignificante que no puede ir a la escuela”), donde la destrucción de valores como la igualdad, la libertad o la justicia impiden su desarrollo natural como persona. Impacta una escena en la que, ante las dificultades para conseguir el lápiz necesario, Batkay decide utilizar un pintalabios de su madre, lo que provoca que unos críos, que juegan a ser talibanes, decidan apresarla y simulen lapidarla.

<sup>8</sup> Hana Makhmalbaf (*Buda explotó por vergüenza*, 2007) es hermana de Samira Makhmalbaf (*La pizarra*, 2000 y *A las cinco de la tarde*, 2003); hijas, a su vez, de Mohsen Makhmalbaf, a quien películas como *Gabbeh* (1995), *El silencio* (1997), *Dastan hay Jazeereh (Tales of as Island*, 2000), *Kandahar* (2001) y *The Gardener* (2012) han convertido en uno de los cineastas más importantes de Irán. Su madre, Marziyeh Meshkini, guionista de algunas de sus películas, es la realizadora de *Stray Dogs* (2004).

Aquí aparece la segunda cuestión: los modelos sociales de convivencia que adopta la infancia, en los que se ‘normaliza’ la violencia por efecto de la guerra. Makhmalbaf recrea su espacio lúdico y muestra cómo el juego infantil refleja el escenario bélico cotidiano, pervirtiendo su naturaleza y aceptando la violencia como único modelo de convivencia<sup>9</sup>. Y así educa una generación a la siguiente, perpetuando un sistema que dificulta la ruptura y el cambio. Un cambio que tiene su punto de partida en el derecho universal a la educación para hacer efectivo el desarrollo natural e igualitario.

Éste es el tercer problema: la precariedad de las condiciones en las que se desarrolla la alfabetización y escolarización de la infancia. Niños que aprenden básicos rudimentos a la intemperie, entre escombros, en locales que algún día fueron aulas, a manos de maestros toscos e insensibles, soportando duros castigos físicos entre rutinas memorísticas.

Por último, la ausencia de libertad impuesta por el régimen talibán. *Buda explotó por vergüenza* es la historia de una niña empeñada en ir a la escuela. Para conseguirlo tiene que sortear muchas dificultades en un inagotable ejercicio de tenacidad. Y llama la atención la ausencia de los padres en su esfuerzo por llegar a la escuela. Batkay simboliza, en fin, esa infancia abandonada a su suerte, condenada a la pobreza crónica, a la desigualdad y falta de oportunidades, víctima de injustas imposiciones culturales, sociales y religiosas. Batkay lucha por encontrar un lugar en la escuela, que no deja de ser el camino necesario para encontrar su lugar en el mundo.

---

<sup>9</sup> No podemos olvidar *Lakposhtha hâam parvaz mikonand* (*Turtles Can Fly, Las tortugas también vuelan*, Bahman Ghobadi, 2004) una historia terrible contada por un realizador muy próximo a la familia Makhmalbaf (Ghobadi interpreta al maestro Reeboir en *La Pizarra*). Un escenario de extrema violencia en el que un grupo de niños, absolutamente solos e indefensos, tratan de sobrevivir localizando y desactivando minas antipersona en las inmediaciones de un campo de refugiados kurdos, por cierto, sin escuelas ni maestros. La historia se sitúa en los días previos a la intervención militar norteamericana contra el régimen de Sadam Hussein. Es un ejemplo descarnado de las horribles secuelas emocionales que las guerras pueden dejar en las mentes infantiles.

***Dancing arabs (Mis hijos)*, Eran Riklis, Israel, 2014**



*Dancing arabs (Mis hijos)* de Eran Riklis,<sup>10</sup> toma el título de la expresión “bailando en dos bodas”, que lleva al dilema de una población que quiere vivir tanto con su identidad árabe como con su nacionalidad israelí, y a los innumerables conflictos derivados de esa doble (des)lealtad.

*Dancing arabs* trata las tensiones de Oriente Próximo a través de la historia de Eyad (Tawfeek Barhom), un tímido, introvertido pero brillante alumno palestino que crece en una ciudad árabe dentro de Israel a comienzos de los 80. Gracias a su esfuerzo y a la presión que ejerce su padre Tira (Ali Suleiman) por entender que la educación es la única vía de progreso, lo envía a la más prestigiosa escuela secundaria israelí en Jerusalén. En ese contexto debe superar múltiples dificultades relacionadas con el ‘currículum oculto’ del colegio y la enorme presión que ejerce ese medio<sup>11</sup>. En este conflicto de identidad, se ve obligado, por ejemplo, a fingir que acepta la historia en su versión pro-semita contada en el colegio, para evitar que le marginen (“Los árabes rechazaron el plan de división e intentaron boicotear el Estado judío. Cuando se aceptó el Plan, en 1947, los árabes iniciaron una serie de atentados contra la comunidad judía y eso fue el detonante de la guerra de la independencia”).

El idioma en el que aprende, así como el currículo que estudia, pertenecen a una cultura y a una visión de la realidad diferentes a la suya, y Eyad nunca puede olvidar que es

<sup>10</sup> Adaptación de una novela autobiográfica de Sayed Kashua. *Arabes danzantes*. Salamanca, Tropismos, 2006.

<sup>11</sup> Una problemática inversa es la que se trata en *School Ties (Colegio privado, 1992)*. En 1950, David Green, un adolescente judío de clase media, recibe una beca en una elitista escuela preuniversitaria de Nueva Inglaterra (USA). A cambio debe mantener en secreto su procedencia.

un extraño en ese mundo. Además de en el colegio, otros escollos se le plantean en el terreno del amor, de la amistad, del trabajo o de las convenciones sociales que dificultan su integración en este ambiente ajeno a su cultura y determinan la oportunidad de seguir estudiando.

Afortunadamente no todo son dificultades: a través de un programa de voluntariado, entra en contacto con Jonathan (Michael Moshonov), un muchacho israelí que padece distrofia muscular y con su madre Edna (Yael Abecassis). Esta relación de amistad muestra la humanidad del joven palestino y le lleva a convertirse, más adelante, en parte de esa familia. Hay aquí una secuencia conmovedora, cuando Eyad, en su labor comunitaria como asistente de Jonathan, carga en brazos el cuerpo paralizado hasta su cama, donde lo acuesta con sumo cuidado. Este acto de ternura fraternal, que choca con las ráfagas constantes de muerte y violencia que asoman en los televisores a lo largo de la película, es también una metáfora terrible sobre la utópica relación entre ambas culturas.

*Dancing arabs (Mis hijos)* plantea el conflicto de un joven palestino que opta por sacrificar su identidad en aras de la aceptación social en un contexto de opresión. Es el dilema de quien nada entre dos aguas y se convierte, al final, en un extraño, acabando por no pertenecer a ninguna de ellas. Esta situación podría trasladarse de modo general a cualquier contexto en otra latitud. Se trata, en fin, de la respuesta existencial a la opresión cuando un individuo, un pueblo, una cultura, una lengua... sucumbe, en su debilidad, perdiendo ahí una parte importante de si mismo.

### ***Examen d'Etat, Dieudo Hamadi, República del Congo, 2014***



La República del Congo (RC) es el segundo país más pobre del mundo. Datos de Unicef confirman que el 70% de la población congoleña vive por debajo del umbral de pobreza. Su gobierno ha firmado diferentes tratados por los que, en teoría, se garantiza el derecho a una escolarización gratuita y obligatoria<sup>12</sup>, pero más de la mitad de la población adulta nunca ha ido a la escuela o sólo ha completado la enseñanza primaria, lo que sitúa el porcentaje de analfabetos en el 43%. En este país centroafricano viven 35 millones de jóvenes con edad inferior a los 18 años; de entre ellos, el 97% no tiene acceso a la educación preescolar y la tasa de abandono se acerca al 45% antes de acabar la educación primaria.

La legislación de la RC dispone que, al menos ese nivel sea gratuito, pero la escasez de recursos financieros y la falta de instalaciones para atender las necesidades de su población infantil explica las cifras precedentes. De este modo, se admite de forma ‘alegal’ que el propio gobierno, las colectividades locales o las instituciones escolares exijan a los padres una cuota ‘voluntaria’ para equilibrar su déficit, complementar el sueldo de profesores o satisfacer el derecho a exámenes u otros gastos.

Esta práctica dificulta el derecho a la educación y abre una brecha en la igualdad de oportunidades favoreciendo solo a aquéllos que pueden sufragar los costes. Además, exige a los padres sacrificios que corresponden el Estado, estimula la corrupción y convierte a los maestros en una especie de mercaderes de su propio conocimiento, pervirtiendo su función como difusores públicos de un saber que, por ser patrimonio común, no debe someterse a un valor especulativo.

Una situación compleja que Dieudo Hamadi, un joven realizador congoleño aborda en *Examen d’Etat*. Este documental ofrece un retrato conmovedor de las dificultades que padece un grupo de estudiantes de secundaria del Athénée Royal para someterse a una especie de reválida, necesaria para obtener el certificado de estudios secundarios. Como es de suponer, para miles de jóvenes congoleños acceder al Diploma Nacional es un asunto vital, por la importancia que supone para su futuro un título universitario en un país con tal porcentaje de población analfabeta.<sup>13</sup>

La historia sucede en Kisangani. El Athénée Royal es un centro educativo público de glorioso pasado en el Zaire colonial de los años 50, pero con un presente marcado por la

---

<sup>12</sup> Pacto Internacional relativo a los derechos económicos, sociales y culturales (arts. 13 y 14); Convención relativa a los Derechos de la Infancia (arts. 28 y 29); Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres (art. 10) o la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos (art. 17) (<http://www.jrs.net/assets/regions/ior/media/files/kisanganiedues.pdf>).

<sup>13</sup> Existe un producción británica basada en una historia real *The First Grader* (Justin Chadwick, 2010). Recoge la ilusión de un anciano keniano analfabeto de 84 años, que desea ir a la escuela aunque ello suponga compartir clase con niños de seis años.

decadencia y el desgobierno<sup>14</sup>. En el Athénée royal, los exámenes de Estado en algunas especialidades apenas llegan al 50% de aprobados y es común la práctica de corruptelas por parte del profesorado. En tal estado de abandono, los alumnos que no han podido satisfacer a los profesores la cuota correspondiente, son excluidos del sistema oficial y deben preparar el examen por su cuenta.

La cámara de Dieudo Hamadi acompaña a los jóvenes por las caóticas calles de Kisangani mientras sortean mil dificultades con el propósito de realizar las pruebas y lograr el aprobado. Desde la preparación de sahumeros en los que intervienen “brujos” locales hasta la auto-organización en “maquis”, una especie de residencias donde los estudiantes se hospedan para reunirse y preparar la reválida de forma comunal.

*Examen d’Etat* hace un retrato incisivo de la sociedad congoleña actual. La decadencia del Athénée Royal es un reflejo de la descomposición del sistema social de la RC. A través de ese complejo microcosmos, nos acerca a una sociedad que trata de olvidar la guerra que ha asolado el ex-Zaire entre 1996 y 2002. Un país lastrado por un pasado colonial, sucedido de periodos de guerra civil y dictaduras criminales, que ahogan un presente de dificultades y trazan un futuro de incertezas para ese 70% de población que Unicef sitúa por debajo del umbral de pobreza.

Además de una voz de alarma sobre el avanzado estado de abandono en que se encuentra el sistema educativo de la RC y sus consecuencias, *Examen d’État* es el grito de resistencia de una juventud que no acepta una realidad impuesta, llena de arbitrariedades, y lucha por alcanzar sus legítimos derechos.

---

<sup>14</sup>El Athénée Royal ha sido rehabilitado en 2015 centroafricano.( <http://www.stanleyville.be/athenee.html#>)

### ***Freedom Writers*. Richard LaGravenese, Estados Unidos, 2007**



Ese grito de rebeldía es el que también se escucha entre el alumnado del Woodrow Wilson Classical High School. *Freedom Writers (Diarios de la calle)*, del director Richard LaGravenese<sup>15</sup>, narra la historia real de Erin Gruwell (Hilary Swank) y la experiencia que llevó a cabo en el Instituto Wilson Classical de Long Beach (California) tras los disturbios de Los Ángeles en 1992 por conflictos interraciales<sup>16</sup>.

*Diarios de la calle* vuelve sobre un tema que ya ha tratado el cine en diversos trabajos, alguno citado en estas páginas, donde el docente entregado a su profesión, voluntarioso e innovador, llega a una comunidad conflictiva y se enfrenta a un alumnado escéptico y desmotivado, víctima de un entorno de miseria, violencia e injusticia<sup>17</sup>.

Esta joven consigue una plaza de profesora de Literatura, a donde llega con un aspecto convencional de clase media, una gran dosis de idealismo y mucha ilusión para hacerse cargo

<sup>15</sup> Basada en la novela de Erin Gruwell *El diario de los escritores de la libertad*. Barcelona, Editorial Elipsis, 2007.

<sup>16</sup> Anteriormente, otros directores ya se habían ocupado de esta problemática en las escuelas: *The Blackboard Jungle (Semilla de maldad)*, Richard Brooks, 1955), *The learning tree, (El árbol de la sabiduría)*, Gordons Park, 1969), *Halls of Anger (Odio en las aulas)*, Paul Bogart, 1970), *The bus is coming* (Wendell Franklin, 1971), *Cooley High* (Michael Schultz, 1975), *Stand and deliver (Lecciones inolvidables)*, Ramón Menéndez, 1987), *School daze (Aulas turbulentas)*, Spike Lee, 1988), *Los chicos del barrio (Boyz N the hood)*, John Singleton, 1991), *Higher learning (Semillas de rencor)*, John Singleton, 1995).

<sup>17</sup> Es el caso del profesor Mark Thakeray, que encarna Sidney Poitier en la clásica *To Sir, with Love (Rebelión en las aulas)*, James Clavell, 1967), la profesora que interpreta Michelle Pfeiffer en *Dangerous Minds (Mentes peligrosas)*, John N. Smith, 1995); Julia Roberts en *Mona Lisa Smile (La sonrisa de la Mona Lisa)*, Mike Newell, 2003); Gérard Jugnot en *Les Choristes (Los chicos del coro)*, Christophe Barratier, 2004), Ted Danson en *Knights of the South Bronx (Los caballeros del sur del Bronx)*, Allen Hughes, 2005); Matthew Perry en *The Ron Clark Story (Unidos para triunfar)*, Randa Haines, 2005); Hilary Swank en *Freedom Writers (Diarios de la calle)*, Richard LaGravenese, 2007); François Bégaudeau en *Entre les murs (La clase)*, Laurent Cantet, 2008); Jürgen Vogel en *Die Welle (La ola)*, Dennis Gansel, 2008), Adrien Brody en *The Teacher (El profesor)*, Tony Kaye, 2011) o Ariane Ascaride en *Les héritiers (La profesora de Historia)*, Marie-Castille Mention-Schaar, 2014) por citar algunas de las últimas y quizá las más conocidas.

de un grupo multiétnico de adolescentes de diversas procedencias, algunos recién salidos del reformatorio, acostumbrados al estigma de la marginación en sus respectivos entornos. Con un entusiasmo encomiable, Erin se afana por ganarse la confianza y el respeto de sus alumnos, y se encuentra el rechazo permanente a sus propuestas de participación y diálogo<sup>18</sup>. A la actitud del alumnado debe sumarse el clasismo que destila el propio ‘currículum oculto’ del Centro y la indiferencia de algunos compañeros, abandonados a su suerte en medio de las dificultades de la profesión:

Éste era un instituto de primer nivel, y mire cuando han llegado en que lo han convertido. Es decir, ¿tiene sentido que los chicos que quieren tener una educación deban sufrir porque su instituto se transforme en un reformatorio? ¿Por qué chicos que no quieren estar aquí, y no deberían estar aquí, se ven obligados a estar aquí por los “genios” que dirigen la Junta de Educación? La integración es una mentira, pero los profesores no podemos decirlo porque nos echarían por racistas.<sup>19</sup>

Un incidente de tinte xenófobo entre alumnos mientras trabajan *La Odisea* la lleva a interrumpir la clase para cambiar el discurso y hablarles de los horrores del nazismo y las consecuencias del Holocausto jugando con una analogía de símbolos. Con mucha intuición, varía el plan de trabajo y cambia la obra clásica por *El Diario de Anna Frank*. Sin embargo, la falta de apoyo de la Dirección para llevar a cabo su método no la desanima y sigue adelante, aportando sus propios recursos. Como parte del proyecto, les entrega unos cuadernos que deben utilizar como diarios, para expresar regularmente lo que deseen: “Podéis escribir de lo que queráis. El pasado, el presente, el futuro... Podéis escribir como en un diario, o podéis escribir canciones, poemas, cosas buenas, cosas malas... lo que sea. Pero tenéis que escribir todos los días. Tened un *boli* a mano para cuando os venga la inspiración. ¡Y no llevará nota!”<sup>20</sup>. La rápida implicación de los chavales consigue que la actividad transforme su sentido estrictamente académico en una terapia liberadora de la negatividad que acumulan y se convierta en un instrumento de afirmación vital frente a su caótico entorno:

Mi agente de la condicional no entiende que los institutos son como la ciudad, y la ciudad es como una cárcel, con todos divididos en distintas secciones dependiendo de la tribu. Está la “Mini Camboya”, el “Guetto”, el “Reino de las Barbies” y nosotros, el “Sur de la frontera” o “Mini Tijuana”. Así son las cosas y todo el mundo

<sup>18</sup> En algún aspecto nos recuerda también a *Up the Down Staircase (Contra corriente*, Robert Mulligan, 1967) y a la joven profesora Sylvia Barret (Sandy Dennis) en la escuela secundaria de Calvin Coolidge.

<sup>19</sup> “Carceleros, no somos otra cosa. Se iguala por debajo y se sacrifica a los mejores. Así todo el mundo está contento. Casi toda mi clase se muere de aburrimiento todo el día. Parecen condenados a galeras. ¿Quién decidió que la escuela debía ser obligatoria? Cuatro años de liceo técnico para acabar en el paro”. Así se expresa Lajoie (Josiane Balasko), otra profesora ‘quemada’, en *Le maître d’école (El maestro de escuela*, Claude Berri, 1981).

<sup>20</sup> Existen muchos elementos en común con *P.R.O.F.S. (La venganza de los profes*, Patrick Schulmann, 1985), en la que un grupo de jóvenes profesores utiliza métodos poco ortodoxos para atraer la atención de sus alumnos y elevar su espíritu crítico.

lo sabe. Pero en seguida hay algún payaso que intenta pisarte en el instituto exigiendo un respeto que no se ha ganado. Funciona así...

No pasa desapercibida una secuencia que recoge el diálogo, mientras cenan, entre Erin, su marido y el padre de ella, un acomodado burgués, en otro tiempo activista social por los Derechos Humanos:

Padre: Bueno, qué tal el trabajo?  
 Erin: Papá...  
 Padre: Le preguntaba a tu marido.  
 Marido: Va bien, por ahora. Es una buena empresa. Y yo dirijo el departamento de informática.  
 Padre: ¿No eras arquitecto??  
 Erin: Y lo es... pero se ha tomado un descanso.  
 Marido: Y me pagan bastante.  
 Padre: ¿Y cuánto ganas tú? ¿Veitiseite mil dólares brutos?? (dirigiéndose a Erin).  
 Erin: Si lo sabes ¿por qué me preguntas?  
 Marido: Bueno, ¿qué vais a tomar? (trata de desviar la tensión de la conversación)  
 Padre: Con tu cerebro podrías dirigir una gran compañía, en cambio tengo que preocuparme porque eres profesora en esa cárcel.

*Freedom Writers* es el reconocimiento a un tipo de profesorado entusiasta, abnegado, ilusionado, incombustible<sup>21</sup>, que se enfrenta a la soledad de la clase, a la indiferencia de la profesión, a la arbitrariedad del sistema, y quizá lo más grave de todo: a la falta de gratitud por una parte importante de la sociedad. Y a pesar de todo, logra éxitos para su alumnado.

### *Non è mai troppo tardi (El maestro, Giacomo Campiotti, Italia, 2014)*



<sup>21</sup> Otros trabajos anteriores, además de los ya citados, nos muestran este tipo de docente: *To Sir, with Love (Rebelión en las aulas, James Clavell, 1967)*, *High School High (Aprende como puedas, Hart Bochner, 1996)* o *Class of 1984 (Curso del 84, Mark L. Lester, 1982)*, por citar algún ejemplo, aunque también entrarían otros títulos a los que se hace referencia a lo largo del trabajo.

En *Non è mai troppo tardi* (*Nunca es demasiado tarde*, traducción del original) de Giacomo Campiotti (2014), hay una coincidencia con *Los diarios de la calle* en el método que utiliza el docente para resolver una situación de conflicto y provocar un cambio positivo a través de una tarea motivante.

El título alude a un programa educativo emitido entre 1960 y 1968 por la RAI, que hizo célebre a Alberto Manzi, un profesor muy reconocido en Italia. Algunos años atrás, en 1946, recién regresado de la guerra, Manzi (Claudio Santamaria) acepta un trabajo como maestro en la cárcel de menores Aristide Gabelli, de Roma<sup>22</sup>. Dentro de los muros del reformatorio, trata de introducir métodos pedagógicos contra el criterio de la Dirección. Esto genera tensiones adicionales a su ya complicada tarea, porque los propios internos, sometidos a constantes castigos y vejaciones, tampoco ven en ello ninguna utilidad.

Director: Manzi, ¿como le va?

Manzi: Bien

Director: A juzgar por su cara, cualquiera lo diría...

Manzi: Pero ¿de qué lado está? Usted sabe bien que me siento un inútil. No tengo libros, cuadernos, bolígrafos. No pueden leer, no pueden escribir...

Director: Si se hiciera acompañar por los guardias, al menos sería escuchado.

Manzi: No quiero a los guardias, porque de lo contrario, los niños fingirían que me escuchan. Así, por lo menos son honestos.

Director: Pero, ¿qué está pensando, Manzi? ¿Realmente cree que podemos hacer algo por ellos? ¿Eh? Ellos no saben qué les espera cuando salgan de aquí: padres que se emborrachan, hermanos que están en la cárcel, las familias que no tienen nada para comer... ¿Para qué enseñarles *La Divina Comedia* a estos chicos si en un par de años van a estar aquí de nuevo?

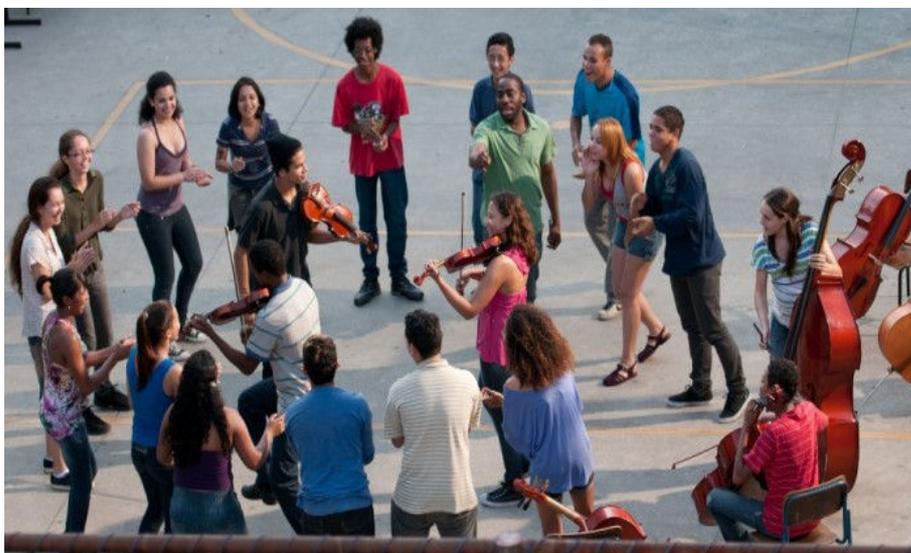
Contraviniendo las normas, consigue introducir algunos lápices y papel, material indispensable para crear un estímulo, y a partir de ahí lograr que escriban sencillos textos en los que vuelcan sus verdaderas historias, sus temores, ilusiones, esperanzas... Una pequeña revolución que culminó en *La Tradotta*, cabecera de una rudimentaria revista elaborada a partir de los textos que fueron escribiendo, como expresión de la pedagogía terapéutica que Alberto Manzi consiguió implantar, al fin, con el visto bueno de las autoridades. Y que fue, además, el primer periódico que se imprimió en un correccional italiano.

*El maestro* simboliza la férrea confianza del educador en la condición humana como principio básico de su oficio: no existe barrera que no se pueda derribar, ni riesgo que no se deba asumir en la tarea de enseñar. Basta con aplicar el principio de la corresponsabilidad y

<sup>22</sup> El tema de los reformatorios ha inspirado muchos films. En *Mery per sempre* (*Rejas de cristal*, Marco Terzi, 1989) y al contrario que Alberto Manzi, Marco Risi elige trabajar como docente en un reformatorio donde aprende que algunas actitudes de los internos no son sino un grito de auxilio y ansia de libertad. Otros films sobre reformatorios, empezando por un clásico: *Les quatre cents coups* (*Los cuatrocientos golpes*, François Truffaut, 1959), *The Loneliness of the Long Distance Runner* (*La soledad del corredor de fondo*, Tony Richardson, 1962), *Scum* (*Escoria*, Alan Clarke, 1979), *Sleepers* (Barry Levinson, 1996), *Gridiron Gang* (*La vida en juego*, Phil Joanou, 2006).

una gran dosis de confianza. Sirva como ejemplo la secuencia en la que, gracias a los resultados precedentes, consigue sacar a los chavales del correccional para disfrutar de un día de excursión. Manzi los sitúa en un arriesgado dilema: les ofrece la libertad por ese día, al tiempo que les transfiere la responsabilidad de no huir, pese a la oportunidad de poder hacerlo. Saben que sería malograr el éxito que entre todos, con tanto esfuerzo, han ido alcanzando. Y el fin de quien tanto les ha apoyado. Al final, la jornada se celebra en medio de una gran excitación, pero a la hora convenida, todos acuden al lugar indicado para regresar en bus, de nuevo, al correccional.

### ***El profesor de violín, Sergio Machado, Brasil, 2015***



En *El profesor de violín*, o *Tudo que aprendemos juntos*, Sérgio Machado recrea la historia real de un músico de orquesta que inicia su carrera como docente en Heliópolis. El personaje de la historia es el maestro Silvio Baccarelli, un joven profesor de violín que encarna Lázaro Ramos (Laerte), protagonista central de la película.

El Instituto Baccarelli nace a principios de los años noventa del siglo pasado en Heliópolis (San Paulo, Brasil). Esta institución atiende en la actualidad a un millar de niños y jóvenes en situación vulnerable a través de programas formativos al servicio de la prevención, que les proporcionan desarrollo personal y la oportunidad de iniciar un camino en el mundo de la música. La Sinfônica Heliópolis, cuyos inicios están en la orquesta del Instituto Bacarelli, viaja dando conciertos por todo el mundo, acompaña a maestros como Ennio Morricone y tiene como padrinos a músicos de la talla de Zubin Mehta.

Machado narra los inicios de Laerte en esta escuela de música, a donde llega después de un intento frustrado para ingresar en la Orquesta Sinfónica del Estado de São Paulo, una de las más prestigiosas de América latina. Este contratiempo en sus expectativas profesionales le obliga a replantearse la vida y aceptar un puesto de profesor de música en una de las favelas más populosas y conflictivas del país.

Pese a ese escenario, que Sergio Machado logra recrear con eficacia a través del trabajo de actores que, salvo en el caso de Lázaro Ramos, son habitantes de la propia favela, pero imprimen realismo al ambiente violento del aula, a las escenas de la convivencia familiar, a la vida de la calle en la favela, en el modo de divertirse... Pese a ello, Laertes consigue transformar con éxito una situación, a priori complicada, porque es capaz de llegar a la raíz del problema, vinculado a la carencia de afecto familiar y a las escasas expectativas de futuro.

*El profesor de violín* describe la transformación que se produce en la vida de unos jóvenes rebeldes cuando se ponen en marcha energías liberadoras, gracias a una intervención pedagógica basada en la humanidad, la autoridad y la sensibilidad a través de la música. Y es, a la vez, la transformación personal de Laerte, un profesor de clase media que llega al centro arrastrando su propia frustración y los prejuicios iniciales de clase hacia Heliópolis, un foco de desarraigo y conflictividad<sup>23</sup>. Pero acaba cautivado por la fuerza que mueve a aquellos jóvenes cuando se les toca el afecto. Una transformación en su actitud que también se traslada a la propia forma de organizar el espacio: la rigidez autoritaria del aula cuadrículada va cediendo a la disposición circular, más flexible y participativa, a medida que cambian actitudes y se propicia el encuentro.

Y el personaje crece al tiempo que se enfrenta a diversos conflictos, ya sean internos del aula o en los morros de la favela, donde Sérgio Machado crea un universo dramático apoyado por un fondo musical que concilia con acierto el grito rapero de Sabotage o Rappin' Hood, con el virtuosismo clásico de la propia Sinfônica.

*Tudo que aprendemos juntos* es un canto al esfuerzo de superación, apoyado en una historia real. El de la vida de Laerte, desde sus comienzos con el violín; es, también, el estímulo de su familia, que supo acompañarlo y alimentar su talento intuyendo el logro de una vida mejor. Y es además, un reflejo de la historia personal de Sérgio Machado, que consiguió cumplir el sueño de convertirse en realizador a pesar de sus orígenes modestos, gracias a su

---

<sup>23</sup> Esta actitud inicial está también presente en *Mr. Holland's opus* (*Profesor Holland*, 1995), en la que Glen Holland, músico de profesión, acepta un trabajo a regañadientes y sólo de forma provisional, pues su verdadera vocación es la de compositor, pero acaba realizando un magnífico trabajo como docente.

propio tesón y al esfuerzo de sus padres. Y aunque la película pone el foco en la exclusión social y en la violencia como problemas aparentemente irresolubles de la sociedad brasileña actual, deja abierta una puerta a la esperanza, por el poder de transformación que se produce en un medio cuando se aplican estrategias pedagógicas adecuadas.<sup>24</sup>

***Les choristes (Los chicos del coro, Christophe Barratier, Francia, 2004)***



Siguiendo en la línea de reflexión sobre la verdadera naturaleza del éxito y del fracaso, Christophe Barratier quiere mostrarnos en *Les Choristes*, el efecto de dos modelos pedagógicos opuestos. De una parte, disciplina, represión y castigo; de otra, sensibilidad, afecto, reconocimiento y promoción de las propias potencialidades. Dos modelos que expresan dos dimensiones del concepto frommiano de autoridad: ‘tener’ o ‘ser’.

Como en otras obras, señala los efectos positivos del arte, en este caso la música en entornos conflictivos, para promover el desarrollo personal a través de una tarea grupal<sup>25</sup>. Para este trabajo, Christophe Barratier se inspiró en *La jaula de los ruiseñores (La cage aux rossignols, Jean Dréville, 1945)*, que trata también la historia de Clement Mathieu (Noël Noël), un profesor que llega a un internado para alumnos problemáticos y consigue implicarlos en la organización de un coro infantil.

<sup>24</sup> Sobre esta temática debemos citar también *Maroa (2005)* de Solveig Hoogesteijn.

<sup>25</sup> En *El club de los poetas muertos* (Peter Weir, 1989) y *The Kindergarten Teacher (La profesora de parvulario, Nadav Lapid, 2014)* ocurría con la poesía; en *Cinema Paradiso* (Giuseppe Tornatore, 1988) con el cine; en *Music of the Heart (Música del corazón, Wes Craven, 1999)* con el violín; en *Billy Elliot (Quiero bailar, Stephen Daldry, 2000)* era la danza.

La acción se desarrolla en el año 1949 en Francia. Clément Matthieu (Gérard Jugnot), un profesor de música sin trabajo, acepta el puesto de “guarda, enfermero, encargado de almacén y cristalero” en *Fond de l'Étang* (Fondo del Estanque), un internado para chavales de extracción humilde, cada uno arrastrando su propia historia de abandono, de pobreza o de marginalidad<sup>26</sup>. Como el pequeño Pepinot (Maxence Perrin), que espera cada sábado, tras la verja, la llegada de su padre, porque ignora que murió en la guerra; o la del protagonista, Pierre Moranghe (Jean-Baptiste Maunier), expulsado de la escuela pública por sus innumerables fugas, cuya madre, Violette, madre soltera, no le puede mantener aunque se preocupa por él y lo visita periódicamente. O la de Pascal Mondain (Grégori Gatignol), expulsado del centro por un robo que no cometió y predestinado a acabar como delincuente, merced a los diagnósticos de la psiquiatría infantil oficial de los años cincuenta y de los prejuicios del director Rachin (François Berléand): “no debe preocuparse, Mathieu. Si hoy no es culpable lo habría sido mañana. Esa gente no tiene remedio, no lo tiene”.

El centro se rige por un sistema disciplinario represivo, según el principio de “acción-reacción” impuesto por el propio Rachin, cuya violencia incrementa el estigma de los muchachos y refuerza su posición de constante rebeldía. Hay, además, en su actitud despectiva y clasista una inmensa frustración: “Nunca tuve vocación de educador. Y no me diga que usted soñaba con enterrarse en este culo del mundo. ¡Tendrá ambiciones, como yo!”.

Pero la llegada de Mathieu introduce nuevos elementos en la dinámica del internado. Su forma de actuar, combinando humanidad en el trato, firmeza en las decisiones, afecto en la relación y una cierta complicidad frente a la incompetente autoridad de Rachin, acabará por ganarse la confianza de los chavales. Mathieu descubre que la música atrae poderosamente su interés y aprovecha ese resorte para organizar un coro que, además de suavizar la dureza de las relaciones impuesta por la disciplina cuartelaria del director, introduce en los muchachos una nueva percepción del mundo y de sus relaciones con los demás.

A través de esta película, en cierto modo autobiográfica, Christophe Barratier llama la atención sobre el poder de la música, y del arte en general, para transformar el destino de personas que, atendiendo a sus orígenes y en términos de *darwinismo social*, estarían condenadas al fracaso.

---

<sup>26</sup> El tema de los internados ha dado abundante material al cine. Entre las más recientes, la irlandesa *The Magdalene Sisters* (*Las Hermanas de la Magdalena*, Peter Mullan, 2002) sobre maltrato a mujeres; en la también irlandesa *Song for a Raggy Boy* (*Los niños de San Judas*, Aisling Walsh, 2003) el maltrato infantil; en la española *La mala educación* (Pedro Almodóvar, 2004) educación religiosa y homosexualidad; en la surcoreana *Do-ga-ni* (*Silenced, Silenciado*, Hwang Dong-hyuk, 2011) abusos sexuales; en la ucraniana *Plemya* (*The Tribe, La Tribu*, Miroslav Slaboshpitsky, 2014) delincuencia en las bandas juveniles.

Sin que lleguen a ocupar un espacio central en el guión, en *Los chicos del coro* subyacen también otros temas. Uno de ellos es el de la falsa filantropía ligada a la beneficencia con la que, en otros tiempos, la aristocracia reafirmaba su posición de poder y privilegio. O el de la paternidad y la maternidad<sup>27</sup>, que aquí aparece marcado en dos situaciones: la figura de la madre de Pierre Moranghe y el del propio Mathieu, con la adopción final de Pepinot.

*Los chicos del coro* narra, en fin, una historia de éxito colectivo, protagonizada por un grupo de fracasados, lo que nos lleva a reflexionar sobre el auténtico significado de ambos conceptos.

## CONCLUSIÓN

La propuesta que presentamos refleja distintos contextos culturales que comparten muchos de sus elementos. De ese modo, todas las películas muestran entornos en los que destaca una forma de violencia. Puede ser directa, por ejemplo, por efecto de la guerra o sus secuelas en el contexto europeo de la posguerra mundial (*Los chicos del coro* o *El maestro*). Puede ser por una guerra reciente (*Buda explotó por vergüenza* o *Examen d'État*); o por una guerra latente, como en el contexto palestino de *Mis hijos*.

En otros casos, la violencia está presente a través del ambiente urbano de las favelas (*El profesor de violín*) o de los barrios multirraciales norteamericanos (*Diarios de la calle*). Otras veces, en fin, toma formas más sutiles, a causa del propio sistema, como en *Pequeña gran maestra*, *El corral y el viento* o *Katmandú*.

Pero todos los escenarios comparten una situación de violencia estructural generada por la pobreza, la exclusión y la falta de oportunidades. Violencia que deja secuelas emocionales en la infancia y la juventud, y que la escuela trata de neutralizar, o al menos de paliar, con su mejor herramienta. Por ello, pese a todo, siempre emerge la figura del educador, del maestro. Armado de voluntariedad, de dedicación, de entusiasmo, de imaginación o de humanidad. Atareado en su labor de recomponer las vidas de niños o jóvenes, víctimas involuntarias de la exclusión, la precariedad y la violencia. Ya sean párvulos en Hong Kong, adolescentes en un instituto de Long Beach, “intocables” en un centro de Katmandú o delincuentes en un reformatorio de Roma.

---

<sup>27</sup> Podríamos traer a la memoria películas como *El chico* (1921) de Charles Chaplin, *En el nombre del padre* (1993) de Jim Sheridan o más recientemente *Evelyn* (2003) de Bruce Beresford.

## REFERENCIAS

- AMBRÒS, Alba; BREU, Ramón. **El cine en la escuela**. Barcelona, Graó, 2011, 200 p.
- AUMONT, Jacques et al. **Estética del cine**. Barcelona, Paidós, 1995, 282 p.
- FILMAFFINITY. Disponible en: <<http://www.filmaffinity.com/es/main.html>>. Consulta el: 16 de marzo de 2017.
- GRUWELL, Erin. **El diario de los escritores de la libertad**. Barcelona, Elipsis Ediciones, 2007, 378 p.
- GUICHOT REINA, Virginia. El cine como reflejo del imaginario social: una aproximación al estudio de la representación de la educación escolar en la Historia de la educación en España desde la II República hasta el final del régimen franquista. In: DÁVILA, Paulí; NAYA, Luis M<sup>a</sup> (Coords). **Espacios y Patrimonio histórico-educativo**. Donosti, Universidad del País Vasco, 2016, 1372 p.
- HUERVA SUBIRACHS, Joan. Hong Kong. Crisis en el modelo ‘un país dos sistemas’. **Anuari del conflicte social**, Barcelona, p. 229-245, 2014.
- KASHUA, Sayed. **Arabes danzantes**. Salamanca, Tropismos, 2006, 242 p.
- LOSCERTALES ABRIL, Felicidad. Violencia en las aulas. La visión del cine como espejo social. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 41, p. 115-132, 2001.
- \_\_\_\_\_. El conflicto de enseñar cuando se es mujer. In: LOSCERTALES ABRIL, Felicidad (Coord.). **Profesoras de película**. Las mujeres docentes vistas por el cine. Sevilla: Ediciones Alfar, 2016, 280 p.
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, Enrique. El valor del cine para aprender y enseñar. **Comunicar**. Revista Científica de Comunicación y Educación, Huelva, 20, p. -52, 2003.
- \_\_\_\_\_. El valor de la imagen en movimiento. **Comunicar**. Revista Científica de Comunicación y Educación, Huelva, 9, p. 23-35, 1997.
- REPÚBLICA Democrática del Congo: pagar para aprender. **El clientelismo escolar**. Disponible en: <<http://www.jrs.net/assets/regions/ior/media/files/kisanganiedues.pdf>>. Consulta el: 16 de marzo de 2017.
- SUBIRANA, Victoria. **Una Maestra en Katmandú**. Madrid, Aguilar, 2012, 368 p.
- STANLEYVILLE. Disponible en: <<http://www.stanleyville.be/athenee.html#>>. Consulta el: 16 de marzo de 2017.
- ZAPLANA MARÍN, Andrés. **Entre pizarras y pantallas: profesores en el cine**. Badajoz, Diputación de Badajoz, 2005, 647 p.

## ARTE, CINE, EDUCACIÓN. APRENDER ARTE CON EL CINE

Enrique Martínez-Salanova Sánchez  
Universidad de Huelva, España  
[emsalanova@ono.com](mailto:emsalanova@ono.com)

### RESUMEN

El cine compendia y se basa en todas las artes. Más que ninguna otra las utiliza, trasvasa y recrea, necesita de ellas, las mejora y las difunde. Sin la literatura y los escritores, sean de novela, cuento, guión o poesía, el cine no tendría argumentos. Sin la fotografía, la pintura, la escultura y la arquitectura, no tendrían soporte estético ni justificación teórica. Sin la música y la danza, la luz o el color no podría expresarse en su plenitud. Sin las ciencias, la física y la química, la tecnología o la informática, el cine no tendría base material en que sustentarse. El cine, además, conduce a la tecnología hacia el arte, reproduce la luz y el color y eleva el movimiento y el ritmo a las alturas de las artes llamadas 'nobles' para generar la fantasía, la ficción y la realidad. El cine, además, reproduce historias de pintores, literatos y escultores, utiliza para sus mensajes alternativas y cromatismos que nacieron para otras artes.

**Palabras clave:** Cine. Arte. Educación.

## ART, CINEMA, EDUCATION. LEARN ART WITH THE CINEMA

### ABSTRACT

Cinema compiles and is based on all the arts. More than any other uses them, it is transferred and recreates, need them, improves them and diffuses them. Without literature and writers, are novel, story, screenplay or poetry, the film would not have arguments. Without the photo, painting, sculpture and architecture, would not have support aesthetic nor justification theoretical. Without the music and the dance, light or color could not express it in its fullness. Without science, the physical and the chemical, the technology or the computer, the film would not have material in that support is. Cinema, also leads to technology towards art, reproduces the light and color, and elevates the movement and rhythm to the heights of the arts called 'noble' to generate fantasy, fiction and reality. The film also plays stories of painters, writers and sculptors, uses for their alternative messages and chromaticism that were born to other arts.

**Keywords:** Cinema. Art. Education

## ARTE, CINEMA E EDUCAÇÃO. APRENDER A ARTE COM FILME

### RESUMO

O cinema compila e se baseia em todas as artes. Mais do que qualquer outra as utiliza, transfere e recria, precisa delas, melhora-as e difunde-as. Sem a literatura e os autores, sejam de romance, história, roteiro ou poesia, o cinema não teria argumentos. Sem a fotografia, pintura, escultura e arquitetura, não teriam suporte teórico e estético. Sem a música e a dança, luz ou cor não poderiam expressar-se em sua plenitude. Sem ciência, física e química, tecnologia ou ciência da computação, o cinema não teria uma base material que o sustentasse. O cinema, também, leva a tecnologia em direção da arte, reproduz a luz e a cor e eleva o

movimento e o ritmo para as alturas das artes chamadas 'nobres' para gerar a fantasia, a ficção e a realidade. Além disso, o cinema reproduz histórias de pintores, escritores e escultores, e usa para suas mensagens alternativas e cromatismos que nasceram para outras artes.

**Palavras-chave:** Cinema. Art. Educação.

## ART, CINÉMA, ÉDUCATION. APPRENDRE L'ART AVEC LE CINÉMA

### RÉSUMÉ

Le cinéma incarne tous les arts et il est basé sur elles. Le cinéma les utilise, les améliore, les diffuse et il a aussi besoin d'elles. Sans la littérature et les écrivains, soyez d'un roman, un conte, un scénario ou une poésie, le cinéma n'aurait pas d'arguments. Sans la photographie, la peinture, la sculpture et la architecture, le cinéma n'aurait pas de support esthétique et de justification théorique. Sans la musique et la danse, la lumière ou la couleur, le cinéma ne pourrait pas se exprimer dans sa plénitudes. Sans les sciences, la physique et la chimie, la technologie ou l'informatique, le cinéma n'aurait pas de base matérielle dans laquelle être soutenu. De plus, le cinéma conduit la technologie à l'art, reproduit la lumière et la couleur, et élève le mouvement et le rythme aux hauteurs des arts appelés nobles pour générer l'imagination, la fiction et la réalité. Le cinéma, de plus, reproduit des histoires de écrivains, de sculpteurs et de peintres et utilise dans ses messages des alternatives et des chromatismes qui sont nés pour d'autres arts.

**Mots-clés:** Cinema. Art. Éducation.

### INTRODUCCIÓN

El cine compendia y se basa en todas las artes. Más que ninguna otra las utiliza, trasvasa y recrea, necesita de ellas, las mejora y las difunde. Sin la literatura y los escritores, sean de novela, cuento, guión o poesía, el cine no tendría argumentos. Sin la fotografía, la pintura, la escultura y la arquitectura, no tendrían soporte estético ni justificación teórica. Sin la música y la danza, la luz o el color no podría expresarse en su plenitud. Sin las ciencias, la física y la química, la tecnología o la informática, el cine no tendría base material en que sustentarse. El cine, además, conduce a la tecnología hacia el arte, reproduce la luz y el color y eleva el movimiento y el ritmo a las alturas de las artes llamadas 'nobles', para generar la fantasía, la ficción y la realidad.

Además, un gran número de técnicas y artesanías (la peluquería, la electrónica, la iluminación, la sastrería...), alguna disciplina científica (óptica y geometría, por ejemplo) y el resto de las artes, confluyen en buena medida en la realización de una película, a la que debe añadirse el arte dramático, la interpretación de los actores, la imaginación o la fuerza creativa del trabajo en grupo. Todas las disciplinas científicas, técnicas y artísticas, mas todos los esfuerzos profesionales y personales, participan directamente en un día cualquiera de rodaje.

El cine es un medio de comunicación y por tanto es necesario interpretar sus resultados para descubrir qué es lo que nos quiere comunicar. Una película se compone de millones de elementos diferentes que en su conjunto, forman una narración con posibilidad de múltiples y variados comentarios y reflexiones. Como todo relato, una película utiliza técnicas que hay que conocer, descubrir e interpretar para que los mensajes lleguen a nosotros de la forma más parecida a como pretenden quienes han realizado la película.

Una película no basta con verla. Hay que analizarla con ojo crítico con el fin de sacarle todo el partido posible, para comprenderla mejor y valorar el cine como contador de historias, como transmisor de valores y como portador de arte y de conocimientos.

En el cine, además, se dan muchas y muy características formas de contar las historias. La mayoría de ellas tienen que ver tanto con el argumento como con la manera de situar los planos, de mover la cámara y de utilizar el sonido. Analizar la actuación de los protagonistas y muchos otros factores, que no solamente indican cuál es el mensaje de la película o de cada secuencia, nos enseñan a ver cine. Cuando se ve una película con elementos de juicio se le encuentra mayor sentido.

No cabe la menor duda de que con una película en las aulas pueden realizarse multitud de actividades. La película puede utilizarse como medio de iniciación al lenguaje en general y al lenguaje cinematográfico en particular. Si los alumnos ya están familiarizados con ello, lo que se puede hacer es leer, estudiar e interpretar la película y, si es posible, investigar sobre su entorno, sus características principales y llevar la película a situaciones didácticas relacionadas con otros conocimientos.

## **CINE Y PINTURA**

Según Berger, hay una evidente diferencia entre el cine y la pintura. La imagen del cine es móvil mientras que la imagen pintada es estática. “La imagen pintada transforma lo ausente –porque sucedió lejos o hace mucho tiempo- en presente. La imagen pintada trae aquello que describe el aquí y ahora. Colecciona el mundo y lo trae a casa”. Por ejemplo, “Turner cruza los Alpes y trae consigo una imagen de la imponente naturaleza” (BERGER, 1997). La pintura colecciona el mundo y lo trae a casa y sólo puede hacerlo porque sus imágenes son estáticas e inmutables. En el cine, en cambio, las imágenes están en movimiento. El cine “nos transporta desde el lugar en que estamos hasta la escena de la acción. [...] La pintura nos trae a casa. El cine nos lleva a otra parte” (BERGER, 1997, p. 24-34.)

El director de fotografía Néstor Almendros menciona en sus memorias la utilidad que tiene para su trabajo estudiar el manejo de la luz en pintores como Vermeer, La Tour, Rembrandt, Caravaggio, Manet o Gauguin (ALMENDROS, 1982).

El director de cine José Luis Borau afirma que el cine ha influido en la pintura en “su afán de reflejar el movimiento” y en “la búsqueda de nuevos encuadres”. Tres son las características del cine “trasvasadas” a la pintura: “el manejo artificial de la luz, el encuadre y la posibilidad de reflejar el movimiento”. Uno de los artistas que mejor ha reflejado el peso del cine en la pintura ha sido, según Borau, Francis Bacon, admirador de Eisenstein y Buñuel, que ha utilizado en el lienzo el plano-contraplano típico del cine e intenta reflejar el movimiento (BORAU, 2004). De una entrevista a Jacques Rancière con motivo de la publicación de *Malestar en la estética* se extrae lo siguiente:

En 1900 se pensaba que el cine se convertiría en un arte si se filmaban objetos artísticos. Ahora se piensa que los Lumière inventaron el cine como arte, eligiendo la salida de una fábrica o la llegada de un tren; o se piensa que la fotografía se convirtió en arte cuando los retratos frontales de Paul Strand rompieron con la imitación pictorialista de los efectos pictóricos, porque la ausencia de arte se ha convertido para nosotros contemporáneos en un componente esencial del arte (RANCIÈRE).

## LITERATURA Y CINE, CINE Y LITERATURA. ¿LIBRO O PELÍCULA?

La polémica entre la literatura, concebida como un arte, y el cine, calificado de espectáculo, es igual de antigua que la primera adaptación realizada en cine, es decir, igual de vieja que el propio cine. De alguna manera, estas dos disciplinas tienen un mismo objetivo: contar historias, y uno de sus elementos básicos ha sido el mismo: la palabra. Si recordamos, el lenguaje cinematográfico se desarrolló ante el reto de narrar con claridad una historia en un tiempo determinado, sintetizando en una hora de proyección, cientos de páginas que constituyen un guión.

A través de los años, hemos sido testigos de múltiples cintas, que basadas en grandes obras de la literatura, han evidenciado la difícil tarea de representar para la pantalla, las imágenes literarias; esto sin duda, ha resultado en aciertos y decepciones, sin embargo, resulta primordial reconocer, que si bien son dos medios distintos, esto no los hace incompatibles, sino complementarios.

Hoy, del mismo modo que a principios del siglo XX, hay quienes consideran que el cine es un modo de expresión tan nuevo que, necesariamente debe ser diferente de la literatura, con expresividad distinta, lenguaje diferente, que aporta nueva terminología y

enfoque al arte. Otros, por el contrario, cada vez menos, consideran que el cine es un producto de la literatura, una nueva expresión de ella. En cualquier caso, cine y literatura está íntimamente unidas y condenadas a encontrarse. El cine ha recibido de la literatura relatos, argumentos, formas y estilos. La literatura, en todo el último siglo, va recibiendo del cine diferentes modos de mirar, una concepción narrativa distinta, que acomoda en los autores literarios, en ocasiones, su mirada y su estilo.

Unas veces se realiza la adaptación de obras literarias al cine, que tiene la misma tradición centenaria que el séptimo arte y, casi siempre renueva la eterna polémica: se suele rechazar la película lamentando que la complejidad del texto literario haya sido despreciada por la superficialidad de las imágenes. En ocasiones, se hace un guión –que no deja de ser una obra literaria-, exclusivamente para el cine. A veces, las menos, tras la película, se ha escrito la obra literaria. Hay films que reproducen una época histórica literaria determinada, o la vida de un literato, o el relato de cómo se ha hecho una novela... El cine es rico en imaginación y cualquier idea la puede convertir –con mayor o menor fortuna-, en imágenes y sonido.

“Muchas películas se realizan hoy con un grado de penetración y de madurez que alcanza el nivel de los textos escolares. El *Enrique V* y el *Ricardo III* de Olivier reúnen una riqueza cultural y artística que revela a Shakespeare a un nivel muy alto, aunque de una forma de la que pueden disfrutar fácilmente los jóvenes.

La película es a la representación teatral lo que el libro fue al manuscrito. Pone a disposición de muchos en muchos momentos y lugares lo que de otro modo quedaría restringido a unos pocos y a pocos momentos y lugares. La película, igual que el libro, es un mecanismo de duplicación (MCLUHAN, 1974).

Y si comparamos el cine con el teatro, aunque ambas son artes dramáticas, “el teatro instala a los actores frente a un público ante el que cada noche durante toda la temporada vuelven a representar el mismo drama. En la naturaleza profunda del teatro hay algo de retorno ritual” (BERGER, 1997).

## LA PINTURA EN EL CINE Y EL CINE EN LA PINTURA

Desde finales del siglo XIX, sus comienzos, el cine tuvo su forma de presentación prioritaria en las pinturas de los clásicos. Era muy común ver en el teatro los cuadros vivientes (*tableaux vivants*), representaciones didácticas con fondo histórico o religioso, que reproducían preferentemente cuadros clásicos. El cine, en búsqueda de una legitimación plástica y estética, reprodujo muchas pinturas, componiendo en muchas ocasiones filmes

completos inspirados en las composiciones pictóricas de los grandes maestros de la pintura. En otras ocasiones, durante todo el siglo XX, los directores de cine se inspiraron en los grandes pintores, tanto para comprender las obras representadas como para reproducir ambientes y colores como para contar sus vidas, recrear sus argumentos y revivir sus formas de expresión.

Muchos directores y fotógrafos cinematográficos fueron pintores, como Fritz Lang y Houston, otros artistas han puesto su arte al servicio de los decorados, Dalí por ejemplo, o al vestuario, los títulos de crédito, la dirección artística o los diseños arquitectónicos.

El cine, por otra parte, “ha contribuido a reencuadrar la pintura moderna”, según José Luis Borau, en su discurso como académico electo leído en el acto de su recepción pública el día 21 de abril de 2002. Tres son, según él, las aportaciones principales del cine a la pintura: la luz, el encuadre y el movimiento. Respecto de la luz, considera que el artificio empleado en el cine para imitar la realidad se ha llevado intencionadamente a muchos lienzos, iluminación deliberadamente artificial de los cuadros de Eduardo Arroyo o David Hockney, desenfoque de algunos objetos en la pintura de Boccioni o Caulfield y los reflejos en algunas de Richard Estes. Borau considera también que el cine ha contribuido a establecer otro tipo de encuadres en la pintura. Así, recuerda las salidas de plano de alguna pintura de Freud, los picados y contrapicados de Malevich, las escenas inacabadas de Monory, el plano y contraplano de Arroyo, incluso los retratos como si fueran negativos de películas de Hamilton.

Todas las artes se han enriquecido entre sí, pintura, fotografía y cine se han mezclado de tal modo que las unas y el otro se contienen en los múltiples y complejos procesos experimentales de la creación. La pintura usa del cine la esencia primaria de este: la fotografía. Muy pronto incorpora un efecto bien conocido: la cinética. Y todo sin unir un fotograma. El artista fuerza la imagen fija y consigue que se mueva, del mismo modo en que, sin una palabra, consiguió que esta hablase. Se trata de ganar el juego, el juego de la creatividad que como una fruición adictiva se problemática cada vez más (WHITE, 2007).

De la misma manera que el cómic ha dado personajes y argumentos al cine, el cine ha influido en el comic y en sus formas expresivas, como en los dibujos de Hugo Pratt o en el Manga japonés y a través de él en todo el cómic occidental, con sus secuencias cinematográficas, el ritmo y la movilidad de sus viñetas, sus encuadres, picados y contrapicados, primeros planos y planos detalle:

Serguei Mijailovich Eisenstein (1898-1948) y Peter Greenaway (1942) son, salta a la vista, dos directores muy distintos entre sí. Pero hay un punto en el cual la obra de ambos cineastas revela una semejanza su concepción del encuadre derivada

indudablemente del cuadro pictórico. Sus películas no se pueden entender sin tener en cuenta que, previa a la existencia del cine, está la pintura (ORTIZ y PIQUERAS, 1995).

## Dalí y el cine

Salvador Dalí no puede ser comprendido al margen de su relación con el cine. Desde sus guiones cinematográficos y su colaboración con Luis Buñuel en *Un perro andaluz* (1929) y *La edad de oro* (1930), hasta su trabajo con Alfred Hitchcock en la siempre fascinante *Recuerda*, *Spellbound* (1945) y con Walt Disney, en *Destino*. Dalí creía que el cine estaba impregnado de magia y tenía verdadera admiración por los grandes cómicos del cine mudo, Buster Keaton, Harry Langdon y los hermanos Marx, para quienes escribió un guión en 1937. David Lynch considera su película *Cabeza Borradora* (1977), un tributo al artista catalán.

Dalí fue cineasta, con Buñuel, con quien firmó dos importantes películas. La famosa secuencia del ojo de la heroína seccionado por una hoja de afeitar en *Un perro andaluz* sigue siendo una de las escenas más impactantes en la historia del cinematógrafo, como también quedará en la memoria la mano llena de hormigas, imagen recurrente en muchas de sus obras de aquel período. Hizo guiones, la mayoría de ellos frustrados, como *Babaouo* (1932), *Los Misterios surrealistas de Nueva York* o *La carretilla de la carne*, rebosantes todos ellos de imágenes oníricas, castraciones y otras fantasías sexuales. Algunas de las imágenes utilizadas en el cine aparecen ya en pinturas surrealistas como la temprana *Aparato y mano*, de 1927, *El enigma del deseo* y *El gran masturbador*, ambos de 1929, o *La persistencia de la memoria*, de 1931, con sus emblemáticos relojes en trance de derretirse.

### - La intervención de Dalí en *Recuerda* (*Spellbound*, Alfred Hitchcock, 1945)

Una escena en la que Gregory Peck sueña con situaciones extrañas, en las que aparece una diosa griega con el rostro de Ingrid Bergman. La escena se recortó pues, a la hora de editar, tanto a David O'Selznick como a Hitchcock les pareció que la secuencia onírica tal y como fue filmada (20 minutos) era demasiado larga y la redujeron a su mínima expresión. Así lo explica Hitchcock:

Yo estaba inquieto porque la producción no quería hacer ciertos gastos. Me hubiera gustado rodar los sueños de Dalí en exteriores para que todo estuviera inundado de sol y se hiciera terriblemente agudo, pero me rechazaron esta pretensión y tuve que rodar el sueño en estudio.

## - Dalí con Disney en *Destino*, 1946

En 1945, Dalí conoció a Walt Disney y firmó un contrato para un cortometraje de animación de pocos minutos de duración que debía combinar ballet y dibujos animados. El proyecto, titulado *Destino*, quedó entonces truncado por diversos problemas, entre ellos la crisis económica que siguió al final de la II Guerra Mundial. Se ha rescatado y completado recientemente con el centenar largo de escenas, dibujos y pinturas conservadas y siguiendo las instrucciones y los esbozos del artista.

Es, básicamente, una historia de amor entre Dalia y Chronos, que se sirve de las imágenes y del simbolismo de Dalí para indagar en la naturaleza de las relaciones humanas.

Dalí adaptó la técnica de escritura automática a la pintura, una forma de creación particularmente apropiada para la animación, ya que permite mezclar y ensamblar libremente imágenes salidas directamente del inconsciente. En el filme se mezclan bailarinas, jugadores de béisbol, hormigas convertidas en bicicletas, tortugas gigantes y la Torre de Babel, no sigue una trama lógica, y deja gran parte del argumento en manos de la imaginación del espectador. Dalí siempre decía: “Si lo entendéis, he fracasado”.

Florencio Molina Campos, 1891-1959, pintor de la cultura gauchesca, argentino, colaboró con Walt Disney tras un viaje que éste hizo por toda América del Sur durante diez semanas en 1941, junto a su esposa y dieciséis colaboradores de su estudio. Reunieron material para la historia de una serie de películas con temas de América del Sur. La obra de Molina Campos se destaca por retratar de manera humorística, pero con absoluta fidelidad, la vida del gaucho de la Pampa Argentina.

A partir de 1942, Molina Campos fue contratado para asesorar al equipo de dibujantes para tres películas que los Estudios Disney estaban por realizar, ambientadas en la Argentina y basadas en algunas de sus obras, y en los paisajes que habían visto en sus viajes a la Pampa.

Molina Campos objetó la falta de rigor documental de los dibujos producidos en los Estudios Disney y, tras varios intentos fallidos por lograr una representación más fiel del gaucho argentino, renunció. De las tres películas que se pensaban hacer, Disney decidió convertir las tres películas en una sola, que se conoció como *Saludos, amigos*, 1943, en la que aparece uno de los cortometrajes, *El gaucho Goofy*. Más tarde hizo *El gauchito volador*, *The Flying Gauchito*, junto con otros cortometrajes apareció en la película *Los tres caballeros*, en 1945. A pesar de la diversidad de opiniones, la relación de amistad perduró durante toda la vida.

Un regalo de los estudios Disney a Florencio Molina Campos, donde firman miembros del grupo que visitó la Argentina en el año 1941, y otros dibujantes que colaboraron en la realización de *Saludos amigos* y *Los tres caballeros*.

### ***La Kermesse heroica, de Jacques Feyder, 1935. Francia***

*La Kermesse heroica* es una pequeña obra maestra que se basa en la vida y obra de Pieter Brueghel el Viejo, que nació y vivió en los Países Bajos, entre 1525 y en 1569. Fue el principal pintor holandés del siglo XVI, considerado hoy como una de las grandes figuras de la pintura.

El film trata de cómo la pequeña villa holandesa de Boom se está preparando para sus festejos anuales o Kermesse, en los inicios del siglo XVII, en los momentos en que aquel territorio, por motivos religiosos, políticos y económicos, se había sublevado contra la corona de España. Es la conocida como Guerra de Flandes (1568-1648), que más tarde se extendió por toda Europa Central en la Guerra de los Treinta Años (1618-1648).

Los habitantes del pueblo se preparan para la guerra, mientras un grupo de notables posa para un cuadro que se parece mucho a *La Ronda Nocturna* de Rembrandt. Cuando se enteran de que un Tercio Español va a pasar por allí, se imaginan las grandes atrocidades que se producirán y por temor, el alcalde finge su muerte y los hombres de la villa, excepto Julien Breughel, el pintor, deciden esconderse y dejan a las mujeres indefensas ante la llegada de los invasores.

Las mujeres reciben a las tropas en plena preparación de la Kermesse, y descubren que los españoles no son tan sanguinarios como pensaban, que son corteses y caballerosos. Se celebra la *Kermesse*, cuyas escenas están basadas en los cuadros de Brueghel (muy parecido el nombre al del pintor protagonista). Es curiosa una escena, en la que los españoles llegan a ver el cuadro que se estaba pintando y comienzan a discutir sobre su estilo artístico. Cuando los españoles se van, vuelven los hombres del pueblo, pero ya las relaciones no serán las mismas, pues las mujeres recuerdan los agradables momentos pasados con los españoles. El pintor, Julien Breughel, además había aprovechado para casarse con la hija del ‘fallecido’ alcalde, bendecidos por el general español y con el beneplácito de la ‘viuda’.

### **Rembrandt, de Alexander Korda (1936)**

Alexander Korda reflejó en Rembrandt la gloria y la miseria de un pintor genial enmarcado en una época y a una sociedad donde la superficialidad y las apariencias eran lo único que contaban. Se recrea una aceptable ambientación de Ámsterdam en la edad dorada del mercantilismo como marco para la presentación de personajes de todos los estratos sociales, desde nobleza, encabezada por el Príncipe de Orange, a quien Rembrandt se niega adular, hasta los criados, campesinos y mendigos. Rembrandt los relaciona en sus cuadros haciendo a los nobles aparecer como rufianes en *La Ronda nocturna*, o a un pordiosero representando al rey Saúl.

El elemento central del filme es la relación de Rembrandt con sus mujeres. La primera es Saskia van Uylenburgh, que murió en 1642, que fue su musa y modelo, a la que no se presenta en escena y solamente se le conoce por referencias de terceros.

La segunda es la sirvienta y ama de llaves Geertje Dirx, papel que hace la actriz Gertrude Lawrence, y que sirve al director para realizar una de las secuencias mejores de la película, que representa el estilo de utilización de luces y sombras del pintor, al que se representa en la oscuridad –la muerte de sus esposa-, y a la que ilumina la fulgurante presencia de Gertie, a la luz de una vela.

La tercera es Hendrickje Stoffels, interpretada por Elsa Lanchester, esposa real de Charles Laughton, que significó para el pintor el inicio de una nueva época en su pintura al mismo tiempo que le servía de modelo (Bethsabé, 1654) y le acompañó en sus momentos más duros hasta la muerte de ella.

El final es una composición basada en el autorretrato del pintor, en la que Charles Laughton recita el pasaje del Eclesiastés ‘Vanidad de vanidades y todo vanidad’.

Rembrandt van Rijn nació en Leyden, Holanda, en 1606 y falleció en 1669.

### ***Cinco mujeres alrededor de Utamaro. Utamaro o meguru gonin no onna. Utamaro y sus cinco mujeres, de Kenji Mizoguchi, 1946. Japón. 93 min.***

En Japón, en el siglo XVIII, Kitagawa Utamaro fue un pintor considerado como un especialista en el retrato femenino. La película narra su enfrentamiento contra las convenciones sociales y artísticas de la época, su experiencia en la pintura de los lugares de diversión, que pinta también sobre los cuerpos de sus modelos, introducido en un torbellino pasional que le causó muchos problemas.

El director de la película, uno de los grandes del cine japonés, fue Kenji Mizoguchi, que nació Tokio en 1898, vivió su infancia en una gran pobreza y conoció de cerca el mundo de las geishas, pues su padre vendió para ello a una hermana. Su primera filmografía está marcada por su compromiso contra el totalitarismo y su interés por la problemática de las prostitutas, siempre presentes en sus películas. Su primera película sería fue *Las hermanas de Gion*, 1936, con la que alcanzará un importante éxito de público. Se orientó más tarde y analiza la transición del Japón desde el feudalismo hacia la época moderna. En *La historia del último crisantemo*, 1939, analiza el papel infravalorado de las mujeres en la sociedad japonesa. Desarrolló su teoría una escena/un plano. Tras la guerra Mundial, hizo algunas películas a favor del voto femenino, *La victoria de las mujeres* y *Arde mi amor*. Empezó a ser conocido en Occidente a principios de los años cincuenta, con su película *Vida de O-Haru, mujer galante*, 1952, y por *Cuentos de la luna pálida*, 1953, *El intendente Sansho* y *Los amantes crucificados*, en 1954.

### ***Moulin Rouge*, de John Huston, 1952. EEUU. 123 min.**

La película nos cuenta la vida de Henri de Toulouse-Lautrec, uno de los más geniales pintores de todos los tiempos, y el primer artista que en vida pudo exponer su obra en el Louvre. En el Moulin Rouge el pintor se encuentra como en su propia casa, rodeado de artistas del espectáculo que le hacen olvidarse de sus propias desgracias ofreciéndole su afecto y comprensión. Toulouse-Lautrec, hundido por su malformación física, únicamente encuentra consuelo en su arte y en la botella.

Uno de los temas importantes del film es el que tiene que ver con su deformidad (mediante *flash-backs* que evocan su traumática infancia y el apego a su madre) y el rechazo que produce, que le lleva a una relación de dependencia extraña de la compañera de baile de La Goulue, que pocos años más tarde aparece no sólo sumida en la miseria sino también despreciada e incluso perseguida por otras personas que se hallan en análoga situación.

El color de la película de John Huston, *Moulin Rouge*, está inspirado en el de los pintores impresionistas franceses. Como operador de fotografía, Oswald Morris ofrece una iluminación y gama cromática que en todo momento evoca en la pantalla la pintura de Lautrec.

Iba a intentar utilizar el color en la pantalla como Lautrec lo utilizaba en sus pinturas y así nuestra idea era allanar el color, presentarlo en planos de matices sólidos, y

deshacernos de los reflejos y de la impresión de una tercera dimensión que presentaba el modelado (Huston).

Es de destacar el doble papel que interpreta José Ferrer como Henri de Toulouse-Lautrec (se sometió a un intenso trabajo de maquillaje) por un lado, y El Comte de Toulouse-Lautrec, por el otro. Y a todo esto debemos añadir también la magnífica banda sonora compuesta por Georges Auric, y dos magníficos números musicales, El *Can-Can*, y la canción compuesta por Auric, *It's april again*.

Un momento que refleja la relación del artista y su obra, cuando Toulouse-Lautrec percibe que Marie estaba con él sólo por su dinero, intenta suicidarse abriendo el gas de las lámparas y cerrando la ventana del cuarto. De repente mira sus cuadros y, ante un lienzo a medio pintar, le llega la inspiración, abre la ventana y ese día ve la vida de otra forma.

La película obtuvo siete nominaciones a los Oscar, de los que ganó dos, Decorados y Vestuario.

### ***Toulouse-Lautrec, de Planchon (1998)***

Biopic de Henri Toulouse-Lautrec realizada por Roger Planchon, prestigioso director teatral, que se centra especialmente en la historia de amor que vivió el pintor con la bailarina Suzanne Valadon, madre soltera y modelo de Renoir. Hijo de una familia noble, la caída de un caballo cuando era niño le provocó la atrofia de sus extremidades inferiores. El artista fue durante mucho tiempo considerado como un pintor mediocre y más conocido por frecuentar bares y cabarets de can-can que eran retratados en sus famosos y pioneros carteles publicitarios.

El pintor Toulouse-Lautrec está interpretado por Régis Royer, que para este papel tuvo que encoger su estatura unos veinte centímetros recurriendo a sufridos trucos que le obligaron a pasar buena parte del rodaje con las rodillas flexionadas o los pies hundidos en agujeros. La película destaca por su cuidado tratamiento histórico y exquisita ambientación.

### ***El loco del pelo rojo, de Vicente Minelli. 1956. 1956. EEUU. 122 min.***

Dirigida por Vincent Minnelli e impregnada con colores del mar, el campo y el cielo de Van Gogh, *El Loco del Pelo Rojo* capta el éxtasis del arte y la agonía de la vida de un hombre.

Tras el éxito de *Moulin Rouge* (1952), de John Huston, sobre la vida del pintor impresionista Toulouse Lautrec, MGM compró los derechos cinematográficos de la obra de Irving Stone para rodar la vida de Vincent Van Gogh. Se encargó la dirección a Vincente Minnelli, que deseaba hacerla pues se identificaba con él en su pasado de pintor.

Para no caer en los fallos de otras películas sobre pintores, acordaron que las reproducciones de los cuadros de Van Gogh se hicieran a la perfección. Para ello fotografiaron los cuadros originales en placas de gran tamaño y se proyectaban por debajo de unas mesas especiales con el tablero traslúcido, daban pincelada a pincelada, con gran minuciosidad y perfectos resultados. Cuidaron también los colores y el tipo de película y el revelado. Con el tiempo se ha perdido bastante el minucioso cuidado puesto en la reproducción de los colores originales y desde hace tiempo las copias que circulan tienen muy poco que ver con el colorido obtenido originalmente por Minnelli.

Durante el rodaje modifican el guión según fueron descubriendo la verdad histórica y los escenarios reales donde vivió el pintor los últimos años de su vida, recorrieron los verdaderos lugares donde pintó, en el pueblo natal, visitaron el manicomio donde estuvo internado Van Gogh para rodar en él y leyeron el historial clínico del pintor.

Encarnado por Kirk Douglas, la película narra las tribulaciones de Van Gogh desde sus comienzos en su iglesia y su misticismo hasta su relación con los pintores impresionistas, sobre todo Gauguin, sus primeros contactos con la pintura en su país natal (en la cual dibujaba a los campesinos realizando las tareas más cotidianas), sus inestables relaciones amorosas y amistosas y el vínculo afectivo más importante que mantuvo en su azarosa existencia, su hermano Theo, familiar que le ayudó durante toda su vida tanto como apoyo emocional como sustento económico para que Vincent pudiera sobrevivir en el lugar donde estuviese, fuese Holanda, Arlés o París. En tales lugares procuró desarrollar su genio pictórico en contacto con otros artistas (Seurat, Monet, Pissarro o su mejor amigo, Paul Gauguin, interpretado magníficamente por un Anthony Quinn que sería premiado con el Oscar al mejor actor secundario) y bajo la presencia de su mejor influencia: los fenómenos naturales, la luz, el sol, el viento, las estrellas... todo ello expresado con su vigorizante sentido del color y su trazo grueso y ondulado.

***Los amantes de Montparnasse 19*, de Jacques Becker. 1958. Francia-Italia. 115 min.**

Es una película biográfica sobre la mísera existencia de uno de los más famosos pintores del siglo XX: Modigliani, obligado a vivir en la más absoluta miseria malvendiendo

sus cuadros para sobrevivir de mala manera y hundirse cada vez más en el alcohol; también su vida amorosa oscila entre el amor de una joven pura e ingenua que ama sin límites al artista y el de una rica y poco escrupulosa escritora americana que sólo busca en él la aventura, aunque ayuda al pintor más de una vez cuando entra en una de sus crisis. Una vida así no podía terminar más que de la manera más trágica y miserable, muriendo como un perro en una calle de París, mientras un avisado marchante de arte, como un ave carroñera, espera su muerte para expoliar sus cuadros, consciente de que un día valdría mucho dinero. Describe creo que con bastante fidelidad lo que fue a grandes rasgos la calamitosa situación de Modigliani en Montparnasse, y probablemente se acerque bastante a su personalidad real, justificada por su modo de vida.

Quizás subiría algo su valor si se hubiesen aligerado algunos tópicos y se hubiesen introducido algunos fragmentos que versaran sobre la obra de Modigliani, más allá de las crónicas embriagadoras de su estilo de vida, arquetipo clásico del artista en el imaginario social. Al mismo tiempo la película actúa como crítica válida con el arte que poco tiene que ver con las cabezas y sí con los bolsillos y la especulación.

***El tormento y el éxtasis, de Carol Reed, 1965. EEUU. 136 min.***

El realizador Carol Reed firma uno de los grandes clásicos del cine histórico. El papa Julio II y Miguel Ángel, viven entre el tormento y el éxtasis, una de las peleas artísticas más sonadas de la historia. Basado en la biografía que escribió Irving Stone, y en textos de Vasari y de Giovanni Papini sobre el gran artista florentino Miguel Ángel Buonarroti, presenta realista y eficazmente el conflicto, representado magníficamente por Charlton Heston y Rex Harrison, cuyas fuertes personalidades les llevaban a entrar en continuo conflicto. Esta extraordinaria producción, calificada como una de las mejores películas de su época, es una soberbia dramatización del conflicto detrás de una de las máximas obras de arte de la humanidad.

Julio II fue un Papa más preocupado de aumentar su poder terrenal que de las penurias de su pueblo. Déspota y egoísta, perdonó no obstante todos los desplantes de Miguel Ángel, enfurecido con el Pontífice por verse obligado a abandonar sus esculturas para pintar la bóveda de la Capilla Sixtina. Y es que a pesar de que Miguel Ángel jamás estuvo seguro tener auténtica valía como pintor, Julio II sabía que sólo él podría conseguir la impresionante obra de arte que aún hoy admiramos.

Aunque ni libro ni película tratan demasiado el contexto histórico de la Europa de aquella época, ambos son imprescindibles. Las escenas que muestran a Miguel Ángel sufriendo en lo alto del andamio, con la pintura goteándole sobre la cara, es un momento de enorme emotividad para los amantes del arte, al igual que los trabajos en ‘estarcido’, ese dibujo agujereado para poder traspasarlo con carbón sobre el yeso de la pared.

***Andreï Rubliev, de Andrei Tarkovsky. 1966. URSS. 186 min.***

Andrei Rublev, pintor de iconos ruso del s. XV, sirve a Tarkovski como reflexión sobre la creación artística y la labor social del artista frente al poder. Nos muestra un mundo brutal, violento, de religiosidad cuestionada; un mundo, en Rusia, donde príncipes hermanos luchaban por un trono y el pueblo se mataba a sí mismo en guerra tras guerra. Se divide en tres partes de la supuesta pasión según Andrei y cada uno de estos a su vez se dividen en episodios de la vida del pintor de iconos y de interiores de iglesias y catedrales bizantinas rusas.

El monje pintor acude junto con sus compañeros a Moscú para pintar los frescos de la catedral de la Asunción del Kremlin. Fuera del aislamiento de su celda, pronto comenzará a percatarse de las torturas, crímenes y matanzas que tienen aterrorizado al pueblo ruso. Pierde su fe y se sumerge en el silencio, frustración que le lleva a dejar de pintar. Sólo al encontrarse con un niño constructor de campanas entenderá que dejó que su dolor personal y su soledad se antepusieran a su deber creador como artista. Así regresó a los pinceles y, mediante sus iconos, sus imágenes sagradas, se acercó a un Dios que nunca se muestra plenamente.

En el epílogo, con música coral, se ven una serie de planos en que van mostrando diversas partes de iconos costumbristas, historiados hasta llegar con planos medios a mostrarnos la gran Trinidad de Rublev, culmen de su arte. Para no finalizar en tono triunfalista, vuelve a una nueva transición al blanco y negro, a la oscuridad, a la niebla, para terminar en una imagen desenfocada de unos caballos en el barro. El arte y la trascendencia no nos debe alejar ni olvidar el plano terreno del mundo. La película aparece en todas las listas de las mejores películas de la historia del cine.

***Frida, naturaleza viva, de Paul Leduc, 1984. México. 115 min.***

De las películas que se han realizado sobre Frida Kahlo, esta es la primera, rodada completamente en México, con escasos diálogos y largas secuencias que, desde el reducido

espacio de la habitación en la que está confinada en su lecho, ahonda en el interior de la artista a través de sus recuerdos y sueños y profundiza en la creación de su obra artística. Es un retrato magistral de la pintora, de su vida apasionada, de sus amores con Diego Rivera, de su relación con Trotsky, su militancia, su fiebre creadora, sus altibajos sentimentales y su profunda soledad. Leduc, supo dar a sus fotogramas el aire cercano y el color que caracteriza la pintura de Frida.

La actriz que interpreta a Frida, Ofelia Medina, además de tener un parecido excepcional con la artista, la presenta con verosimilitud y sensibilidad, recreando con fidelidad su creatividad sin límites, sus risas y sus terribles dolores, sus pinturas y sus convicciones políticas.

Es una película seria, responsable, sin efectismos, rica en detalles, que acerca sobre todo a la intimidad de la artista, a sus pensamientos y sufrimientos, a su fuerza pictórica, a sus relaciones con quienes le rodeaban y a la cultura mexicana a la que pertenecía y reivindicaba allí donde iba.

### ***La Pasión de Camille Claudel, de Bruno Nuytten, 1987. Francia. 170 min.***

La película viaja por la vida y obra de Camille Claudel, hermana de Paul Claudel, precoz e inteligente escultora, amante de las artes en el sentido más amplio y rico, y compañera durante más de diez años del también escultor, Auguste Rodin. El film es la biografía de la escultora Camille Claudel, centrándose en la lucha interior de la artista y su relación con Rodin. Camille sintió desde muy niña gran pasión por el arte y en especial por la escultura a la que dedicó gran parte de su vida. El escultor Auguste Rodin fue su maestro y Camille se convirtió en su inspiración, su musa, y con el que inició una tormentosa relación protagonizada por las numerosas crisis y rupturas. La escultora tuvo una vida agitada sentimentalmente y lo reflejó en su obra, una vida en la que también echaba un pulso a su propia libertad en una sociedad que no se ajustaba a sus ideas. En sus últimos días vivió como una mendiga y finalmente fue internada en un psiquiátrico por sus problemas mentales. Es en este episodio donde la actriz da lo mejor de sí misma en una película en la que combina registros de gran amplitud.

Se hace una dura crítica de Rodin, presentado como un personaje que manda esculturas a otros artistas para luego firmarlas como si fueran suyas. Camille en el film le echa en cara todo esto a Rodin dando a entender que es un fraude como artista ya que se queda la fama que les corresponde a otros.

***El sol del membrillo, de Víctor Erice, 1992, España.***

(Tomado de la introducción de la película hecha por su director, Víctor Erice)

Esta es la historia de un artista (Antonio López) que trata de pintar, durante la época de maduración de sus frutos, un árbol –un membrillero–, que hace tiempo plantó en el jardín de la casa que ahora le sirve de estudio. Antonio López pinta con un estilo que, basado en la exactitud, puede denominarse realista.

A propósito de este hecho, algunas de las cuestiones más elementales que, de manera inmediata, se pueden plantear son las siguientes: quién es el artista, qué es lo que pinta, y cómo lo hace. La diferencia con otros estudios es que, en este caso, lo hace, y éste es un detalle fundamental, ante un equipo de cine, provisto de una cámara y un magnetófono, que trata de recoger las imágenes y los sonidos de este suceso. Es así como, en este caso, la pintura y el cine entran en relación.

La película da cuenta de esa experiencia y, a la vez, de todo aquello (el paso de los días, la rutina cotidiana de personas y cosas...) que gravitan sobre esa casa y ese jardín. Un espacio y un tiempo –otoño de 1990–, donde el artista trabaja y los frutos del árbol llegan al momento de su máxima experiencia. Trata de buscar una relación menos evidente entre la pintura y el cine, observados ambos en lo que tienen de instrumento de captura de lo real; es decir, como formas distintas de llegar al conocimiento de una posible verdad.

***Basquiat, de Julian Schnabel. 1996, EEUU, 106 min.***

La corta, tumultuosa vida del pintor Jean-Michel Basquiat, su meteórico ascenso a la fama y su trágica muerte a los 27 años de una sobredosis de heroína, recreada en celuloide por un íntimo amigo del artista.

En grandes pinceladas conocemos al Basquiat bohemio, enemigo de la sociedad de la clase media burguesa; sus comienzos como artista de graffiti bajo el pseudónimo ‘Samo’; su fascinación con la subcultura de las drogas; su repentino estrellato; su amistad con Andy Warhol; y su atormentada relación con su madre, paciente mental que reside en un convento.

Exitoso debut como realizador del pintor Julian Schnabel, quien nos proyecta la vida y época del excéntrico artista a quien el *New York Times* llamara ‘el James Dean del mundo del arte’. Apoyado por un reparto fabuloso, Schnabel retrata el conflicto entre un genio rebelde incomprendido y la sociedad materialista que le rodea en el muy singular mundo del arte neoyorkino.

Visualmente la cinta refleja el trasfondo pictórico de su director. Imágenes casi surrealistas muestran la chispa visual que alimentaba el arte de Basquiat.

***Goya en Burdeos, de Carlos Saura. 1999. España. 104 min.***

La historia sucede en la segunda mitad del Siglo XVIII y comienzos del XIX. Goya fue testigo de intrigas políticas y románticas en los últimos años de la invasión napoleónica en España. El exilio en Burdeos y el comienzo de sus pinturas oscuras y macabras, en sus postreros años de su vida, son el comienzo del film con un Goya sordo e interpretado por Rabal. Los recuerdos de su juventud y los *flashbacks* en su narración hacia su hija Rosario, muestran al joven artista en los vericuetos de la corte. Principalmente, sus recuerdos refieren a su persecución de Cayetana, la Duquesa de Alba. A los 82 años, exiliado en Burdeos junto a Leocadia Zorrilla de Weiss, la última de sus amantes, Francisco de Goya, reconstruye para su hija Rosario los acontecimientos que marcaron su vida, una vida en la que se suceden convulsiones políticas, pasiones emponzoñadas y el éxtasis de la fama. Recordará al Goya joven y ambicioso que lucha por subir los resbaladizos peldaños de la corte de Carlos IV, donde vivirá el reconocimiento y la fortuna, las intrigas de palacio y el juego de la seducción y la mentira. También rememorará a su único amor, la Duquesa de Alba, una mujer que redibujó su vida y la historia de su tiempo, y cuya existencia quedará truncada por el veneno de las conspiraciones.

***Pollock, la vida de un creador, de Ed Harris, 2000, EEUU, 132 min.***

Es la recreación de la vida de los amantes y artistas contemporáneos Jackson Pollock y Lee Krasner (de la escena artística de Nueva York), que escapan al campo para contraer matrimonio y, muy pronto, Pollock comienza a crear el arte que lo convirtió en el primer pintor del modernismo dentro de los Estados Unidos. En la década de los cuarenta, ya estaban en el centro de la escena artística de Nueva York.

En agosto de 1949, la revista *Life* publica el siguiente titular: ‘Jackson Pollock: ¿el mejor pintor vivo de los EE.UU.?’ El artículo incluía fotografías de Pollock en su famosa pose: chaqueta negra y vaqueros azules, brazos cruzados sobre el pecho y uno de sus lienzos detrás de él. Conocido por entonces en el círculo artístico de Nueva York, Pollock se convirtió a partir de entonces en una de las primeras estrellas del arte en EE.UU., y su estilo radical de pintura consiguió cambiar el rumbo del arte moderno.

Paralelamente, la vida de los dos pintores tuvo sus altibajos, mientras que Krasner deja a un lado su trabajo para impulsar la carrera de Pollock, él comienza a revelarse emocionalmente, pues los tormentos que marcaron la vida del artista (quizá los mismos que lo llevaron a pintar desde el principio) continuaron persiguiéndole. Mientras lucha contra su falta de confianza en sí mismo, en una batalla entre la necesidad de expresarse y el deseo de silencio, Pollock comienza a recorrer una espiral hacia abajo que lo llevará a destruir los fundamentos de su matrimonio y su carrera.

***Frida*, de Julie Taymor, 2002, EEUU, 120 min.**

Esta película es una producción de Salma Hayek que creyó tener así el papel de su vida, y que para ello consiguió poner detrás de la cámara a una directora con el talento de Julie Taynor, que no quiso meterse en profundidad por los imperativos de una ambiciosa producción con miedo a dejar de ser un producto para todos los públicos. En mis contactos con gentes del cine y de la cultura mexicana, esta película es muy denostada, así como su protagonista, Salma Hayek, a la que se acusa de oportunismo y de desvirtuar la persona de Frida para su propio beneficio. Personalmente, pienso que, aunque la película *Frida, naturaleza viva*, con la que esta se compara inevitablemente, de Leduc, es mejor sin duda, este es también un film interesante, con aspectos muy valiosos, sobre todo en ambientación, estética y plástica, que puede servir como introducción de Frida para el gran público, un borrador interesante para los que entren sin conocer nada de la pintora mexicana.

En el film de Taylor se aprecian la fuerza de los sentimientos de la pintora, su sufrimiento perenne, su pasión desbordada por Diego Rivera, su afán por ser mujer, ante todo, aunque rota por todas partes. Se vive con ella la política de su tiempo, en la que pareja estaba metida, sus actividades colectivas como comunistas, con Trotsky y Stalin.

Es muy rica la forma en que se reproducen los cuadros de la artista, el color que se imprime a todo el film basándose en sus estéticas, que representan sus estados de ánimo, así como los encuadres, que toman la forma y el punto de vista de los cuadros de la pintora.

La película contó con el apoyo de toda clase de instituciones culturales en México, un gran presupuesto, los mejores profesionales de México y Estados Unidos, un elenco multinacional y una campaña mediática fuera de serie.

### ***La joven de la perla, de Peter Webber, 2003. Reino Unido***

Esta película es la adaptación de la novela de Tracy Chevalier del mismo nombre, que a su vez se basa en un cuadro de Johannes Vermeer, también del mismo nombre, donde el gran reto parece consistir en trasladar la atmósfera y el misterio que inundan los lienzos del pintor al celuloide; así como robar la mirada de la actriz que encarna a la modelo del cuadro como lo hiciera el que la retratará con sus pinceles. Con todos estos precedentes la película ha de transpirar arte por todos sus poros y así es. Durante el metraje podemos observar diversos cuadros del pintor holandés. La fotografía del portugués Eduardo Serra es simplemente deslumbrante y ayuda a darle ese toque pictórico. Es como ver un cuadro en movimiento. Hay que destacar la poca luz artificial con la que parece haberse rodado. Hay muchos interiores que se ven iluminados únicamente por los ventanales exteriores. La banda sonora acompaña a la historia de forma sutil.

No es el cuadro, sino la chica que lo inspira la que lleva el peso de la historia a mediados del siglo XVII. Esta joven se llama Griet y entra a servir en la casa del pintor, que pasa por una pequeña crisis (sólo pintó 35 cuadros en su vida, así que su ritmo nunca fue muy rápido, similar al de tener hijos, ya que tuvo 14). La relación entre el pintor y la reprimida sirvienta va ganando en intensidad al ir ella descubriendo su pasión por la pintura y él encontrar la inspiración tan perseguida. Pero esto no gustará a la mujer del pintor ni a la hija, que intentarán hacer la vida imposible a la joven Griet. No así la suegra, que ve que si su yerno no pinta, no pueden mantener el ritmo de vida, por lo que favorece la relación (Tomado de [pagaelpato.com](http://pagaelpato.com)).

### ***El Greco, de Iannis Smaragdis, 2007, Grecia, España y Hungría. 119 min.***

Corre el año 1566. Creta ha sido ocupada por los venecianos. Tras huir de la isla a causa de una matanza de sublevados cretenses, el pintor Domenicos Theotocopoulos 'El Greco' (Nick Ashdon) llega a Venecia siguiendo a su amante, Francesca da Rimi (Dimitra Matsouka), hija del gobernador veneciano en Creta. Allí encontrará trabajo en el estudio de Tiziano, donde pronto destacará sobre el resto de artistas y será descubierto por un cazatalentos del gobierno de Felipe II. También en Venecia tramará amistad con Niño de Guevara (Juan Diego Botto), un sacerdote español, con el que mantendrá una extraña relación. En Madrid se enamora de Jerónima de las Cuevas, hija de un noble militar, con quien convive y con quien tiene un hijo. Se establecen en Toledo, donde el pintor conoce un

éxito fulgurante, codeándose con las más altas esferas políticas y religiosas. En esa misma ciudad se reencuentra, años después, con su amigo Guevara, ahora convertido en Gran Inquisidor. Sintiendo una profunda repulsa por los actos cometidos por la Santa Inquisición, El Greco, fiel a sus principios, no duda en tomar partido en contra de ella, ganándose la animadversión del propio Niño de Guevara. Después de ayudar a liberar a algunas de sus víctimas y de pintar un retrato del Inquisidor donde lo muestra como un ser despreciable y cruel, El Greco será juzgado por herejía. La clave de su liberación o de su condena está en manos de su mayor enemigo: Niño de Guevara.

***Óscar: una pasión surrealista*, de Lucas Fernández, 2008. España, Francia y EEUU. 97 min.**

Es la biografía del pintor surrealista Oscar Domínguez, un espíritu revolucionario, genial y creativo en todos los ámbitos que se codeó con André Bretón, Picasso o Paul Eluard. Bohemio, mujeriego y más concienciado que el líder del movimiento, Domínguez disfrutó unos años de una buena vida hasta que la enfermedad comenzó a estropeársela. El film conjuga esta historia real con la narración de otra vida que llega a su fin. A Ana le quedan pocos meses de vida cuando unos representantes de un museo llegan a su casa interesados por un cuadro de Domínguez que el artista le podría haber regalado a su abuelo.

En paralelo con la historia de Ana, se narra la biografía de Domínguez, que vivió en París, huyó de la Guerra Civil y sobrevivió a la invasión nazi de Francia, y la relación sentimental del pintor con Roma, una pianista polaca fusilada por los nazis durante la ocupación de París.

***Séraphine*, de Martin Provost, 2008, Francia y Bélgica. 125 min**

Séraphine es un heterodoxo biopic sobre la figura de Séraphine, en el que Martin Provost intenta desentrañar la naturaleza del enigma que se intuía en la obra de esta artista casual, autodidacta, que experimentaba y creaba sus propios tintes basándose en la naturaleza, reflejándola en cada uno de sus trazos, que comenzó a pintar a una edad tardía, cuando contaba con 42 años y una miserable vida. El director quiso explorar su vida silvestre y mística y la compleja relación que la unió con su descubridor, Wilhelm Uhde.

No hay apenas información de la vida de la pintora. El mérito de la creación del personaje se reparte entre Martín Provost, que conoció la vida de su personaje a través de

unos amigos y lo poco que pudo localizar en Internet, y Yolanda Moreau, la actriz, que se enamoró del personaje, con el que tenía cierta similitud física, y al que representó con toda sensibilidad, ayudada por unas clases de pintura y unos zapatos de época con la suela de hierro que le hacían moverse pesadamente.

***El gran Vázquez*, de Oscar Aibar, 2010, España. 106 min.**

La película de Aibar es un homenaje a los TBOs (historietas cómicas de la posguerra española), y hace un homenaje a la editorial Bruguera, verdadera piedra angular en la formación de generaciones de dibujantes y humoristas, muchos de ellos expedientados por el régimen franquista cuando no podían ejercer sus verdaderas profesiones.

Se narran las dificultades de supervivencia, la picaresca ejercida por Vázquez, la relación de Vázquez con Ibáñez, creador de Mortadelo y Filemón, con sus jefes en la editorial (entre la tiranía de una pequeña empresa y la libertad en años de represión).

Están muy bien logrados la ambientación, el recurso de imitar en ciertos momentos algunos de los verdaderos dibujos de Vázquez y la animación de algunos de sus personajes que pasan a formar parte de las ensoñaciones del dibujante.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALMENDROS, N. **Días de una cámara**. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1982.
- BERGER, J. **Cada vez que decimos adiós**. Ediciones de la Flor, 1997.
- BORAU, J. L. **La pintura en el cine**. El cine en la pintura. Madrid: Ocho y medio, 2004.
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. **Portal de la Educomunicación**. Huelva: Grupo Comunicar. 2017. Disponible en <<http://www.uhu.es/cine.educacion/>>. Consulta el: 16 de marzo de 2017.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. **La práctica del aprendizaje mediante los medios de comunicación**. Málaga: El Formador, FACEP, 7, 1997. 4-9 p.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. **La producción de documentales didácticos para el aprendizaje**. Málaga: El Formador, 8, 1997. 10-12 p.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. **Aprender pasándolo de película**. Utilización del cine en las aulas. Comunicar, 11, 1998. 37-42 p.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. **¿Cómo utilizar el cine para la educación en valores?** Actas del encuentro de grupos de trabajo. Málaga: Centro de Profesorado, 2001.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. **El cine, otra ventana al mundo.** Comunicar, 18, 2001. 77-83 p.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. **Individualismo o solidaridad.** Los medios de comunicación ayudan a la gestación de una cultura interétnica. Comunicar, 16, 2001. 39-47 p.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. **Aprender con el cine, aprender de película.** Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine. Huelva: Grupo Comunicar, 2002.

MCLUHAN, M. **El aula sin muros.** Barcelona: Laia, 1974.

ORTIZ, A. y PIQUERAS, M. J. **La pintura en el cine.** Barcelona: Paidós, 1995.

WHITE, R. **La rosa Blanca.** 2007.

## O DESFILE DO BOI NEON: ARQUIVOS EM MOVIMENTO<sup>1</sup>

Rodrigo S. Fontanini de Carvalho  
PUC-Campinas  
[rodrigofc@uol.com.br](mailto:rodrigofc@uol.com.br)

Ricardo Gaiotto de Moraes  
PUC-Campinas  
[rgaiotto@gmail.com](mailto:rgaiotto@gmail.com)

### RESUMO

Um arquivo não é imóvel, mas um conjunto de rastros que são ressignificados, na sincronia do processo de memória. O filme constitui-se como narrativa cuja tessitura se dá a partir de arquivos. Posto isso, este artigo propõe uma leitura do filme brasileiro *Boi neon* (2016), dirigido por Gabriel Mascaro. A representação da ambiguidade do protagonista, entre os gestos rústicos no preparo dos bois nas vaquejadas do interior do nordeste e a sensibilidade do design de roupas femininas, parece constituir uma masculinidade multifacetada, o que confronta o arquivo de um paradigma heteronormativo das performatividades de gênero. Essas novas perspectivas parecem possibilitar (re)escritas e (des)contextualizações dos arquivos sobre esses sujeitos outrora legados à opressão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Boi neon. Gênero. Arquivo. Corpo.

### THE NEON BULL PARADE: FILES ON MOVEMENT

#### ABSTRACT

Based on the idea that an archive is not a static building, it is composed, however, by a set of traces that have been re-signified following the memory process, this article aims to analyze the Brazilian movie *Neon Bull* (2016), directed by Gabriel Mascaro, on a perspective in which a film can (de)construct archives. While *Neon's* protagonist, spent part of his day grooming animals to the vaquejada, a rodeo sport common in the North East of Brazil, he uses his spare time to design costumes. This ambiguity seems to constitute multifaceted masculinity, which confronts the archive of a heteronormative paradigm on performing gender. These new perspectives enable (re)writing and (de)contextualization of the archives on these subjects, guaranteeing resistance against oppression.

**Keywords:** Neon Bull. Gender. Archive. Body.

## O DESFILE DE BOI NEÓN: ARCHIVOS EM MOVIMENTO

### RESUMEN

Basado en la idea de que un archivo no es un edificio estático, pero está compuesto por un conjunto de huellas que han sido re-significadas siguiendo el proceso de memoria, este artículo pretende analizar la película brasileña *Boi Neon* (2016), dirigida por Gabriel Mascaro,

---

<sup>1</sup> Texto originário de pesquisa financiada pela CAPES.

en una perspectiva en la que una película puede (de)construir archivos. Mientras que el protagonista de Neon pasaba parte de su día preparando animales a la *vaquejada*, un deporte de rodeo común en el Nordeste de Brasil, utiliza su tiempo libre para diseñar trajes. Esta ambigüedad parece constituir una masculinidad multifacética, que confronta el archivo de un paradigma heteronormativo sobre el género. Estas nuevas perspectivas permiten la (re)escritura y (des)contextualización de los archivos sobre estos temas, garantizando la resistencia contra la opresión.

**Palabras claves:** Boi Neon. Género. Archivo; Cuerpo.

## LE DEFILE DE BOI NEÓN: DEPLACEMENT DE FICHIERS

### RÉSUMÉ

Un fichier n'est pas immobile, mais un ensemble de pistes qui sont réinterprété dans le processus de la mémoire. Les films sont produits comme une narration dont les tessitures sont fabriqués à partir de fichiers. Cela dit, cet article propose une lecture du film brésilien *Rodéo* (2016), dirigé par Gabriel Mascaro. La représentation de l'ambiguïté du personnage principal est une masculinité aux multiples facettes, entre les gestes rustiques pour préparer le bétail aux *vaquejadas* à l'intérieur du Nord-Est et la sensibilité de la conception de vêtements pour femmes, qui confronte le fichier d'un paradigme hétéronormatif de performativités de genre. Ces nouvelles perspectives permettent de (re)écrit et (un)contextualisation des fichiers sur ces sujets, qui garantit une résistance contre l'oppression.

**Mots-clés:** Rodéo. Genre. Fichier. Corps.

### INTRODUÇÃO

Um arquivo, em sua concepção mais imediata de lugar onde se guardam objetos do passado, não é um imóvel de memórias que resiste ao tempo. É, antes, um conjunto de rastros que vão sendo ressignificados, na sincronia contingente do processo de memória, à medida que é manipulado tanto por aqueles que, em um passado, guardaram e organizaram os registros, quanto por aqueles que, no presente, reviram e reorganizam narrativas a partir de marcas guardadas e que as inscrevem em “telas” (SOLIS, 2014, p. 374) de variados entrelaçamentos. Guardar, (re)organizar, narrar são ações recortadas pela ideologia e pelos jogos de poder, o que historiciza o processo de arquivamento e a tessitura das narrativas daí advindas, embaralhando a própria impressão de origem que poderia impregnar a ideia de arquivo.

Dentre essas “telas”, pode-se incluir o cinema. Considerando os mais variados gêneros desta arte, o filme constitui-se como uma narrativa cuja tessitura se forma a partir de arquivos, uma vez que a produção cinematográfica manipula um conjunto de materiais que abrange das referências ao próprio cinema às apropriações de dados dos mais variados registros da ficção

e da realidade. Para além do acesso a múltiplos arquivos, o filme, como objeto manipulado, constitui-se, ele mesmo, em elemento arquivável.

É, a partir desta perspectiva, que se propõe neste artigo uma leitura do filme brasileiro *Boi neon*<sup>2</sup>, do diretor e roteirista Gabriel Mascaro, lançado em 2016. Nesta narrativa, o título já sugere a representação da aparente ambiguidade do protagonista entre os gestos rústicos advindos da lide que exerce preparando os bois nas vaquejadas do interior do sertão nordestino, e a sensibilidade do costureiro, movida pelo desejo se tornar um estilista. Para além do título, pode-se verificar, na superfície da sucessão narrativa, um protagonista cuja representação beira a de uma masculinidade liberal e poliédrica (ZURIAN, 2015, loc 408); no subterrâneo dos pressupostos, uma personagem que não corresponde às representações heteronormativas do heterossexual ou do homossexual. Se, no segundo caso, o filme confronta as expectativas de parte de um público espectador ainda acostumado a padrões binários de identificação de gênero, reencenando os modos do homem do sertão e recolocando as peças de um arquivo antes organizado de forma machista, no primeiro caso, como objeto a ser arquivado, *Boi neon* instaura um novo arranjo pautado na representação do entre-lugar e de reconhecimento da performatividade de gênero.

## DESENVOLVIMENTO TEÓRICO E ANÁLISE DO FILME

Inicialmente, é preciso compreender as diversas noções de arquivo, exploradas por Jacques Derrida no texto *Mal de Arquivo* (2001) para que, finalmente, sejam associadas ao cinema. Uma delas condiz com a ideia de o arquivo ser um depósito de dados que serve como “evidência”, indício – neste caso, refere-se ao lugar “onde as coisas começam”: “o vocábulo [arquivo] remete bastante bem, como temos razões de acreditar, ao *arkhê* no sentido *físico*, *histórico* ou *ontológico*; isto é, ao originário, ao primeiro, ao principal, ao primitivo, em suma, ao começo” (DERRIDA, 2001, p. 12). Essa visão de arquivo é similar à abordagem feita por Le Goff (1990) na comparação entre monumento e documento: “resume-se a um conjunto de documentos que, em sua materialidade, representam fatos históricos e verdades de uma tradição, isto é, um monumento que marca a experiência histórica” (LE GOFF, 1990, p. 535).

Quando se parte deste princípio, induz-se ao sentido de verdade, de confiabilidade, pois o arquivo forma-se de informações, fatos, acontecimentos válidos e evidentes, servindo como

---

<sup>2</sup> *Boi neon*, filme de Gabriel Mascaro, lançado no Brasil em 2016 pela produtora Desvia Filmes. Vencedor do prêmio especial do júri, no Festival de Veneza; Melhor filme, fotografia, atriz coadjuvante e roteiro, no Festival do Rio; Menção honrosa no Festival de Toronto.

guardião, o que alude à visão clássica de “protetor”. Isso significa que o arquivo guarda, protege algo que possa vir a ser revelado ou dito, daí, por exemplo, os discursos filosóficos, as diversas áreas do saber e do discurso científico (ambos ligados à racionalidade) serem colocados nessa linha de pensamento tradicional do arquivo como um depósito do conhecimento, de onde parte principalmente o campo teórico da história.

Contudo, é impossível pensar no arquivo sendo constituído de uma “massa documental fixa e congelada”, tendo o passado como único registro temporal (BIRMAN, 2008, p. 109). Disso decorre, então, a segunda concepção de arquivo, cuja relação com a questão a ser aqui desenvolvida é mais interessante: o conceito de “mal de arquivo” (DERRIDA, 2001).

Tal conceito inscreve-se na contemporaneidade, sobretudo, graças a um contexto histórico marcado por inúmeras desconstruções dos arquivos sobre o mal. Deve-se contrapor esta visão à primeira no sentido de que a leitura crítica do arquivo propõe sua desconstrução. Nas palavras de Birman (2008, p. 109),

Empreender a leitura crítica do arquivo e propor a sua desconstrução, que já se realiza efetivamente no campo da história contemporânea pela abertura dos múltiplos arquivos sobre o mal, implica não apenas uma interpretação do passado da tradição ocidental, mas principalmente na sua possível abertura para o futuro.

A leitura de um arquivo desdobra-se, assim, em três tempos concomitantes: o *presente passado*, o *presente atual* e o *presente futuro*, que demarcam simultaneamente uma dimensão de finitude, existente na temporalidade do arquivo, e uma infinitude, reiterada na repetição do *ato arquivante*, “na medida em que o arquivo, enquanto tal, implicaria fundamentalmente a perspectiva do futuro e a sua insistente abertura para o *vir-a-ser*” (BIRMAN, 2008, p. 110).

O termo “mal de arquivo” estabelece um diálogo com o contexto histórico contemporâneo (dos desastres e do caos), pois são colocados em evidência os “arquivos do mal”, aqueles, ao longo do tempo, dissimulados, manipulados e até destruídos. Derrida explora o sentido da palavra *arkhé* como origem e contenção do poder e relaciona-a à noção de arquivo como memória pessoal e histórica, levando em conta a obra de Freud. Derrida, citando a dificuldade de se trabalhar com o conceito de arquivo – uma vez que ele representa a hierarquização do pensamento e uma condição de poder sobre o que pode ou não ser revelado –, desloca/desconstrói a ideia do processo de arquivamento como um sistema fechado, criticando a concepção clássica de arquivo. Segundo o autor, o problema está na redução do arquivo a uma mera experiência da memória, a um retorno à origem, pois, para além das questões epistemológicas, o arquivo pressupõe questões éticas e políticas.

Um terceiro sentido da palavra *arkhé* pode indicar ainda, em grego, morada, casa dos

arcontes – antigos magistrados gregos que detinham o poder de elaborar e representar as leis –, demarcando o limite e a transição do privado (o conhecimento monopolizado e mantido em segredo) para o público (exposição, revelação). “Não há arquivo sem um lugar de consignação, sem uma técnica de repetição e sem uma certa exterioridade; não há arquivo sem exterior” (DERRIDA, 2001, p.22). Um arquivo é também uma técnica de repetição que, no entanto, nunca pode ser (re)vivida da mesma maneira, posto que é agenciada por diversos contextos. É nesse contraponto entre segredo e exposição que cabe refletir a relação entre cinema e mal de arquivo.

Aproximando isso ao campo cinematográfico, pode-se afirmar que o cinema, em sua ampla acepção – abarcando do filme documentário ao considerado puramente ficcional –, serve de suporte (“tela”) à exposição de documentos que se cruzam e se organizam, não devendo ser compreendido como um depósito fechado ou um lugar onde se guarda a verdade, mas, ao contrário, como abertura, algo que leva ao que está por vir, sempre em movimento, de modo a ser constantemente modificado no presente e no futuro. Dessa forma, o cinema não tem apenas uma função arquivística com a função de revelar materiais que antes estavam guardados, mas também imprimir rastros que se inserem nos mecanismos da memória e do esquecimento, da identidade e da diferença, da superfície e do subterrâneo. Exemplos desses mecanismos seriam, de acordo com J. Frow (1997), os diferentes efeitos que provocaram as diferentes representações do Holocausto, em filmes (*Hitler: a career*, 1977) e séries televisivas (*Holocaust*, 1979; *Heimat*, 1984). Ainda segundo o autor, cada produção (documental/cinematográfica) leva a diferentes direções, assim, as visões a respeito do Holocausto constroem-se e reconstroem-se como objeto de memória pública de acordo com as questões políticas, os medos e as fascinações do momento em que são produzidas, o que o autor denomina “*collective act of remembrance*” (FROW, 1997, p. 242-243).

Sendo o cinema uma forma de arquivo, como poderia ele, exposto a um público, manter sua condição de segredo? Essa indagação, quebrando a noção clássica de arquivo, torna-se pertinente porque os meios de comunicação (entre eles o cinema), sobretudo no mundo atual, devido à facilidade de acesso às informações, expõem-nas cada vez mais, revelando e projetando diversos significados possíveis. Os arquivos, portanto, são ressignificados, como se fossem organismos em movimento, com vida e, conseqüentemente, em processo de modificação constante (SOLIS, 2014). Conforme os contextos sociais e históricos mudam, muda também o valor das coisas, não podendo um arquivo ser mera memória ou apenas referência ao passado. Um arquivo, para Derrida, não tem a função de registrar data, começo e fim de uma história, mas de movimentar-se por uma pulsão de repetição e esquecimento:

[o mal de arquivo] não apenas apagaría o arquivo constituído na sua positividade patente, mas seria, ainda e fundamentalmente, a condição de possibilidade para que o processo de arquivamento pudesse continuar posteriormente e ser então reiterado ao infinito. Seria a dimensão constituinte do arquivo que se destacaria pelo enunciado do mal de arquivo. Portanto, a constituição do arquivo implicaria necessariamente o apagamento e o esquecimento de seus traços, condição necessária para sua própria renovação. (BIRMAN, 2008, p.110).

Como, afinal, associar o mal de arquivo ao campo do cinema? Ora, o arquivo adquire determinado significado dependendo do arquivista. Sendo o cinema um arquivo, pode-se considerar, de certa forma, que os cineastas são arquivistas, portanto, arcontes que transmitem segredos e fazem a intersecção entre o privado e o público, já que, inseridos em um contexto, cabe a eles interpretar fatos (segundo sua historicidade e posição política) e, a partir disso, desenvolver seus discursos, expondo suas questões e pensamentos a respeito da sociedade. Assim,

A estrutura técnica do arquivo *arquivante* determina também a estrutura do conteúdo *arquivável* em seu próprio surgimento e em sua relação com o futuro. O arquivamento tanto produz quanto registra o evento. É também nossa experiência política dos meios chamados de informação. (DERRIDA, 2001, p. 29).

Tal qual a própria obra de Derrida, o cinema não se apresenta como um marco inicial, um monumento, mas um recorte inacabado, em aberto de algo que está por vir. Em texto que cita Paul Ricoeur, Jeanne Marie Gagnebin afirma:

Ricoeur propõe, então, substituir a ideia de referência por aquela, mais ampla, de refiguração e de desdobrar essa noção: ‘a ficção remodelando a experiência do leitor pelos únicos meios de sua irrealidade, a história o fazendo em favor de uma reconstrução do passado sobre a base dos rastros deixados por ele’. (GAGNEBIN, 2006, p.43).

Essa refiguração parece consoante à ideia de “mal de arquivo”, pois tanto o arquivista (arconte do cinema) como o público (espectador/leitor) não tratam o arquivo (o cinema) como simples experiência de rememoração, mas, de acordo com Derrida, como uma pulsão que apaga traços inscritos e possibilita novas inscrições no arquivo. Deixam-se, assim, rastros que inscrevem uma lembrança de algo que não existe e que corre o risco de se apagar definitivamente (GAGNEBIN, 2006).

*Boi neon*, de Gabriel Mascaro, pode ser lido a partir dessa pulsão. O filme explora a história fictícia do vaqueiro de curral Iremar, responsável por cuidar dos animais que participam das conhecidas vaquejadas nordestinas. De cidade em cidade, viajando dentro de um caminhão dirigido por Galega – sua colega, cuja ocupação se divide entre motorista e dançarina de boate –, o protagonista recolhe, por onde passa, revistas de mulheres e de moda, sobras de panos e restos de manequins, a fim de alcançar seu maior sonho: largar a vida rural

para ingressar na carreira de estilista de moda no Polo de Confecções do Agreste. Nesse contexto, Gabriel Mascaro revela o quão complexa pode ser a trajetória do sertanejo brasileiro contemporâneo, questionando um universo em transformação e modernização no que diz respeito às discussões de gênero social e estereótipos masculino e feminino.

De acordo com Miskolci (2006), tradicionalmente, a subjetividade da mulher é construída para agradar a um outro, enquanto a do homem, para o domínio de si e do outro. Tal processo rotula a relação de oposição entre os gêneros e enquadra as pessoas a formas corporais socialmente entendidas como masculinas e femininas:

O sistema de gênero que dirige nossa sociedade assenta-se no bio-poder para criar os sexos alojados em corpos que se diferenciam e se opõem e, assim, dão materialidade às representações que justificam a hierarquia que atribui ao masculino o domínio e ao feminino a submissão. O sexo que apresentam como evidência se revela, assim, construção social e histórica. (MISKOLCI, 2006, p. 688).

No filme em questão, a dupla jornada de Iremar, entre a rusticidade/brutalidade das atividades agropecuárias e a delicadeza/sensibilidade da indústria da moda, aponta as possibilidades que as personagens pós-modernas assumem, simultaneamente, em suas diversas posições sociais. Os tradicionais e consagrados modelos de identidade são, nesse caso, reinventados, fazendo emergir uma nova cultura que, por sua vez, permite novos laços com o outro. Exemplo disso é a relação entre Iremar e Galega: embora vivam em um ambiente hostil guiado, muitas vezes, pelo instinto desejanter e quase animal em que se inserem, não se notam indícios de qualquer aspecto entre eles que não seja uma simples e pura amizade, o que, de certa forma, configura uma relação de igualdade entre ambos, e não de submissão. Também a inquestionável força física de Iremar – típica do universo masculino tradicional que sustenta a ideia de aparência de “macho” – mescla-se com a suavidade e a leveza de seu gosto pela moda feminina, ao passo que Galega, dançarina sensual, detém o domínio das atividades e das ferramentas mecânicas utilizadas para a manutenção do caminhão.

Isso mostra que a quebra de paradigmas pode levar a modificações que, segundo Miskolci (2006), criam subjetividades e estilos de vida diversos os quais, baseados em uma ética mais libertária, produzem novas formas de sociabilidade. “A questão da identidade revela-se crucial, portanto, para modificação de um regime de verdade que insiste em impor o binário como eixo de apreensão e institucionalização do mundo” (SWAIN, 2002, apud MISKOLCI, 2006, p. 688-689.). Nesse aspecto, no filme, observa-se, de maneira não dicotômica, a difusão das representações de gênero social, rompendo com as condições de estereótipo tradicional homem-mulher.

Essa situação explora temas como memória/esquecimento e momento histórico/identidade cultural, a partir dos quais é possível pensar como as tradições culturais de um nordeste atual, ainda machista e duro (memória enraizada e, de certa forma, estereotipada), são ressignificadas de maneira a quebrar paradigmas (como a inversão dos papéis tradicionais de gênero social, até então baseados no patriarcalismo), inscrevendo no arquivo novos rastros e, por vezes, apagando outros memorados, a fim de jogar com as noções de memória e sua perda, bem como a noção de criação imaginária, fazendo cineasta e espectador refletirem a respeito de uma memória virtual, que se apoia no passado e indaga o futuro.

## CONCLUSÃO

*Boi Neon* torna-se fundamental para a compreensão desses temas à medida que se firma em um espaço contemporâneo de desenvolvimento econômico e cosmopolita intensos (MASCARO, 2016b), a região nordeste. Isso significa que as relações humanas são constantemente reorganizadas e ressignificadas de acordo com seus desejos e laços afetivos. Pode-se afirmar, assim, que o cinema tomou posse de experiências até então cristalizadas e tradicionalmente representadas – a exemplo das tradições culturais que definem o homem como forte e trabalhador – e abriu a possibilidade de existência de um homem que, embora culturalmente enraizado, é capaz de introjetar outros valores que modificam sua identidade ao longo do tempo. Nesse sentido, o filme diz muito sobre a transformação do ser humano que, diante de uma paisagem monocromática do sertão nordestino, colore-se<sup>3</sup> com novos tons vindos de seus sonhos possíveis, questionando as noções de identidade e de gênero social.

O filme consegue, assim, relacionar-se não apenas com o contexto nordestino brasileiro, mas com todas as culturas que, em processo de transformação, envolvem relações humanas de modo geral, já que remonta um mundo possível em cujas personagens aproximam-se de um cotidiano real dos espectadores, funcionando como reflexo de um ambiente que, em rápido desenvolvimento, preserva e rompe suas tradições e, conseqüentemente, contradições.

A questão do corpo em *Boi neon* também representa bem o momento histórico e identitário das personagens, afinal, elas mantêm tradições culturais e, ao mesmo tempo,

---

<sup>3</sup>A passagem do monocromático ao colorido é uma imagem utilizada pelo próprio diretor ao tratar, em entrevista, das transformações do filme: “[...] Tendo a vaquejada como palco alegórico destas transformações em meio à paisagem monocromática do Nordeste, eu pesquiso as cores que reluzem as contradições do consumo e dilato noções de identidade e gênero em personagens que convivem com novas escalas de sonhos possíveis”. (MASCARO, 2016)

inscrevem novos rastros à história. Ao passo que Iremar lida com a sujeira da terra e com o cheiro dos animais, ele sente prazer em vestir-se bem (com roupas sempre limpas) e usar perfume, como retrata uma cena do filme em que ele encomenda tal tipo de cosmético a uma vendedora. Tem-se, na representação do próprio corpo, um estereótipo reiterado que transita entre o vaqueiro rude e o estilista sensível, fazendo do cineasta um arconte que retrata a ambiguidade do homem pós-moderno:

Corpos não são habitados como espaços vazios. Eles estão, em sua espacialidade, também em andamento no tempo: agindo, alterando a forma, alterando a significação – dependendo das suas interações – e a rede de relações visuais, discursivas e táteis que se tornam parte da sua historicidade, de seu passado, presente e futuro constitutivos. (BUTLER, 2004 apud PINTO, 2016, s/n).

O futuro por vir também aparece na última cena do filme, quando a ação rotineira do protagonista de cuidar do gado é interrompida, anunciando o fim da história e fazendo com que o espectador/expectador, reticente, tenha suas próprias conclusões sobre o rumo que a vida da personagem teria tomado – um futuro do pretérito em construção a que se refere França (2008). Para a autora, o cinema não só reescreve a memória histórica de um “passado perfeito”, terminado e completo, como também deixa lacunas e vazios entre as representações, por isso “estas lacunas entre os filmes não falam do que foi nem mesmo do que deve ser: essas lacunas falam, ou melhor, murmuram o que poderia ter sido” (FRANÇA, 2008, p. 6). Isso gera o que, segundo Derrida, seria a impressão Freudiana, compreendida tanto como marca grafada e escrita quanto como uma impressão sobre quem dela fala a *posteriori*, neste caso, as próprias hipóteses formuladas pelo espectador/expectador.

O cinema quase sempre reencena uma memória histórica, buscando a ilusão de um passado já concluído e determinado. Ocorre, porém, que, como em *Boi neon*, há vazios entre as representações que criam lacunas a serem preenchidas e que evocam a memória de um pretérito incompleto, ainda por fazer. “Essas lacunas falam, ou melhor, murmuram o que poderia ter sido” (FRANÇA, 2008, p. 6), por isso o processo de construção da memória é constante e interminável.

Díaz-Quiñones (2016) também remete a reflexões com relação à memória frequentemente associada a tudo o que torna possível a conversação, a fim de ser recuperada em outro momento. Segundo o autor, passado e presente coexistem: “César Andreu Iglesias (1915-76) teve a valentia de assumir o conflitivo da memória. Soube reconhecer que não era possível avançar na busca de novas respostas se não se construísse outra memória.” (DÍAZ-QUIÑONES, 2016, p. 232).

Isso ajuda a entender as questões políticas e sociais que perpassam o filme *Boi neon*. É

preciso pensar em como os desejos de Iremar constituem-se ao longo do filme de maneira complexa: um vaqueiro que lida com os dejetos do gado e gosta de estar perfumado; um artista sonhador da moda que, no entanto, sequer tem sua sexualidade contestada pelo grupo em que vive; um homem que convive em meio à terra do sertão e importa-se com sua boa aparência e vestimenta. Recolocações, portanto, de um grupo socialmente desfavorecido de acordo com suas raízes históricas (o nordeste pobre, difícil e machista) em um campo cultural e intelectual (o cinema engajado e político) para que memórias sejam (re)escritas e (des)contextualizadas em diferentes perspectivas, passando a um circuito de maior visibilidade e reconhecimento do público – a memória rota, conforme cita Díaz-Quiñones (2016).

## REFERÊNCIAS

BIRMAN, Joel. Arquivo e mal de arquivo: uma leitura de Derrida sobre Freud. Em: *Natureza Humana*. 10(1): 105-128, jan.-jun. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v10n1/v10n1a05.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Tradução: Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DÍAZ-QUIÑONES, Arcadio. *A memória rota – ensaios de cultura e política*. Tradução: Pedro Meira Monteiro. Companhia das Letras, 2016.

FRANÇA, Andréa. O cinema entre a memória e o documental. In: *Intertexto*. Porto Alegre: UFRGS, v.2, n.19, p.1-14, jul-dez 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/7999/4766>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

FROW, John. Toute la mémoire du monde: repetition and forgetting. Em: *Time and commodity culture – Essays in cultural theory and postmodernity*. Oxford. 1997. p. 218-247.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora H34, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MASCARO, Gabriel. Boi Neon é um filme sobre a transformação, entrevista a Adalberto Meireles. *A tarde*, 21/01/2016. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/cinema/noticias/1739123-gabriel-mascaro-boi-neon-e-um-filme-sobre-a-transformacao-premium>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

MASCARO, Gabriel. Gabriel Mascaro, diretor de boi neon, entrevista a Lilian Ambar. *Salada de Cinema*, 16/01/2016. Disponível em: <<http://saladadecinema.com.br/2016/01/16/gabriel-mascaro-diretor-de-boi-neon>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. Em: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, 14(3):272, setembro-dezembro 2006. p. 681-693. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a06v14n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a06v14n3.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2017.

PINTO, Joana Plaza. Performatividade. In: *Revista Cult*. 2016. Ed. 185. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2013/11/o-percurso-da-performatividade>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

SOLIS, Dirce Eleonora Nigro. Tela desconstrucionista: arquivo e mal de arquivo a partir de Jacques Derrida. In: *Rev. Filos., Aurora*, Curitiba, v. 26, n. 38, p.373-389, jan./jun. 2014. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/rev?dd99=pdf&ddl=12731](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/rev?dd99=pdf&ddl=12731)>. Acesso em: 02 dez. 2016.

ZURIAN, Francisco A. Construindo la representación audiovisual de (nuevas) masculinidades en el audiovisual mainstream norteamericano. In: \_\_\_\_\_. *Diseccionando a Adán: representaciones audiovisuales de la masculinidad*. Madri: Síntesis, 2015. Versão Kindle.

## **DA GLÓRIA À RUÍNA DOS CINEMAS DE RUA NA CIDADE DE JOINVILLE-SC: EXORTAÇÕES À PATRIMONIALIZAÇÃO ASSENTES NA DECADÊNCIA E NOVOS USOS**

Christiane Heloisa Kalb  
Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina, CESUSC  
[christianekalb@hotmail.com](mailto:christianekalb@hotmail.com)

Maria Bernardete Ramos Flores  
Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC  
[mberna@gmail.com](mailto:mberna@gmail.com)

### **RESUMO**

Neste estudo busco descrever alguns fatos entre as décadas de 1950 a 1990 que ligam os cinemas de rua existentes em Joinville, especialmente a concorrência entre o Cine Palácio, Cine Colon e Cine Rex, e a partir disso, analiso os motivos ensejadores da decadência desses cinemas. É importante salientar que os usos que se fazem/fizeram desses espaços urbanos vieram se modificando após a guinada industrial que ocorreu na cidade a partir da década de 1950. Por ora, o que se conclui desse estudo é que houve um período de glória dos cinemas de rua, mas que por diversos motivos, especialmente a decadência tecnológica, levou estes espaços de entretenimento e lazer a ruir. Outro motivador foram os novos usos que se fizeram desses espaços, nem sempre consonantes com o desejo dos usuários.

**Palavras Chave:** Cinemas de rua. Joinville. Patrimônio.

### **FROM THE GLORY TO THE RUIN OF THE STREET CINEMAS IN JOINVILLE- SC: EXHORTATIONS TO HERITAGE PROCESS BASED ON DECADENCE AND NEW USES**

### **ABSTRACT**

In this study I describe some facts between the 1950s and 1990s that connect the existing street cinemas in Joinville, especially the competition between Cine Palácio (formerly Teatro Nicodemus), Cine Colon and Cine Rex, and, from this, I analyze the Reasons for the decline of these cinemas. It is important to emphasize for the moment that the uses made of these urban spaces have been changing, particularly after the industrial turn that occurred in the city from the 1950s. For the time being, the conclusion of this study is that there was a period of glory in the street theaters, but for various reasons, especially the technological decline, these spaces of entertainment and leisure to collapse. Another motivator was the new uses made of these spaces, not always consonant with the desire of residents.

**Keywords:** Street cinemas. Joinville. Cultural heritage.

## **DE LA GLORIA A LA RUINA DE LOS CINES CALLEJEROS EN LA CIUDAD DE JOINVILLE-SC: EXHORTACIONES A LA PATRIMONIALIZACIÓN BASADAS EN LA DECADENCIA Y NUEVOS USOS**

### **RESUMEN**

En este estudio busco para describir algunos hechos entre las décadas de 1950 a 1990 que conecta los teatros callejeros existentes en Joinville, en especial la competencia entre el Cine Palacio (antes Theatro Nicodemus), el Cine Colon y Cine Rex, y, a partir de eso, se analiza el enajenadores razones de la disminución de estos cines. Es importante tener en cuenta que por ahora los usos que hacen / hicieron estos espacios urbanos llegaron cambiando, sobre todo después del cambio industrial que se produjo en la ciudad desde 1950. Por ahora, lo que se llegó a la conclusión de este estudio es que hubo un período de gloria de teatro en la calle, pero que por diversas razones, especialmente la decadencia tecnológica, tomó estos lugares de entretenimiento y de ocio a desmoronarse. Otra motivación fue los nuevos usos que se hacen de estos espacios, no siempre en línea con el deseo de los usuarios y residentes locales.

**Palabras clave:** Cines de la calle. Joinville. Patrimoniales.

## **GLOIRE À LA RUINE DES CINÉMAS DE RUE DANS LA VILLE DE JOINVILLE-SC: EXHORTATIONS À PATRIMONIALISATION SUR LA BASE DE LA POURRITURE ET DE NOUVELLES UTILISATIONS**

### **RÉSUMÉ**

Dans cette étude, je cherche à décrire certains faits entre les décennies de 1950-1990 reliant les théâtres de rue existants à Joinville, en particulier la concurrence entre le Cine Palace, Cine Colon et Ciné Rex, et de cela, nous analysons les raisons de enajenadores pour le déclin de ces cinémas. Fait important, les utilisations qui font / ont fait ces espaces urbains sont venus modifier après le changement industriel qui a eu lieu dans la ville des années 1950. Pour le moment, qui conclut cette étude est qu'il y avait une période de gloire des cinémas rue, mais qui, pour diverses raisons, en particulier la décomposition technologique, a pris ces lieux de divertissement et de loisirs à se désagréger. Un autre facteur de motivation sont les nouveaux usages qui sont faits de ces espaces, pas toujours conforme à la volonté des utilisateurs.

**Mots-clés:** Cinémas rue. Joinville. Patrimoine.

## **INTRODUÇÃO**

O edifício do Theatro Nicodemus, nomeado na década de 1940 de Cine Palácio e hoje utilizado pela Igreja Universal do Reino de Deus, possui uma trajetória histórica em ressonância com a vida da cidade de Joinville, município localizado no nordeste catarinense, com 166 anos completados em 2017. Tal edifício faz parte desta história, uma vez que soma 100 anos desde a sua inauguração. No entanto, este cineteatro não foi o único a despontar o entretenimento na cidade de Joinville.

Neste estudo que se inicia, busco descrever alguns fatos entre as décadas de 1950 a 1990 que ligam os cinemas de rua existentes em Joinville, especialmente a concorrência entre o Cine Palácio (antigo Theatro Nicodemus), Cine Colon e Cine Rex, e analiso os motivos ensejadores da decadência desses cinemas. É importante salientar por ora que os usos que se fazem dos espaços urbanos vieram se modificando, particularmente após a guinada industrial que ocorreu na cidade a partir da década de 1950. Fato que se repetiu em outras cidades catarinenses, como Blumenau e Jaraguá do Sul, onde a industrialização trouxe novos contornos que repercutiram de alguma forma na (re)constituição urbana.

O Theatro Nicodemus foi inaugurado em 1917 e na época Joinville era habitada por pessoas que eram, em sua maioria, de acordo com as estatísticas numéricas daquele momento realizados pelos próprios administradores da Colônia, imigrantes europeus que chegaram à cidade a partir de 1851, ano de sua fundação, vindos de países mais industrializados (COELHO, 2011; FICKER, 2008; GUEDES, 2005; NIEHUES, 2000). Alguns destes imigrantes europeus eram oriundos de famílias ricas que criaram fábricas e pequenos negócios. Outros imigrantes trabalharam como operários e trabalhadores e também fizeram parte da construção da cidade recém colonizada. Logo, a vida urbana se instaurava e se desenvolvia, e o edifício do Theatro Nicodemus e os outros cines são parte dessa construção da cidade, tanto sob o ponto de vista arquitetônico quanto político e, por que não falar, da memória afetiva relacionada aos locais.

No íterim dos acontecimentos que se analisarão a seguir, Cine Rex surge na década de trinta e vinte anos mais tarde, o Cine Colon vem despontar no mercado de entretenimento junto ao Cine Palácio (antigo Theatro Nicodemus), que é assim renomeado nos anos quarenta. Um pouco mais tarde, na década de oitenta o Cine Chaplin também vem concorrer com os outros cinemas, apesar de atuar num campo mais alternativo dos filmes exibidos em seu espaço.

Para entender o que se passou entre a década de 1950, auge dos cinemas de rua até a sua completa decadência nos anos noventa, realizei pesquisa documental junto ao Arquivo Histórico de Joinville – AHJ em jornais locais publicados na época destacada. Este estudo é um recorte da Tese de Doutorado que defendi em fevereiro último (KALB, 2017), desenvolvida no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, da UFSC. É importante destacar que nessa biografia histórico-cultural não foi apenas analisado o que se passava no Theatro Nicodemus (mais tarde Cine Palácio) e em seu entorno, mas também foi verificado que há referências a outros cinemas de rua que existiram na cidade, ao redor de praças ou

outros locais marcantes para a urbe. O Theatro Nicodemus não ‘reinou’ sozinho na cidade de Joinville.

Também analisei para este estudo entrevistas realizadas em 2001 (GUEDES, 2001) pelos estudantes do primeiro ano do curso de graduação em História da Universidade da Região de Joinville (Univille) que estão arquivadas junto ao Laboratório de História Oral (LHO) da instituição, dentre outras entrevistas ali guardadas. Esses relatos de 2001 estão também completamente transcritos e arquivados junto ao Processo de Tombamento do edifício do Theatro Nicodemus/Cine Palácio, na Secult – Secretaria de Cultura e Turismo (extinta Fundação Cultural de Joinville), documento que pode auxiliar a entender a trajetória deste edifício e de outros cinemas e suas memórias urbanas.

Por ora, o que se conclui é que houve um período de glória dos cinemas de rua, mas que por diversos motivos, especialmente a decadência tecnológica de seus aparatos, levou estes espaços de entretenimento e lazer a ruir. Outro motivador desta ruína foram os novos usos que se fizeram desses espaços, nem sempre consonantes com o desejo dos usuários e moradores locais.

## **DA CONCORRÊNCIA DENTRE OS CINEMAS DE RUA**

Até meados da década de 1950, o Cine Palácio (fig. 1) liderava o público que frequentava as atividades culturais cinematográficas da cidade de Joinville. Mas as plateias se dividiam também entre as sessões de outros pequenos cinemas, como o Cine Rex, este inaugurado em 1937.

No início do ano de 1956, o jornal A Notícia anunciou a vinda de um forte concorrente para os cinemas de rua da cidade. O veículo publicou que em setembro daquele ano o Cine Colon iria abrir as suas portas. Noticiou que seria o maior cinema da cidade e que dentro de 60 dias haveria o início da construção das fundações.

Figura 1. Cine Palácio. Notam-se as inscrições “1917 Theatro Nicodemus” e o desenho de uma lira no centro, representando a música.



Fonte: Arquivo Histórico de Joinville. Envelope: Sociedades, cinemas, teatros e clubes, n. 144, 2015.

Naquela mesma semana houve a “festa da cumeeira, com a presença do prefeito da época, Sr. Rolf Colin e de pessoas da elite conservadora e construtora da cidade” (A NOTÍCIA, 28 jan. 1956) – o prefeito da época era descendente de alemães, estando marcada a identidade germânica na cidade. Haveria 1.200 poltronas estofadas, contava a novidade midiática, com exaustores e ventiladores e com dutos para futuros condicionadores de ar, que se esperava que chegassem até setembro, porém, com a crise das importações, não havia certeza quanto a isso. A entrada iria ser pela Praça Nereu Ramos e a saída, pela Praça Lauro Müller. O Hotel Colon, que seria construído ao lado do cinema, teria seis pavimentos e no térreo haveria lojas comerciais (A NOTÍCIA, 28 jan. 1956).

Com um pequeno atraso, o Cine Colon foi inaugurado em novembro daquele ano e veio com uma nova concepção arquitetônica. O entrevistado Tirone Meier lembra que este cinema “veio mais moderno, com poltronas mais confortáveis e maiores, com uma beleza estética diferenciada, o Cine Colon já surgiu corrigindo, digamos, eventuais falhas que o Cine Palácio tinha por ter sido pioneiro” [informação verbal]<sup>1</sup>. Afinal, o Palácio, antigo Theatro Nicodemus foi inaugurado em 1917.

O Cine Colon, instalado ao lado do Hotel Colon, a uma quadra do Cine Palácio, foi um cinema que trouxe um público que antes ia exclusivamente ao Cine Palácio, passando a ser a primeira opção para a elite da cidade. Nas vésperas da inauguração do novo cinema de Joinville, projetado por Rubens Meinster, afirmava-se, nos jornais da cidade, que o Cine

<sup>1</sup> MEIER, Tirone. **Tirone Meier**: depoimento [set. 2001]. Entrevistador: Geovani Silveira. Joinville: Univille, 2001. Arquivocine.mp3. Entrevista concedida ao Projeto Cine Palácio: Fragmentos da história do cinema em Joinville, da Univille. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Processo de Tombamento do Cine Palácio.

Colon seria um edifício moderno e imponente e, portanto, nada ficaria a dever aos melhores cinemas que existiam em São Paulo ou Rio de Janeiro. A renda da sessão inaugural seria completamente revertida pelos diretores do cinema, Herbert Busch e Nelson Walter, para instituições de caridade (Asilo da Cidade e Asilo de Pirabeiraba, hoje Ancionato Bethesda).

E após alguns meses de espera, se expôs na edição do dia 8 de novembro do Jornal de Joinville: “Está, portanto, de parabéns, o povo joinvilense, que dentro de poucos dias passará a contar com nova e magnífica casa de diversões à altura do seu progresso” (JJ, 8 nov. 1956).

Figura 2. Cine Colon, Rua São Joaquim, Centro, Joinville, foto da década de 1970.



Fonte: Documentário Memórias dos cinemas de rua de Joinville, 2016.

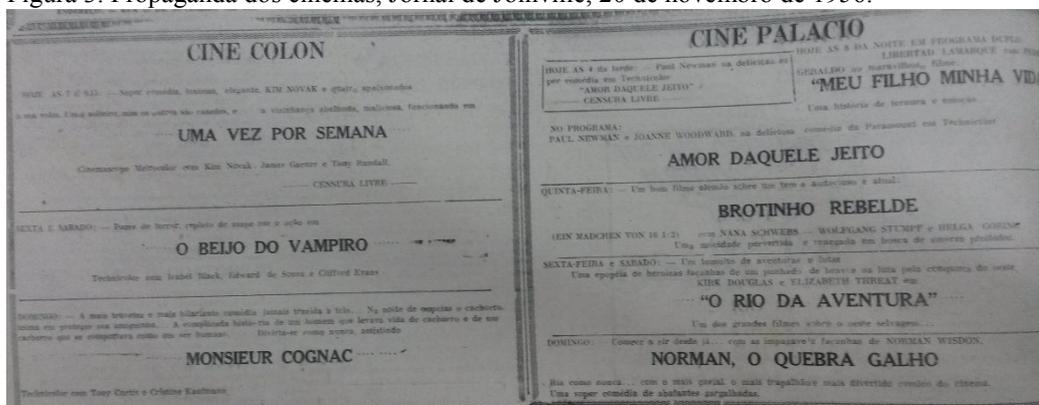
Em 15 de novembro de 1956, o Cine Colon foi inaugurado (fig. 2), conforme noticiado no Jornal de Joinville, tendo como filme de estreia *Sete noivas para sete irmãos* (JJ, 25 nov. 1956). Na notícia de capa foi destacada a inauguração do “luxuoso Cine Colon”, com a presença de avultado número de pessoas de destaque social.

A presença que menciona a manchete foram autoridades civis e militares, sacerdotes, membros influentes das classes liberais e conservadores e crescido número de senhoras e senhoritas da nossa melhor sociedade, a imprensa e rádio. [...] O amplo hall que dá acesso a sala de projeções, está elegantemente mobiliado, apresentando assim o aspecto mais agradável possível. Está atapetado com discrição e dispõe de poltronas confortáveis. [...] A impressão de todos os presentes foi a melhor possível, não houve uma voz discordante (JJ, 15 nov. 1956).

A partir da inauguração o que se vê nos jornais da cidade (fig. 3) é a concorrência em busca de expectadores aos filmes e séries exibidos semanalmente. Normalmente, após a exposição dos filmes daquele dia ou daquela semana, os editores faziam uma sinopse, com

críticas e elogios aos atores e à trama.

Figura 3. Propaganda dos cinemas, Jornal de Joinville, 20 de novembro de 1956.



Fonte: Arquivo Histórico de Joinville, Jornal de Joinville, 1956.

Neste ciclo da história dos cines de rua de Joinville, a partir da década de 1960, os cinemas da cidade têm um novo fôlego, pois há a entrada do Cine Colon, em 1956, juntando-se ao Rex (fig. 4) e ao Palácio no mercado de cinemas de rua.

Figura 4. Edifício Liga de Sociedades, Cine Rex, 1937.



Fonte: Acervo Arquivo Histórico de Joinville, 2015.

Annelise Ilse Mokross (2001) lembra que existiam diferenças entre os cinemas Rex e Cine Palácio: “Geralmente os ‘filhos de família’ frequentavam o Cine Rex que funcionava na atual Liga de Sociedade, e o Palácio, por razão qualquer, às vezes tinha cadeiras quebradas, tinha pulgas de vez em quando. [...] era um ‘outro público’ que frequentava o Palácio” [informação verbal]<sup>2</sup>. Questiono-me que ‘outro público’ seria esse que a entrevistada relata.

<sup>2</sup> Entrevista concedida por MOKROSS, Annelise Ilse. **Annelise Ilse Mokross**: depoimento [set. 2001]. Entrevistadora: Norma Vailatti. Joinville: Univille, 2001. Arquivocine.mp3. Entrevista concedida ao Projeto Cine Palácio: Fragmentos da história do cinema em Joinville, da Univille. A entrevista na íntegra encontra-se

Quem seriam os *filhos de família* que Annelise Mokross indica como frequentadores do Cine Rex? Nesse momento não poderia responder com exatidão, mas acredito que a entrevistada considerava pessoas de famílias que preservavam os valores familiares, e que seriam as famílias da elite da cidade – os que possuíam sobrenome reconhecido, provavelmente, suponho, os filhos e os netos dos descendentes germânicos. A segregação aparece revestidas pelas diferenças de público que frequentava este ou aquele cinema.

O Cine Palácio, em razão da nova concorrência apresentada pelo Colon e outros concorrentes como o Rex, precisou passar por uma reforma. Tirone Meier (2001) corrobora com essa afirmação, dizendo que “por uma questão até de sobrevivência, o Cine Palácio passou por transformações. [...] no meu tempo não havia carpete, as cadeiras eram de madeira, realmente com muito pouco conforto” [informação verbal]<sup>3</sup>.

Mesmo não tendo muito conforto, nas palavras de Tirone Meier observa-se a nostalgia sentimentalista pelo edifício e pelo uso que dele era feito até deixar de ser cinema: “Era um cinema, [pausa] era muito querido por toda a população. Ele era... a gente tinha um sentimento de amor pelo cinema, porque ali era o nosso local de maior divertimento” [informação verbal]<sup>4</sup>. Tirone Meier foi criado dentro do cinema, por conta do trabalho de sua mãe e porque depois também trabalhou por anos no Cine Palácio, primeiro vendendo bombons e balas e, posteriormente, na sala de projeção dos filmes. Sua vida parece ser permeada de experiências atreladas ao cinema, o que com certeza influenciou na sua fala sobre suas lembranças aos entrevistadores.

O projeto com as modificações parciais no edifício do Cine Palácio foi implantado para construir uma loja com depósitos. A proprietária do imóvel na época era a Empresa Cinematográfica Van Biene, e os responsáveis técnicos pelas modificações foram os mesmos da sua construção, inaugurado em 1917, os engenheiros-arquitetos Georg Keller e Paul Hellmuth Keller.

As aberturas projetadas à esquerda da entrada do cinema modificaram a estética frontal da fachada do edifício, no entanto, foram obras que se mostravam necessárias para a atualização do prédio com novos equipamentos e nova estrutura, na época de sua aprovação em meados de cinquenta. Além disso, construíram também lojas comerciais anexas ao edifício, momento em que se iniciou o processo de descaracterização arquitetônica do prédio.

---

transcrita no Processo de Tombamento do Cine Palácio. Nasceu em 1936, era neta de Germano Stein, importante comerciante da cidade, que fazia o transporte marítimo entre Joinville e São Francisco do Sul.

<sup>3</sup> MEIER, Tirone. **Tirone Meier**: depoimento [set. 2001]. Entrevistador: Geovani Silveira. Joinville: Univille, 2001. Arquivocine.mp3. Entrevista concedida ao Projeto Cine Palácio: Fragmentos da história do cinema em Joinville, da Univille. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Processo de Tombamento do Cine Palácio.

<sup>4</sup> MEIER, Ibidem, 2001.

Na figura 5 é possível verificar a transformação pela qual o local passou. Nesta imagem podem ser visualizadas as lojas anexas ao prédio do lado direito, as quais ainda existem na atualidade.

Figura 5. Cine Palácio, aproximadamente no ano de 1965.



Fonte: Arquivo pessoal de Vilson Voigt, Joinville (SC), 2014.

A partir de 1965, o Brasil estava passando pelo regime militar, os chamados *Anos de Chumbo*. Durante a presidência de Castelo Branco, em 1966, nos cinemas de Joinville, adolescentes menores de 14 anos não podiam entrar nas sessões noturnas, mesmo que acompanhados dos pais. Um dos motivos dessa proibição era o início da exibição de filmes com conotação mais sensual dos que os habitualmente exibidos até então. Um dos filmes ditos pornográficos era *Vida secreta de uma loura espetacular*, um filme alemão no qual era apresentado o “realismo e emoção na grande metrópole na vida agitada de uma loura sensual e decidida”, conforme propaganda da película no Jornal de Joinville (JJ, 25 abr. 1966).

No entanto, ainda em sua maioria os filmes exibidos nos cinemas eram leves, quer dizer, românticos, nos quais o mocinho sempre vencia o bandido e ainda conquistava seu grande amor, mesmo nos gêneros faroeste e policial. Aos poucos, a década de 1960 foi marcada por uma nova leva de filmes com conotação mais violenta e sensual, como foi o caso de *Os Cafajestes*<sup>5</sup>. Sobre este filme, que era exclusivo para adultos, o depoente Tirone Meier (2001) lembra que gerou certa comoção na cidade, tendo até interferência da igreja. “Houve discursos à frente do cinema para impedir a projeção do filme. E era um filme que não tinha,

---

<sup>5</sup> Os Cafajestes é um filme brasileiro de 1962, do gênero drama, escrito e dirigido por Ruy Guerra. Teve participação no roteiro de Miguel Torres. Foi o primeiro filme dirigido por Ruy Guerra no Brasil. A atriz Norma Bengell protagonizou o primeiro nu frontal do cinema brasileiro neste filme. Disponível em: [https://adorocinema/Os\\_Cafajestes](https://adorocinema/Os_Cafajestes). Acesso: 13 jul. 2015.

digamos, não havia cenas assim explícitas, tão fortes, mas na verdade era uma sociedade muito puritana” [informação verbal]<sup>6</sup>.

O Cinema Novo, movimento cinematográfico brasileiro influenciado pelo neorrealismo italiano e pela Nouvelle Vague francesa, com reputação internacional, imperava na indústria cinematográfica brasileira ao lado dos filmes norte-americanos e europeus. O cinema brasileiro viveu um período de agitação política durante o regime militar, especialmente pelos enfrentamentos de estudantes, artistas e intelectuais contra o governo imposto. No entanto, isso não barrou a produção cinematográfica. Filmes como *Garota de Ipanema* e *Capitu* estrearam na época. Esses filmes, chamados pelo entrevistado (Tirone Meier, 2001)<sup>7</sup> de não-puritanos para a época de sua exibição, parecem-me uma resposta à *la woodstock*, ou seja, uma tentativa de quebrar com o que estava estabelecido até então, como o *status quo* cultural da arte e até mesmo como cinema – tanto que este evento que aconteceu nos Estados Unidos é chamado de um *standard* da contracultura.

O cinema era uma das opções de lazer procurada pelos moradores de Joinville, contudo, a cidade passava por um período de grande desigualdade social. Nesse entremeio dos anos 1960, a censura instaurou-se no Brasil, a partir do regime militar, bem como surgiu a televisão a cores e os videocassetes. Tudo isso fez com que houvesse uma diminuição significativa do público que frequentava os cinemas de rua, resultando, assim, no início da queda dos cinemas. A seguir, discutirei a decadência do Cine Palácio e de outros cinemas de rua, o uso daquele ambiente para exibição dos filmes pornográficos<sup>8</sup> e, por último, a ressignificação do espaço pela igreja evangélica.

## DA DECADÊNCIA E RUÍNA DOS CINES À EMERGÊNCIA DO PATRIMÔNIO

Alguns fatos e acontecimentos contribuíram para que os cinemas de rua da cidade de Joinville começassem a entrar em decadência. No âmbito nacional, houve a popularização do videocassete e dos videogames, a introdução dos televisores no cotidiano brasileiro e o aumento dos ingressos de cinema, fazendo com que este entretenimento se tornasse cada vez mais elitizado. Na esfera da cidade de Joinville, um dos fatos que marcaram o lugar foi a

---

<sup>6</sup> MEIER, Tirone. **Tirone Meier**: depoimento [set. 2001]. Entrevistador: Geovani Silveira. Joinville: Univille, 2001. Arquivocine.mp3. Entrevista concedida ao Projeto Cine Palácio: Fragmentos da história do cinema em Joinville, da Univille. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Processo de Tombamento do Cine Palácio.

<sup>7</sup> MEIER, Ibidem, 2001.

<sup>8</sup> Os filmes considerados pornográficos na realidade eram chamados de *pornochanchadas* na década de 1970. Somente nos anos 1980 é que os filmes produzidos no Rio de Janeiro e na Boca do Lixo, em São Paulo, eram pornográficos (MARSON, 2009, p. 19).

venda do edifício do Cine Palácio pela família Van Biene à sua sucessora, a Empresa Cinematográfica Arcoíris, em 1977. No entanto, mais do que isso, contribuíram para o fim destes espaços: o surgimento das salas de cinemas nos *shoppings*, na década de 1990, somado ao receio de sair às ruas andando à noite – isso ainda nos anos de chumbo, gerando reflexos também na década de 1990, após o fim da ditadura. A magia do ritual do passado esvaiu-se e os cinemas de rua tornaram-se uma memória urbana de um outro tempo da cidade. Assistir a um filme se tornou apenas mais um ato trivial às tardes ou às noites de compras ou um passatempo.

É válido destacar, porém, que na pesquisa documental no Arquivo Histórico em que analisei a década de 1970, houve uma nova leva positiva de público, impulsionada pelas grandes produtoras norte-americanas de filmes. No entanto, a partir dos anos 1980, o declínio dos cinemas de rua começou a ocorrer, até ruir por completo nos anos 1990.

Nesta pesquisa encontrei, além dessa leva positiva, duas reportagens sobre o Cine Palácio. Uma publicada no Jornal de Joinville, na qual o jornalista Moacyr Gomes de Oliveira, na edição de 19 de julho de 1969, veiculou artigo sob o título *O antigo Palácio Teatro II* (JJ, 19 jul. 1969), que falava do novo uso que se faria a partir das reformas ocorridas no interior do cinema, que seria voltado às danças, despontando aí o Festival de Dança de Joinville, além das novas fitas que chegariam da produção da Fox, da Columbia Pictures, da Gaumont e da Pathe (francesas), da UFA (alemã), da Warner Brothers e da Paramount Pictures. Todos os produtores, em sua maioria norte-americanos, enviavam suas fitas contabilizando os “quinze minutos para intervalos destinados ao cigarro, ao café do lanche ou à cerveja lá pelas 11 ou 11 e meia horas da noite” (JJ, 19 jul. 1969). Alguns dos filmes que estavam para chegar eram de *Charles Chaplin* e *O Gordo e o Magro*.

Em outra publicação do mesmo jornal, em 04 de janeiro de 1974, o editor reproduziu a *Semelhança de arte arquitetônica: O Teatro Nacional de Munique e o Cine Palácio, de Joinville* (fig. 6) (JJ, 04 jan. 1974). O Teatro de Munique, cidade onde compuseram Mozart, Wagner e Strauss, construído há mais de três séculos, na Alemanha, e o Cine Palácio, de Joinville, construído em 1917, estavam ligados às tradições recreativas mais populares.

Figura 6. Jornal de Joinville, 04 de janeiro de 1974.



Fonte: Acervo Arquivo Histórico de Joinville, 2015.

Nesta pequena reportagem pode-se observar que o autor já enobrece o patrimônio material (arquitetônico) do edifício do cinema Palácio de Joinville, lembrando tradições recreativas com outras dimensões culturais e concepções artísticas. Esse tom, de certa forma nostálgico, que se observa ao ler a reportagem, parecia antever os primeiros passos da descentralização das políticas públicas de preservação do patrimônio cultural do Nordeste e do Sudeste em direção à patrimonialização dos lugares também do Sul, situação especialmente atrelada à exaltação da cultura e das tradições alemãs até poucas décadas rechaçada, particularmente durante o regime militar e a Campanha de Nacionalização.

É nesse momento em que há uma emergência pela patrimonialização tanto brasileira quanto em vários países europeus, que de algum modo refletiu-se na cidade de Joinville. Essas duas reportagens mostram o início das preocupações com a perda de certa identidade cidadina – a identidade de um grupo que se sentia parte da história dos cinemas de rua e, portanto, seria portadora das memórias urbanas relacionadas aqueles prédios. Como lidar com isso?

## NOVOS TEMPOS, VELHOS CINEMAS

Durante os anos 1980, em Joinville, havia três cinemas em funcionamento, todos no centro da cidade: o *Cine Palácio*, que ainda exibia produções pornográficas; o *Cine Colon*,

que fechou após um incêndio ocorrido em 1983<sup>9</sup>; e o *Cine Chaplin*, localizado na Rua Princesa Isabel, próximo ao antigo fórum (fig. 7), inaugurado em 1984, que mantinha concorrência direta com o Cine Palácio. O Cine Chaplin, porém, era tido como um cinema alternativo, estilo cult, pois não exibia os mesmos filmes de grandes produtoras estadunidenses e europeias, como o Colon e o Palácio faziam.

Figura 7. Cine Chaplin, inaugurado em 1984, na Rua Princesa Isabel, Centro - foto de 2016.



Fonte: Memórias dos cinemas de rua de Joinville, 2016.

Em 1991, o Cine Chaplin fechou as portas, enquanto o Cine Palácio dividiu-se em duas salas menores, passando a ser chamado de Cinelândia. Um ano mais tarde foi inaugurado o primeiro *shopping center* de Joinville, o Shopping Cidade das Flores, que está localizado numa antiga fábrica, a Malharia Arp, tendo em seu interior uma chaminé, que foi tombada recentemente.

Três anos depois, em 1995, o Cine Palácio alugou parte de seu espaço para a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), que utilizava praticamente todo o edifício para seus cultos. Neste mesmo ano, em 1995, mais um *shopping center* foi inaugurado na cidade, o Shopping Mueller. Ambos os shoppings inaugurados nos anos noventa possuíam salas de exibição de filmes. No fim do mesmo ano, a Cinelândia (antigo Cine Palácio, mais antigo ainda Theatro Nicodemus) fechou por completo as portas que ainda funcionavam em uma entrada alternativa à da igreja, mudando o tradicional esplendor do cinema de rua que durante

---

<sup>9</sup> Ver mais em PERGER, Alexandre. Cine Colon, a história de uma das maiores casas de espetáculos de Joinville que terminou em foto. Joinville: **Jornal Notícias do Dia**, 09 set. 2013. Conforme noticiado, o único espaço que não se perdeu no Cine Colon foi a sala de projeção dos filmes, que ficou intacta às chamas do incêndio. Hoje, o lugar abriga um estacionamento a céu aberto.

décadas tinha sua abertura pela portaria frontal do edifício principal, para aquelas duas pequenas entradas laterais (fig. 8). O ano de 1995 se configurou como o período de menor público, o que inviabilizou que o espaço sobrevivesse à concorrência recém surgida na cidade. A partir do encerramento das atividades do cinema, a igreja também começou a usar aquele espaço para seus cultos. Contudo, a igreja lacrou as portas laterais que continham dois telhados em formato triangular.

Os novos cinemas, localizados nos *shopping centers*, com estruturas mais confortáveis, seguras, ar-condicionado e som estéreo, fizeram a diferença.

Figura 8. Salas laterais, entradas da Cinelândia, 2015.



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/mapscinelandia+joinville>>. Acesso: 15 out. 2016.

A imagem do cinema de rua mais famoso da cidade começa a ser reconstruída a partir do imaginário de uma ruína. Walter Benjamin (2000) quando traduz o cinema como símbolo da modernidade é profético ao inscrever, no início do século XX, a modernidade como um mundo em ruínas, pois a velocidade das transformações impôs ao homem moderno um mundo presentificado, sendo muito difícil preservar todas as referências e seus significados. “As ruínas seriam, ao mesmo tempo, o desaparecimento e a reconstrução imaginativa” (GONÇALVES, 1996, p. 30). Há uma alteração de experiência, antes expressa na função de cinema, no caso do Cine Palácio e agora ressignificado a partir da igreja.

Portanto, na visão benjaminiana (ABREU, 2012), as consequências da modernidade vão trazer uma perda das tradições e dos elos que permitiam aos sujeitos a articulação de múltiplas temporalidades. Caso análogo é o que ocorreu em Fortaleza, no Nordeste brasileiro, onde no Centro da cidade havia 58 cinemas de rua. O historiador Christiano Câmara, entrevistado por Lopes (2013), relata que o desaparecimento das salas de cinema de rua é uma perda imensa, porque muitas cidades construíram parte de sua identidade cultural e arquitetônica em torno destes locais. Cinema é um prédio de arquitetura específica, e hoje os *shoppings* não são cinemas, são apenas salas de projeção (LOPES, 2013).

Os shoppings centers são construídos com objetivos diferentes dos edifícios que abrigavam os cinemas de rua. O intento comercial que se vê nos grandes *malls*, bem como, as outras atrações, como espaço *kids*, várias salas de projeções com as mais altas tecnologias; não conseguem se igualar ao entretenimento cinematográfico e toda a memória urbana a isso atrelada e por isso, não se comparam.

## CONSIDERAÇÕES

As mudanças estruturais ocorridas nos edifícios que antes abrigavam salas de cinema, principalmente a partir da década de 1990, também aconteceram em outros setores comerciais e industriais de Joinville, pois o “domínio da falta de quase tudo foi quebrado [...] quando as empresas, tendo de reduzir custos, terceirizando serviços, notadamente os de mão de obra intensiva. Novas e pequenas empresas foram criadas, as recreativas passaram também a ser administradas por terceiros” (COELHO, 2011, p. 61).

A industrialização e a terceirização de setores fabris trouxeram à cidade de Joinville novos desafios. Por um lado, trouxe o desemprego, mas, por outro, surtiu uma iniciativa empresarial com novos olhares. Por este motivo o município ainda é visto por intermédio da colonização/imigração europeia e da migração interna, de acordo com Coelho (2011), como uma cidade próspera, industrializada, e isso justificaria a ordem, a disciplina e a riqueza cultural em vários setores.

O surto desenvolvimentista que assolou Joinville e outras cidades catarinenses trouxe, de acordo com Ficker (2008), Ternes (1993) e outros discursos autorizados da cidade, números animadores à economia local, com o progresso se firmando no município, mas também colocou abaixo alguns exemplares da cultura e das tradições da cidade, como o fechamento de todos os cinemas de rua. Afinal, o interesse imobiliário começou a ameaçar edifícios e casas históricas. Todavia, essa posição conservacionista entre o progresso industrial, visto especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970 nas cidades catarinenses, em confronto direto e aparente com o patrimônio e a sua preservação não pode servir de regra a todas as cidades que sofreram esse processo de crescimento urbano.

Para auxiliar no entendimento dessa discussão, trago a premissa de José Reginaldo Gonçalves (1996) da *retórica da perda*. O autor entende que essa retórica é muitas vezes utilizada por técnicos que trabalham com o patrimônio ou por autores que estudam este campo, na direção de buscar a salvaguarda do passado por meio do patrimônio, no sentido que resgatá-lo a fim de evitar a perda da memória e da identidade cultural de certo lugar. Nessa

posição, o passado é visto como um lugar, e não como um tempo, onde haviam verdadeiras culturas a serem salvas e preservadas. Esse discurso deve ser combatido ou, ao menos, problematizado. Afinal, não é o fato de a economia local crescer durante aquelas décadas e se expandir até os dias atuais que vai determinar a queda de alguma cultura em particular ou o esfacelamento de determinados bens imóveis, destinando-os à preservação ou ao esquecimento.

Ainda que o termo *preservação* esteja diretamente ligado à noção de antecipadamente notar o perigo de destruição, o que afirma Mario Chagas (1994) em seu artigo sobre a busca do documento perdido, existem muitos exemplos espalhados por todos os estados brasileiros em que houve desenvolvimento econômico e preservação, como são os casos dos centros históricos, tombados em conjunto ou individualmente. A noção de uso, as transformações de uso e a atribuição de significados aos lugares quando estes se tornam patrimônio é tema urgente dentro do campo patrimonial. Por ora, minha preocupação foi questionar se e quando houve períodos de glória dos cinemas de rua, mas que por diversos motivos, especialmente a decadência tecnológica de seus aparatos, incêndios, a vinda de novos cinemas dentro dos shoppings, levou estes espaços de entretenimento e lazer a ruir. Outro motivador desta ruína foram os novos usos que se fizeram desses espaços, nem sempre consonantes com o desejo dos usuários e moradores locais.

Portanto, com o intuito de entender essa biografia histórico-cultural que veio modificando os usos e as apropriações dos edifícios dos antigos cinemas, o Cine Palácio ressignificado como igreja; o Cine Rex perdendo seu status de cinema para se tornar um clube social; o Cine Chaplin desativando suas atividades para salas de escritórios e o incêndio devastador ao Cine Colon, questiono-me sobre o que ocorre quando um uso chega ao seu fim. O que acontece quando algo que representava o novo e o moderno se esfacela e se torna antiquado e representativo de outra era?

A biografia desses patrimônios, sendo o único legitimamente tombado o Cine Palácio, exposta até aqui permite entender os sistemas de construção de valores que o qualificam e que são imprescindíveis para seu entendimento. Tais valores foram ressignificados e criaram caminhos permeados por fases que se adicionaram à biografia deste bem cultural patrimonializado.

Walter Benjamin (2000), já citado anteriormente, trabalha com a ideia de ruínas enquanto fragmentos da história. As ruínas pensadas como marcas de um passado que demora a passar. Dotadas de significados a partir de alegorias que tentam romper com o fluxo contínuo da história. As ruínas trazem a noção de finitude, de destruição, embora só

tenha sentido como ruína em si se houver a manutenção dela mesma, estando no passado e agora no presente ressignificada. A sua manutenção ocorre por meio das restaurações estruturais e também pelo reviver de memórias quando alegorizadas em ruínas memoriais.

Muitos cinemas de rua, inaugurados no início do século XX, como foi o Theatro Nicodemus, na cidade de Joinville, que mais tarde, nos anos áureos da indústria cinematográfica, tornou-se o Cine Palácio, sofreram com a sua decadência perante as novidades tecnológicas, caíram em ruína. Por isso, a tecnologia desses aparatos teatro-cinematográficos socioculturais envelheceu e o que sobrou foi deixado no passado, nas memórias dos que viveram aqueles tempos. A memória coletiva ganhou um *lugar de memória*, fazendo menção a P. Nora (1993) no espaço urbano por meio de sua patrimonialização.

A salvaguarda dada pelos técnicos do campo do patrimônio a partir da mobilização do grupo de estudantes de História da Univille, que realizou entrevistas arquivadas no processo de tombamento, que aqui também foram usadas, surtiu efeito na preservação da materialidade do que era o maior cinema de rua da urbe joinvilense, o seu conjunto monumental arquitetônico. O tombamento do Cine Palácio em 2003 gerou ressonância, pois supriu a necessidade urgente de proteção que aquele prédio representativo de uma outra temporalidade precisava. Tanto que, após esse primeiro ato deliberativo compulsório, a Comissão de Patrimônio da cidade tombou outros diversos bens que estariam com risco de perda.

Por isso, os monumentos e bens patrimonializados são como obras representativas de certas pessoas, grupos e acontecimentos significantes de certo tempo que o poder político consagra para fortalecer identidades presentes na urbe. Patrimônio não pode ser visto somente como um acervo ou como um recurso explorável econômica e turisticamente. O patrimônio é, portanto, a linguagem representativa da força que atua na cidade. Assim, analisando a biografia dos cinemas de rua de Joinville desde a década de 1950 até meados dos anos 1990 se percebe que a cidade vem se ressignificando e reivindicando outras vozes, novos ou outros grupos, outros espaços, novos tempos, criando outros patrimônios. Quanto a estes novos patrimônios, as ruínas industriais são belos exemplos emergentes a se patrimonializar, ainda mais quando se fala na história de Joinville, no entanto, aqui já não há mais fôlego nem espaço para fazê-lo, deixando então novas brechas para outra oportunidade.

## REFERÊNCIAS

ABREU, R. Colecionando museus como ruínas: percursos e experiências de memória no contexto de alçoes patrimoniais. **Ilha**, Florianópolis, no 14, jan/jun 2012, p. 17-35.

A NOTÍCIA, jornal, 1956.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: AL., A. E. **Teoria da cultura de massa**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 211-254.

BRITTO, Carina Oderdeng de; GRAWE, Emely Kath. Website: **O documentário Memórias do Cinema de Rua de Joinville**. Disponível em: <emely91.wixsite.com/cinemaderuajoinville>. Acesso em: 15 ago 2016.

CHAGAS, Mário. Em busca do documento perdido: A problemática da construção teórica na área da documentação. **Cadernos de Museologia**, n. 2, p. 29-48, 1994.

COELHO, I. **Pelas tramas de uma cidade migrante**. Joinville: Editora da Univille, 2011.

FCJ. **Processo de Tombamento FCJ/CPC nº 2002-001 A-F do Cine Palácio**. Joinville: Fundação Cultural de Joinville, 8 volumes, 2002.

FICKER, C. **História de Joinville**: subsídios para a crônica da colônia Dona Francisca. 2. ed. Joinville: Letra D'água, 2008.

GONÇALVES, J. R. S. **A retórica da perda**: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / IPHAN, 1996. 156 p.

GUEDES, S. P. L. D. C. **Cine Palácio**: Fragmentos da história do cinema em Joinville. Joinville: Editora da Univille, 2001.

\_\_\_\_\_. **História de (i)migrantes**: o cotidiano de uma cidade. Joinville: Univille, 2005.

LOPES, J. A. **Cinemas de rua desaparecem em Fortaleza e despertam saudosismo**. Fortaleza: Sindicatos dos bancários do Ceará, 2013. Disponível em: <[http://www.bancariosce.org.br/noticias\\_detalhes.php?cod\\_noticia=16445](http://www.bancariosce.org.br/noticias_detalhes.php?cod_noticia=16445)>. Acesso em: 11 jun. 2015.

JJ, Jornal Joinville, 1956, 1966, 1969, 1974.

MARSON, Melina Izar. **Cinema e políticas de Estado**: da Embrafilme à Ancine. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

KALB, Christiane. **Do instante esplêndido à decadência**: Patrimonialização e judicialização do Cine Palácio de Joinville. Orientadora, Maria Bernardete Ramos Flores; coorientadora, Alicia Norma Gonzalez Castells. Florianópolis, SC, 2017.

MEIER, Tirone. **Tirone Meier**: depoimento [set. 2001]. Entrevistador: Geovani Silveira. Joinville: Univille, 2001. Arquivocine.mp3. Entrevista concedida ao Projeto Cine Palácio: Fragmentos da história do cinema em Joinville, da Univille. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Processo de Tombamento do Cine Palácio.

MOKROSS, Annelise Ilse. **Annelise Ilse Mokross**: depoimento [set. 2001]. Entrevistadora: Norma Vailatti. Joinville: Univille, 2001. Arquivocine.mp3. Entrevista concedida ao Projeto Cine Palácio: Fragmentos da história do cinema em Joinville, da Univille. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Processo de Tombamento do Cine Palácio.

NIEHUES, V. D. **De agricultor a operário**: lembranças de migrantes. Dissertação de Mestrado em História, Florianópolis, 2000. 245 p.

NORA, P. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 10, PUC-SP, 1993. P. 7-28.

TERNES, A. **Joinville**: a construção da cidade. São Paulo: Bartira, 1993.

## LA INTERPRETACIÓN PATRIMONIAL EN EL MUSEO PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA ESTAMPA HISTÓRICO EDUCATIVA<sup>1</sup>

Pablo Álvarez Domínguez  
Universidad de Sevilla, España  
[pabloalvarez@us.es](mailto:pabloalvarez@us.es)

### RESUMEN

Las universidades, en general, cuentan con un importante patrimonio científico e histórico que, además de conservar, tienen que difundir, facilitando su interpretación. De esta forma, a los museos pedagógicos universitarios, que se presentan en estos momentos como una atractiva y sugerente oportunidad cultural para conocer e interpretar la historia del pasado escolar, les corresponde abrir las puertas del universo cultural histórico educativo a toda la comunidad. Partiendo de que las fotografías del pasado educativo no son siempre fáciles de leer e interpretar, reivindicamos en este trabajo la necesidad de considerar una intermediación pedagógica entre las imágenes del ayer de la escuela, los contextos y las personas. El artículo, a través de un estudio de caso materializado en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, a modo de proyecto de innovación docente, intenta aproximarse a la redacción de las bases de una pedagogía de la estampa histórico educativa. Se trata de recrear desde el presente fotografías escolares del ayer, con el fin de crear conciencia patrimonial educativa entre los estudiantes de Ciencias de la Educación.

**Palabras clave:** Museos de Educación/Pedagógicos y Universidad, interpretación del patrimonio educativo, imágenes de la historia de la educación, fotografía escolar

### HERITAGE INTERPRETATION IN THE UNIVERSITY PEDAGOGICAL MUSEUM: TOWARDS A PEDAGOGY OF THE SCHOOL PHOTOGRAPHY

### ABSTRACT

Universities have an important scientific and historical heritage must preserve, disseminate and interpret. Pedagogical University museums are an attractive and suggestive cultural opportunity to know and interpret the history of the last school. These museums allow us to open the doors of the historic cultural education universe to the community. Photographs of the educational past are difficult to read and interpret. In this work we defend the need to consider a pedagogical intermediation between images of the last school, scenarios, and people. The article presents a case study developed in the Educational Museum of the Faculty of Sciences of the Education of the University of Seville. It's a teaching innovation project, which aims to approximate to the bases of a pedagogy of educational historic photography. It consists of recreation from the school present photographs of the past, in order to create educational heritage awareness among students in Educational Sciences.

---

<sup>1</sup> Este trabajo está vinculado al desarrollo de una estancia de investigación enmarcada en el proyecto de investigación "Cultura escolar, patrimonio educativo y museos de educación: aportaciones desde la historia de la educación". "Programa Becas Iberoamérica. Santander Investigación Universidades", convocatoria 2016/2017, subvencionado por el Banco Santander. Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas-Brasil.

**Keywords:** Museums of Education /Pedagogical and University, interpretation educational heritage, images of the history of education, school photography

## **A INTERPRETAÇÃO PATRIMONIAL NO MUSEU PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO: RUMO A UMA PEDAGOGIA DA FOTOGRAFIA HISTÓRICO- EDUCATIVA**

### **RESUMO**

As universidades possuem um importante patrimônio científico e histórico que precisam conservar, difundir e interpretar. Os museus pedagógicos universitários são uma atrativa e sugestiva oportunidade cultural para conhecer e interpretar a história do passado escolar. Esses museus nos permitem abrir as portas do universo cultural histórico educativo para toda a comunidade. As fotografias do passado educativo são difíceis de ler e interpretar. Neste trabalho, reivindicamos a necessidade de considerar uma intermediação pedagógica entre as imagens do passado escolar, os cenários e as pessoas. O artigo apresenta um estudo de caso desenvolvido no Museu Pedagógico da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha. Trata-se de um projeto de inovação docente que pretende aproximar-se das bases de uma pedagogia da fotografia histórico-educativa. Consiste na recriação, a partir do presente, de fotografias escolares do passado, com a finalidade de criar consciência patrimonial educativa entre os estudantes de Ciências da Educação.

**Palavras-chave:** Museus de Educação/Pedagógicos e Universidade, interpretação do patrimônio educativo, imagens da história da educação, fotografia escolar.

## **L'INTERPRÉTATION DU PATRIMOINE AU MUSÉE PEDAGOGIQUE DE L'UNIVERSITÉ: VERS UNE PÉDAGOGIE DE LA RECRÉATION DE L'IMAGE DE L'ÉCOLE**

### **RÉSUMÉ**

Les universités ont un important patrimoine historique et scientifique qui doit être préservé, diffusé et interprété. Les musées pédagogiques de l'Université offre une opportunité attractive et prometteuse sur le plan culturel pour connaître et interpréter l'histoire de l'école. Ces musées nous permettent d'ouvrir les portes de l'univers culturel historique et éducatif à la communauté. Les photographies du passé éducatif sont difficiles à lire et à interpréter. Dans ce travail, nous défendons la nécessité d'envisager une intermédiation pédagogique entre les dernières images de l'école, les scénarios et les personnes. L'article présente une étude de cas, mise au point dans le Musée pédagogique de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Séville. C'est un projet d'enseignement innovant, qui vise à rapprocher les bases d'une pédagogie de la photographie historico-éducative. Il a pour but de recréer des photographies scolaires du passé en partant du présent, afin de sensibiliser les étudiants en sciences de l'éducation au patrimoine éducatif.

**Mots clés:** musées de l'Education/Pédagogique et Université, interprétation du patrimoine éducatif, images de l'histoire de l'éducation, photographie scolaire

## INTRODUCCIÓN

Universidad, museo, museo pedagógico, interpretación del patrimonio educativo y fotografía escolar, son cinco conceptos que estrechamente relacionados entre sí, darán sentido al trabajo que se presenta, en aras de poner en valor la importancia cultural que en la actualidad están adquiriendo los museos pedagógicos universitarios españoles en el desarrollo de su función educadora/didáctica.

La universidad surgió en Europa alrededor de los siglos XII y XIII a través de las escuelas catedralicias y monásticas. Su concepto, derivado del latín *universitās magistrōrum et scholārium* -comunidad de profesores y académicos-, se refiere en la actualidad y de acuerdo con la Real Academia Española, a una entidad orgánica o sistema de unidades operativas de enseñanza superior, investigación y creación de cultura científica y humanística. En la misma línea, un museo -del latín *musēum* y del griego *Μουσείον*-, es una institución pública o privada, permanente, con o sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, y abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica, expone o exhibe colecciones de bienes patrimoniales con propósitos de estudio y educación, y siempre con un valor cultural. Un museo pedagógico es un centro de interpretación de la cultura histórico educativa, vivo y activo -real o virtual-, dirigido a toda la sociedad, que ofrece conocimientos, información, oportunidades para emocionarnos, experiencias didácticas y posibilidades para garantizar el estudio, conservación, exposición, difusión e interpretación de cuantos bienes materiales e inmateriales conforman el patrimonio de la educación (ÁLVAREZ, 2016a). En este sentido, al intentar definir interpretación del patrimonio educativo, nos referimos al arte de traducir el lenguaje técnico, científico y complejo ligado al conjunto de bienes patrimoniales que nos ha legado la historia de la educación, a uno más coloquial, asequible y comprensible para las personas poco entendidas y no suficientemente interesadas en el pasado de la educación y de la escuela. Y en última instancia, cuando hablamos de fotografía escolar entendida como bien patrimonial histórico educativo, nos referimos al fruto de desarrollar un procedimiento y arte que permite fijar y reproducir las imágenes escolares que se han podido recoger en el fondo de una cámara oscura.

Considerados los anteriores conceptos -fundamentales para introducir este trabajo-, queremos hacer patente que a la universidad actual, en la que han influido diferentes corrientes filosóficas, religiosas, sociales, históricas, políticas y económicas imperantes en las distintas épocas de la humanidad (AGUANA FIGUEROA, 2013), aún le queda un largo camino por recorrer si quiere ser pionera en el desarrollo y gestión de la cultura. De esta

forma, desde el punto de vista educativo nos encontramos con una institución que está obligada a constituirse como un centro destinado a la conservación, acrecentamiento y transmisión de la cultura. A la universidad del siglo XXI, no solo le compete generar y administrar cultura, sino que le corresponde transferirla a toda la sociedad a través del desarrollo de nuevas políticas culturales y de extensión e interpretación del conocimiento científico. Y no cabe duda, de que la universidad de nuestro tiempo encuentra en sus museos y colecciones científicas un importante acicate para acercar la ciencia y la cultura a la comunidad, facilitándole su interpretación. El patrimonio científico es una evidencia material de un legado colectivo común de la comunidad científica; se trata de aquello que la misma entiende como su propia identidad, que merece ser transmitida a las próximas generaciones de científicos y a sociedad en general, incluida todas las ciencias, incluso las humanidades (LOURENÇO y WILSON, 2013).

En este contexto, y reconociendo la relevancia e idiosincrasia del patrimonio histórico y científico de las universidades, en general, entendemos que aunque son muchas las tareas que se vienen desarrollando en lo que respecta a la identificación, catalogación, diagnóstico y exposición de las colecciones universitarias, aún les queda bastante por hacer en lo que atañe a la puesta en valor, difusión e interpretación (BRUNELLI, 2014a) de las mencionadas. La educación patrimonial sigue siendo una asignatura pendiente, a la que hay que dedicar un lugar especial, sobre todo en estos tiempos en los que la transferencia del conocimiento a la sociedad es uno de los objetivos fundamentales que tiene encomendado la universidad del siglo XXI. La investigación universitaria, entendida como proceso orientado a la generación de nuevos conocimientos, precisa verse complementada con una potente divulgación, concebida como la transmisión del conocimiento a toda la ciudadanía, sin discriminación de sus receptores.

De esta forma, entendemos que la universidad -como espacio de extensión cultural que debe ser-, ha de apostar fuertemente por contribuir a la educación de la ciudadanía a través de sus colecciones científicas y debe esforzarse por dotar de sentido al desarrollo de los procesos didácticos curriculares y extracurriculares, que tengan en cuenta al patrimonio como el principal motivo para la difusión del conocimiento científico. Justamente, ante este marco de actuación, los museos pedagógicos universitarios -como gestores y difusores de la cultura patrimonial histórico educativa-, se presentan en la actualidad como novedosos recursos didácticos al servicio de la investigación y la docencia en Historia de la Educación.

Actualmente, conscientes de que la enseñanza universitaria está en un momento de transformación y búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento urgido por la necesidad de

innovar, la demanda de calidad y el reto de la creatividad, justificamos la importante labor a la que han de hacer frente los museos pedagógicos desde la universidad. A este respecto, estos espacios están llamados a contribuir a un cambio de la docencia universitaria en Ciencias de la Educación, a través de lo que está más próximo al profesorado: sus estrategias y sus recursos didácticos.

En la actualidad, las Facultades de Educación españolas que tienen la suerte y el privilegio de contar con un museo pedagógico, han encontrado en ellos un atractivo y sugerente recurso investigador y docente, que está permitiendo transmitir significativamente todos aquellos contenidos que están ligados a la enseñanza de la Historia de la Educación, como disciplina que forma parte de los planes de estudio de los futuros profesionales del magisterio y la pedagogía. En estos momentos, partimos de la idea de que los museos pedagógicos universitarios están siendo capaces de seducir notablemente al alumnado de Ciencias de la Educación, en la medida en que a través de sus colecciones patrimoniales histórico educativas y sus novedosas propuestas didácticas para enseñar Historia de la Educación, facilitan un aprendizaje más revelador, constructivo, creativo y emocional.

Para el desarrollo de este trabajo, hemos elegido la metodología del estudio de casos. Stake nos recuerda que su particularidad reside en la comprensión de la realidad objeto de estudio. Así, el estudio de casos se concibe como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (STAKE, 2005, p. 11). Desde una perspectiva interpretativa, y de acuerdo con Pérez Serrano (1994, p. 81) entendemos que “el objetivo básico de esta metodología reside en comprender el significado de una experiencia”. Así, nos proponemos emprender un estudio de caso evaluativo, que conlleva una fundamentación teórica previa, y después una descripción y una explicación que nos permita emitir una serie de juicios sobre la realidad objeto de estudio. En nuestro caso concreto, nos interesa el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin dejar a un lado su contexto. Y además, pretendemos investigar el desarrollo y efecto de una práctica didáctica contemporánea dentro de su contexto real (YIN, 1989), tratando de enfrentarnos al “examen de un ejemplo en acción” (WALKER, 1983, p. 45). Nuestro interés radica en esta ocasión en describir el resultado de una conducta observada, dentro del marco de un determinado hecho circundante. Es por ello que basamos nuestra preocupación por la perspectiva de los participantes para identificar como participan y construyen el conocimiento y su realidad (CEBREIRO LÓPEZ y FERNÁNDEZ MORANTE, 2004, p. 665).

Este artículo, desde las anteriores consideraciones y concebido pues como un estudio de caso heurístico (los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el

fenómeno objeto de estudio), se plantea con el propósito de dar a conocer un modelo innovador de buena práctica didáctico patrimonial, que viene desarrollándose en concreto en el marco del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (ÁLVAREZ, REBOLLO y NÚÑEZ, 2016) desde su fundación en octubre de 2012 y hasta la actualidad. El trabajo que se presenta, a partir de la descripción, análisis y evaluación de un proyecto pedagógico, se propone sentar las bases del desarrollo de una pedagogía de la estampa histórico educativa, consistente en la recreación desde el presente y por parte del alumnado, de un conjunto de fotografías escolares del ayer, con el fin de aprender conocimientos histórico educativos y crear conciencia patrimonial escolar entre aquellos estudiantes de la Universidad de Sevilla que cursan las asignaturas de “Historia de la Educación Contemporánea”<sup>2</sup> en el Grado en Pedagogía y “Corrientes Contemporáneas de la Educación. Implicaciones en la etapa infantil”<sup>3</sup>, en el Grado en Educación Infantil.

## **LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS UNIVERSITARIOS Y SU POTENCIAL COMO CENTROS DE INTERPRETACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR**

La universidad como institución cultural y socioeducativa es un ente especialmente complejo, que tiene encomendada la función de escudriñar la realidad en sus diferentes ámbitos y manifestaciones, con la intención de desvelarla críticamente a toda la comunidad. En España, la Ley Orgánica de Universidades (LOU), en su reforma de abril de 2007, en su título XIV, artículo 93, titulado “De la cultura universitaria”, nos recuerda que es responsabilidad de la universidad conectar al universitario con el sistema de ideas vivas de su tiempo, su espacio y su contexto. De esta forma, se les encomienda la tarea de gestionar los medios necesarios para potenciar su responsabilidad con la reflexión intelectual, la creación, la transferencia del conocimiento y la difusión cultural. Así, las universidades han de promover el acercamiento de las culturas humanística y científica, esforzándose por transmitir el conocimiento a la sociedad a través de lo que se ha venido a denominar divulgación e interpretación de la ciencia. Y en consecuencia, no cabe duda de que estas instituciones merecen ocupar un papel central en el desarrollo cultural de nuestros países.

Aceptando en la actualidad un cambio de paradigma en la función cultural de la Universidad (ARIÑO VILLARROYA, 2007), que tiene que ver, entre otras cosas, con la

---

<sup>2</sup> Cfr. [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_174/asignatura\\_1740014](http://www.us.es/estudios/grados/plan_174/asignatura_1740014) Programa de la asignatura.

<sup>3</sup> Cfr. [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_194/asignatura\\_1940003](http://www.us.es/estudios/grados/plan_194/asignatura_1940003) Programa de la asignatura.

deriva de la cultura hacia el entretenimiento y con el marcado carácter interactivo y creativo de las audiencias, la universidad moderna se presenta como un prometedor espacio para la innovación científica. Y cuando planteamos esta reflexión, la hacemos entendiendo que tanto la innovación como la tecnología, no pueden resultarles ajenas a las ciencias sociales y humanas.

Los museos universitarios con sus colecciones científicas a la cabeza, han experimentado desde principios del siglo XXI un renovado interés de carácter generalizado. Aunque múltiples problemas asociados con los museos universitarios y sus colecciones científicas, y con el patrimonio universitario, en general, han existido desde tiempo atrás, es verdad que en la última década es cuando se ha hecho patente un progresivo interés por lo que atañe a estos asuntos. Lo que se pone de manifiesto, precisamente, a través de la creación de la Red Europea de Patrimonio Universitario UNIVERSEUM<sup>4</sup> -fundada en el año 2000 para ocuparse del patrimonio universitario europeo en su conjunto-, y del Comité de Museos y Colecciones Universitarias (UMAC)<sup>5</sup> del ICOM, creado en 2001, para centrarse en reivindicar y guiar las necesidades de los museos y colecciones universitarias de todo el mundo. Gracias a ambas entidades, los museos universitarios y sus colecciones científicas gozan en la actualidad de un importante papel y reconocimiento en el desarrollo de la dimensión cultural a la que han de hacer frente nuestras universidades.

Los museos universitarios y sus colecciones científicas son excelentes ventanas abiertas a la investigación y a la enseñanza en la universidad, con capacidad más que suficiente para proporcionar ocasiones y oportunidades ligadas a la difusión de la cultura, la ciencia y la tecnología (SOUBIRAN, 2007, p. 41).

En los últimos tiempos, muy especialmente, y moviéndose a caballo entre la memoria y la creatividad, un importante grupo de universidades españolas han venido apostando por poner en valor a través de la creación de museos pedagógicos, el rico y significativo

---

<sup>4</sup> Cfr. <http://universeum.it/about.html> Página web de UNIVERSEUM. European Academic Heritage Network. Entre sus principales objetivos se encuentran los de: fomentar la reflexión y la investigación para mejorar nuestro conocimiento sobre el patrimonio universitario europeo; prestar apoyo en su preservación, cuidado y promoción; proporcionar un foro europeo para proyectos colaborativos que permitan compartir experiencias y conocimientos; establecer vínculos entre las instituciones europeas y las universidades en relación con su patrimonio; fomentar la creación de redes nacionales en Europa orientadas a la preservación, estudio y promoción del patrimonio universitario europeo; y, finalmente, promover el uso de este patrimonio para la investigación y la enseñanza.

<sup>5</sup> Cfr. <http://umac.icom.museum> Página web de UMAC (Comité internacional para los museos y las colecciones universitarias). El UMAC permite un debate abierto a todos los profesionales que trabajan en el sector de los museos, de las galerías y de las colecciones universitarias. Se interesa por el papel de las colecciones conservadas dentro de establecimientos de enseñanza superior y por las comunidades a las que se dirigen. Propone a sus miembros un foro de discusión que les permite identificar las posibilidades de colaboraciones con respecto a las colecciones, la repartición de los conocimientos y de las experiencias, así como al acceso a las colecciones. Su objetivo principal se concreta en proteger el patrimonio del que se encargan las universidades.

patrimonio histórico educativo con el que cuentan nuestros pueblos y ciudades. Sin duda, se trata de un original y novedoso trabajo arqueológico, etnográfico y hermenéutico de carácter histórico educativo, fruto de manera particular del compromiso y esfuerzo académico e investigador de un nutrido equipo de historiadores/as de la educación. Afortunadamente, un amplio grupo de profesores/as ha sido capaz de tomar conciencia cultural universitaria, en relación con la necesidad de salvaguardar, conservar y exponer una muestra importante del patrimonio de la educación, entendido como el conjunto de restos materiales, objetos y huellas de interés cultural que nos ayudan a conocer el pasado histórico de la educación. Mayordomo Pérez (2016), nos recuerda que “el patrimonio material e inmaterial de nuestro sistema escolar, es una parte importante e ineludible del patrimonio cultural y de lo que significa la memoria colectiva” (p. 13). A este respecto, conviene considerar que esta última se va formando con la suma de memorias individuales, que se van enlazando para dar lugar a nuestra historia local, a nuestra intrahistoria. La memoria colectiva hace referencia a los recuerdos y memorias que atesora y destaca la sociedad en su conjunto; es compartida, transmitida y construida por el grupo o la sociedad (HALBWACHS, 1925).

Y, en este escenario, los museos pedagógicos universitarios surgen en la era actual con la pretensión de ser espacios abiertos y vivos capaces de favorecer el estudio, catalogación, investigación, conservación, protección, uso didáctico y difusión del patrimonio histórico educativo. Estos museos, concebidos como espacios intergeneracionales e interidentitarios (PINTO, 2015) que pueden ser visitados por investigadores, docentes, profesionales, estudiantes y el público interesado en general, aspiran a contar con la participación activa de toda la sociedad, todas las personas y las diferentes entidades que lo deseen, para llegar a ser - con esta colaboración-, una zona compartida de la memoria educativa.

En la actualidad, en España cuentan con un museo pedagógico las Universidades de Huelva<sup>6</sup>, La Laguna<sup>7</sup>, Complutense de Madrid<sup>8</sup>, Murcia<sup>9</sup>, País Vasco<sup>10</sup>, Salamanca<sup>11</sup>, Sevilla<sup>12</sup>, Valencia<sup>13</sup> y Vic. Se trata de museos presenciales y en un par de casos virtuales –

<sup>6</sup> Cfr. <http://www.uhu.es/museopedagogico/> Página web del Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva.

<sup>7</sup> Cfr. <http://museoedu.webs.ull.es/> Página web del Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna.

<sup>8</sup> Cfr. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/muscossio/> Página web del Museo Laboratorio Manuel Bartolomé Cossio de la Universidad Complutense de Madrid.

<sup>9</sup> Cfr. <http://www.um.es/web/ceme/> Página web del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.

<sup>10</sup> Cfr. <http://www.ehu.es/es/web/museoeducacion> Página web de Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco.

<sup>11</sup> Cfr. <http://campus.usal.es/~cemupe/> Página web del Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca.

<sup>12</sup> Cfr. <http://institucional.us.es/museopedagogia/> Página web del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

MUVIP<sup>14</sup> y MUVHE<sup>15</sup>- (ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, 2016a), que juntos vienen desarrollando una importante labor en el estudio, conservación y difusión del patrimonio y memoria individual y colectiva de la educación.

En estos momentos, no cabe duda de que estos museos gozan de un potencial significativo para propiciar la interpretación de la cultura escolar por parte de la ciudadanía. No obstante, conviene tener en cuenta una serie de consideraciones ligadas a lo que supone interpretar, entendida esta función como revelación de las características y del significado del bien patrimonial que se visita y/u observa. Según la Real Academia Española, la interpretación -del latín *interpretāri*-, conlleva: “dar o atribuir a algo un significado determinado; explicar o aclarar el sentido de algo; expresar de un modo personal la realidad”. Interpretar supone el desarrollo de un conjunto de acciones que tienen que ver con comentar, revelar, glosar, deducir, analizar, entender, descifrar, ilustrar, traducir, etc. Y además, conlleva valorar críticamente lo que vemos, comprendiendo los significados de las cosas que nos rodean. De esta forma, podemos intuir que la interpretación es todavía más difícil que la comprensión, porque ciertamente la incluye.

En el marco de un museo pedagógico universitario, interpretar supone además de tomar conciencia y darse cuenta, percibir el patrimonio educativo que tenemos a la vista. Se trata de emprender un ejercicio de investigación, evaluación y concienciación personal, que nos ayude a plantearnos una serie de interrogantes para poder descifrar los secretos, huellas y silencios que esconde la caja negra de la escuela, atribuyendo a cada pieza, recuerdo, testimonio, etc. su particular significado. Los visitantes de los museos pedagógicos -en aras de poder enfrentarse a una sobresaliente interpretación de la cultura material e inmaterial de la escuela-, necesitan metafóricamente hablando, ojos inteligentes para mirar y seleccionar con criterio; oídos abiertos para escuchar en medio del silencio; manos delicadas y curiosas para elevar el sentido del tacto al máximo exponente; olfato hábil para desarrollar una pedagogía de la intuición; gusto estético que se deje llevar por lo bello por encima de lo útil; y alma frágil para dejarse seducir por el mundo de las emociones y de los sentimientos. Un museo pedagógico universitario, concebido como centro de interpretación histórico educativo, tiene que ser mucho más que un ente meramente informativo. Además tiene que procurar no convertirse en un espacio aburrido y no llegar a dar una imagen pedante -histórica y

---

<sup>13</sup> Cfr. [http://www.uv.es/uvweb/departamento\\_educacion\\_comparada\\_historia\\_educacion/es/seminario-museo-historia-escuela/presentacion-objetivos-1285875367517.html](http://www.uv.es/uvweb/departamento_educacion_comparada_historia_educacion/es/seminario-museo-historia-escuela/presentacion-objetivos-1285875367517.html) Página web del Seminario-Museo de Historia de la Escuela de la Universidad de Valencia.

<sup>14</sup> Cfr. <https://www.uvic.cat/es/muvip> Página del Museo Universitario Virtual de Pedagogía (MUVIP).

<sup>15</sup> Cfr. <http://www.um.es/muvhe/user/> Página del MUVHE. Museo Virtual de Historia de la Educación.

pedagógicamente hablando-, impidiendo con ella incluso la comprensión por parte del visitante. Resta señalar también que sus instalaciones no deben aspirar a convertirse en auténticos espectáculos socioambientales, pues con ellos solamente se conseguirá desenmascarar los mensajes que se desean transmitir. Lo mismo ocurrirá si seguimos pensando en que cuanta más información hagamos llegar al visitante, más aprenderán (MORALES MIRANDA, 1994). Un museo pedagógico con lecciones histórico educativas escritas en sus paredes a modo de libro, no podrá aspirar a convertirse más que un espacio literario al servicio de un público especializado en el estudio e interpretación de la cultura escolar. Un museo pedagógico diseñado como centro para el visitante en el espacio universitario, será siempre una excelente ocasión para acercar el patrimonio educativo a la comunidad y para estimularla a una constante interpretación del hecho histórico educativo. Este espacio hay que entenderlo como un lugar de memoria y para la memoria educativa, que sea capaz de integrar como objetivos fundamentales la custodia, conservación, difusión e interpretación de los objetos, ideas y valores pedagógicos de una sociedad. En él, a veces puede ocurrir que no sea la calidad o el carácter único de la pieza histórico educativa lo que más interese, sino que por el contrario, nuestra atención venga atribuida a su manifestación anónima como expresión popular y elemento identificador de la cultura patrimonial histórico educativa.

Si conseguimos que nuestros museos pedagógicos sean espacios notablemente visitados en nuestras universidades, no podemos marginar todo aquello que tiene que ver con la necesidad de hacerlos comprensivos a toda la sociedad. De esta forma, no cabe duda de que el reto de facilitar la interpretación del patrimonio escolar que nos rodea, nos puede ayudar a percibir los confines del universo cultural histórico educativo del que formamos o hemos formado parte. En nuestro caso particular, debemos aspirar a construir museos pedagógicos más comprensibles por todos, pues con ello, estaremos garantizándonos un mayor número de visitantes. No podemos construir meros museos expositivos en los que la descontextualización de objetos, artefactos o imágenes sea la tónica dominante; y es por esto que entendemos especialmente importante el enriquecernos con las posibilidades que nos brinda la interpretación patrimonial como disciplina encargada de garantizar la traducción del lenguaje técnico y a veces complejo del legado histórico educativo, cultural y patrimonial educativo, a una forma sencilla y comprensible para todos los públicos (ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, 2016b).

El estudio de la cultura histórico educativa en general, y de la escolar en particular, supone un intento justificado, coherente y lógico, de esclarecer elementos y aspectos de la

misma en tiempos pasados, pues, ciertamente, “el mundo escolar posee normas, códigos, rasgos y prácticas diferentes a la estructura social general que, sin aislarse de un contexto global al que pertenece, conforma una cultura con señas de identidad diferenciadas” (LÓPEZ MARTÍN, 2001, p. 12). Los museos pedagógicos tienen el privilegio de contar con un patrimonio que no le puede resultar ajeno a ningún sector de la sociedad, pues todos hemos pasado en nuestras vidas por algún tipo de escolarización más o menos formal. Es precisamente por ello, por lo que las universidades han de aprovechar la oportunidad de acercar una parte de la cultura a la sociedad a través de actividades, propuestas y ejercicios interpretativos vinculados al estudio de la Historia de la Educación y el patrimonio educativo. El museo pedagógico, al tomar conciencia de su misión como intérprete activo del patrimonio escolar y como educador de público, ha de seguir asumiendo la necesidad de convertirse en un atractivo centro de proyección interpretativa sobre su entorno social.

En definitiva, uno de los retos actuales de nuestros museos pedagógicos universitarios reside en facilitar una verdadera interpretación del patrimonio histórico educativo a los estudiantes de Ciencias de la Educación y a toda la sociedad, a través de interesantes proyectos didácticos e interpretativos que consigan sensibilizarlos en el estudio, conservación y difusión del patrimonio histórico educativo. En esta línea, conviene no olvidar que la tarea de interpretar este patrimonio tiene que ver con el arte de revelar in situ al visitante el significado de la herencia cultural histórico educativo que se nos ha legado.

## **LA INTERPRETACIÓN DEL PATRIMONIO FOTOGRÁFICO ESCOLAR COMO PRÁCTICA CREATIVA EN LA UNIVERSIDAD**

En la sociedad actual, la universidad a la que aspiramos tiene que ver con una institución con capacidad suficiente para la gestión y el desarrollo de estrategias creativas en su organización, en sus espacios culturales y en sus aulas. Si bien es cierto que una universidad debe ser un espacio cultural para la creatividad, también es verdad que es bastante cuestionable el lugar que ocupa la misma en ella. Considerando que las universidades en general, no son todo lo creativas que creen ser, entendemos que la universidad actual precisa de espacios constructivos e inspiradores, donde se pueda desarrollar la competencia creativa, la libertad de pensamiento, la crítica con fundamento, el emprendizaje inteligente, la internacionalización del conocimiento, el desempeño de nuevos roles y competencias, etc. La creatividad en el desarrollo de los procesos didácticos universitarios nos permite ofrecer nuevas propuestas y soluciones a tradicionales formas de hacer y de pensar las cosas. Una

universidad creativa e imaginativa es una institución que produce y genera ideas novedosas constantemente, estando dispuesta a invertir tiempo y recursos para su desarrollo (BARNETT, 2013).

Las instituciones universitarias de la sociedad actual están llenas de profesorado cuya función principal en lo que a actividad docente respecta, se limita a explicar y transmitir a través de lecciones magistrales, repitiendo las mismas informaciones extraídas cada curso de viejos libros, sin tomar conciencia de que los estudiantes de la era vigente necesitan aprender con nuevas estrategias, recursos y escenarios mucho más atrayentes, sugerentes e insinuantes. En cualquier caso, y como señala de la Torre, (2009, p.3), lo que hay que remover en este sentido, “no es tanto la práctica pedagógica, cuanto la visión positivista y fragmentada del conocimiento que subyace a la misma”. Con el Plan Bolonia, aunque con escasos recursos, se nos viene exigiendo pasar de una enseñanza basada en la información que transmite el profesorado a una enseñanza basada en la actividad formativa del alumnado. De esta forma, tenemos que reconocer que con Bolonia sí que se han presentado en la universidad nuevas oportunidades que han posibilitado una mejora importante en la metodología docente universitaria. Así, hemos avanzando en la solidificación de una enseñanza basada en la autonomía del estudiante, en la interacción profesorado-alumnado, en la implicación personal y en la aplicación de estrategias didácticas innovadoras y creativas. En este sentido, queremos destacar el papel que adquieren los espacios dialógicos y reflexivos, junto con nuevos escenarios de enseñanza aprendizaje paralelos al aula.

En lo que atañe a la enseñanza de la Historia de la Educación en contextos académicos universitarios, y tal y como se ha puesto de manifiesto en el apartado anterior, contamos con el museo pedagógico como un nuevo escenario didáctico que nos está ayudando a forjar en el alumnado un pensamiento histórico educativo más crítico, interpretativo, fundamentado y contrastado. A través de los museos pedagógicos universitarios estamos tratando de entusiasmar e inducir a los estudiantes hacia un autoaprendizaje más experiencial y emocional, haciéndoles más atractivos y apetecibles los contenidos histórico educativos contemporáneos que nos corresponden transmitir. De esta forma, a través de múltiples prácticas didácticas desarrolladas en el marco del museo, el alumnado está empleando en aprender un tiempo importante -en muchos casos hasta más del habitual-, sin que ello les pese. Por el contrario, los estudiantes disfrutan aprendiendo porque tienen la oportunidad de realizar aportaciones personales en el marco del desarrollo de proyectos individuales y grupales, de crear y de recrear nuevos aprendizajes, de transferir lo aprendido a otras situaciones, y de internacionalizar las experiencias construidas a través de las posibilidades

que nos brindan las nuevas tecnologías (PAYÀ y ÁLVAREZ, 2015), entre otras cuestiones. De alguna manera, somos conscientes de que la creatividad docente ha de radicar en dejar huella en el alumnado, dejar impronta, de tal forma que en el futuro y una vez que pase el tiempo, se recuerden a aquellos profesores que supieron transmitir algo más que información (DE LA TORRE, 2009) y que pusieron nuevos recursos creativos al servicio del aprendizaje universitario, cuyo caso nos ocupa.

La civilización visual en la que nos encontramos inmersos nos reta continuamente al profesorado universitario de Historia de la Educación al uso de fuentes icnográficas para el desarrollo de la investigación y la docencia histórico educativa. La fotografía, al igual que otras manifestaciones artísticas, se ha convertido en referente creativo para descubrir esta historia desde nuevos ángulos y enfoques (VILLA, 2015). Así, las fotografías escolares nos permiten visualizar la cultura material de la escuela, que la constituye un conjunto de objetos que portan significados que nos corresponden descifrar a través de indicios que hay que sugerir a quien observa. Cuando hablamos de fotografía escolar, nos referimos a “una gran diversidad de imágenes manifestadas de formas diversas y relacionadas con el espectro escolar como denominador común” (GONZÁLEZ y COMAS, 2016, p. 218). Así, como señala Sanchidrián (2011, p. 295), estamos de acuerdo en que el uso de imágenes debe permitirnos hacernos nuevas preguntas que vayan más allá de la mera descripción del escenario educativo, permitiéndonos ampliar los espacios y los tiempos que podemos estudiar.

Estas fotografías, entendidas como memorias de diferentes miradas histórico educativas (RIEGO, 2001), nos ayudan a descifrar e interpretar las huellas del pasado en las culturas escolares y a construir, reconstruir y representar las prácticas escolares en el aula (DEL POZO ANDRÉS, 2006). No obstante, tenemos que ser conscientes de que no se pueden entender las imágenes sin un extenso conocimiento de la cultura que las produce. Las fotografías, como señala Velasco (2012, p. 20), “inevitablemente, son selecciones incompletas de imágenes y fragmentos de realidades que difícilmente pueden ser compuestos y encajados unos con otros”. De alguna forma, el patrimonio fotográfico escolar desde los museos pedagógicos, nos ayuda a hacer visible los objetos de la escuela, proporcionándonos pistas sobre su significado en el contexto educativo de origen. Además, estas imágenes –concebidas como estampas pedagógicas/escolares de carácter histórico-, nos ayudan a visibilizar silencios y ausencias materiales ocultas a lo largo de los tiempos históricos de la escuela (DEL POZO y RABAZAS, 2012, p. 408-409). Como señalan González y Comas (2016, p. 215), “la escuela y su contexto nos han dejado un elevado número de fotografías cuyo valor, tanto desde la

perspectiva patrimonial como historiográfica, poco a poco va adquiriendo su justo reconocimiento”.

Las fotografías son objetos culturales, hechas para proyectar significados y provocar efectos (GROSVENOR y ROUSMANIERE, 2016, p. 257). La foto escolar es un producto cultural que genera un discurso propio susceptible de análisis e interpretación desde el punto de vista histórico educativo; por ello, un análisis interpretativo de las fotografías escolares puede ayudarnos a comprender mejor la historia. La fotografía escolar tiene una innegable capacidad evocadora de los recuerdos de la escuela, que pueden ser tanto positivos como negativos. Se trata de un medio que nos permite conservar recuerdos escolares a través de imágenes y de un atractivo recurso pedagógico que nos permite comprender, asociar, comparar, imaginar, relacionar, interpretar y transferir ideas y conceptos vinculados con el estudio del pasado de la institución escolar.

La fotografía en este caso, nos interesa especialmente por lo que nos puede decir del pasado de la escuela; se transforma en un documento sensible que puede tener interpretaciones variadas, estimulando una respuesta sobre la memoria y la historia de los lugares, los espacios, las personas, los objetos, las identidades, etc. La fotografía escolar, no deja de ser un documento presumiblemente complejo de importante dimensión social (BRUNELLI, 2014b), que permite establecer un diálogo entre actores con la mirada entre el pasado y el presente de la escuela. La visión del ayer plasmada en un documento fotográfico de carácter histórico educativo, precisa de quien observa una serie de conocimientos históricos ligados a las diferentes cuestiones plasmadas en ella. Nos referimos, por ejemplo, a la zona geográfica en la que se encuadra la historia que se retrata, a las personas fotografiadas, a las tradiciones escolares, a los materiales utilizados, a las connotaciones políticas, sociales, culturales, religiosas, etc.

Tal y como se pone de manifiesto en el programa “Memoria de la Educación Argentina, de la Biblioteca Nacional de Maestros (2012), la foto en el ámbito de la escuela permite recuperar la mirada que ella tiene de las diferentes dimensiones en las cuales se desarrolla la infancia. Nos referimos a la mirada sobre lo familiar, sus rostros, los tiempos, las organizaciones, los rituales, los avatares familiares; miradas sobre lo escolar como el tiempo en la escuela, la arquitectura escolar, los espacios escolares, la recreación, el trabajo, los valores, las producciones culturales, textuales y simbólicas.

La foto lleva a pensar lo que uno es y a relacionar lo personal con lo social, lo individual con lo colectivo, lo general con lo particular. De este modo, cuando uno se enfrenta con la fotografía, reflexiona qué hay de uno mismo en ese lugar

retratado, qué aspectos del presente estén en ese pasado y viceversa. La fotografía tiene muchos discursos, tantos como intereses pueda despertar en su interlocutor. Así, la importancia de conservar el patrimonio fotográfico está dada en tanto que la foto señala y vincula lugares con sucesos, por lo cual se transforma en un documento que constituye identidad. En tal sentido la fotografía posee un carácter documental que le da un valor patrimonial y un sentido identitario particular y distintivo. Difundir fotos que hayan pertenecido a tiempos pasados cobra importancia porque el conocimiento de dichas imágenes, las cuales ilustran el contexto, permite identificarnos con vínculos de diferentes índoles a través del tiempo, y genera una relación de identidad y pertenencia al lugar (BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS, 2012, p. 5-9).

Las fotografías tienen una vida cultural, nos miran y nos interpelan, ocultan unas cosas y muestran otras, y sus contenidos cambian con el tiempo para los observadores y para lo observado. En lo que atañe a las más antiguas además, de acuerdo con Velasco (2012, p. 19), nos ayudan a trasladar espacios, objetos y personas de los tiempos antiguos a los nuevos como intentos de recuperar realidad, estimulando el contraste y el ineludible cotejo con la situación actual. De esta forma,

El efecto de producción de memoria que la etnografía detecta, conlleva aplicar el enfoque performativo de hallar, volver a ver las fotografías y revivir las escenas escolares y los acontecimientos pasados en ellas. Son esas también las huellas que las instituciones pensaban que iban a quedar en las sucesivas generaciones de alumnado. El enfoque performativo enlaza atinadamente con la idea de que los patrimonios fotográficos, como otros patrimonios culturales, tienen vida propia, una vida social. (VELASCO, 2012, p. 20).

La performance, y con ella la estética de lo performativo (FISCHER, 2011), tiene motivos para configurarse tanto en la universidad como en el museo pedagógico como un contenido metodológico con múltiples posibilidades educativas. La performance es una modalidad del arte en acción individual o colectiva, entendida como una experiencia intersensorial, en la cual no solo participan vista y oído, sino que también lo hacen el tacto, el gusto, el olfato, la luz, el color, el movimiento, la música y otros efectos visuales. Señalado lo cual, queremos entender que el arte de acción puede contribuir a desarrollar la creatividad del estudiante universitario, ampliando e intensificando a la vez su experiencia estética (GOMÉZ ARCOS, 2005).

El impulso creativo es el motor que nos mueve hacia un aprendizaje más significativo, tanto en cuanto posibilita explorar ideas, plantear problemas e interrogantes, reunir informaciones, interpretar la realidad desde diferentes perspectivas, tomar decisiones, etc. Los actos creativos surgen del impulso de y necesidad de comunicar algo a los demás. A través de la creatividad el ser humano conoce el mundo e intenta definir su lugar dentro del mismo. Si queremos adultos creativos, estamos obligados a dejar hueco en el aula para el desarrollo de la creatividad. Los aprendizajes heterodoxos impiden este ejercicio fundamental en la vida de las

personas. Desde la universidad tenemos que enseñar a captar las posibilidades ocultas del contexto y del mundo en el que nos encontramos. Salir de la rutina, de lo mecánico, de lo tradicional, no es más que un reto posible, si para alcanzarlo nos aliamos a la creatividad como ente pedagógico. Nuestras acciones didácticas en el contexto universitario precisan de metáforas vivenciales que nos ayuden a recrear e interpretar contextos, espacios, escenas, situaciones, cultura, etc. Nuestros estudiantes precisan aprender de ellos mismos ante el espectáculo de sus propias acciones. Registrar y percibir uno desde fuera su propia acción, como si de un espectáculo se tratase, ayuda a tomar conciencia de la realidad, provocando una reflexión crítica sobre lo hecho (TRACHANA, 2013).

Así, al museo pedagógico universitario, en aras de propiciar la interpretación de la fotografía, del patrimonio fotográfico escolar, se le presenta un futuro prometedor por delante, tanto en cuanto sea capaz de participar activamente en el desarrollo de importantes procesos docentes de carácter creativo y constructivo, a través de lo que hemos venido a llamar “pedagogía de la estampa histórico educativa”. A los museos pedagógicos universitarios les corresponde en este sentido facilitar un aprendizaje lúdico, que unido al trabajo científico, heurístico y creador, permita al estudiante aprender placenteramente.

## **LA PEDAGOGÍA DE LA ESTAMPA HISTÓRICO EDUCATIVA EN EL MUSEO PEDAGÓGICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla<sup>16</sup>, es un espacio universitario compartido, de carácter docente e investigador, con sede física en la mencionada Facultad, cuyas funciones principales son las de adquirir, reunir, ordenar, documentar, archivar, proteger, conservar, estudiar y exponer de manera didáctica una muestra representativa de cuantas piezas y elementos conforman el patrimonio educativo (ÁLVAREZ, REBOLLO y NÚÑEZ, 2016). Desde su fundación en 2012, grandes han sido sus esfuerzos por convertirlo en un espacio didáctico para compartir historias intergeneracionales<sup>17</sup>. En él, pequeños y mayores, adolescentes y adultos, han tenido oportunidad de dialogar con el patrimonio de la escuela a través de distintas propuestas y actividades didácticas de carácter creativo, concebidas para posibilitar que todos pudieran

---

<sup>16</sup> Cfr. <http://institucional.us.es/museopedagogia> Página web del museo pedagógico.

<sup>17</sup> Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=ul7gRnyLtpI> Documental: El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: un espacio para compartir historias.

acercarse al pasado de la educación a través del conocimiento de la cultura material e inmaterial de la escuela.

En este sentido, la pedagogía de la estampa histórico educativa, tiene que ver con el constructo teórico y experiencial que se ha generado a partir de un proyecto didáctico que venimos desarrollando en el museo pedagógico y desde su fundación, con los estudiantes de las asignaturas “Historia de la Educación Contemporánea” en el Grado en Pedagogía y “Corrientes Contemporáneas de la Educación. Implicaciones en la etapa infantil”, en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Sevilla. Hasta la fecha, en torno a 1500 estudiantes han participado directamente de esta experiencia.

Las estampas histórico educativas se conciben como un potente y atractivo recurso didáctico, especialmente apropiado para sensibilizar al alumnado universitario en la recuperación del patrimonio y memoria de la escuela. Esta práctica metodológica se ejecuta con la intención de conseguir aprendizajes más significativos vinculados con las asignaturas ligadas a la Historia de la Educación como área de conocimiento. La estampa la entendemos como una reproducción de una fotografía a partir de una modesta performance. La práctica consiste en la recreación de antiguas fotografías educativas/escolares extraídas de álbumes familiares que permitan rescatar vivencialmente imágenes del pasado escolar, acontecimientos sociales o estilos de vida de antaño, preservando así la fuerza de los instantes para aumentar su pervivencia (ÁLVAREZ y REBOLLO, 2016). Recrear estampas histórico educativas conlleva una acción poética, que parte de un extrañamiento, que conmueve, que fomenta la curiosidad y la sensibilidad hacia lo que nos rodea (o hacia aquello de lo que provenimos), que incita a la investigación, a probar y explorar ideas, a reunir información y a tomar decisiones. Significa, por ende, aprender a mirar de otra manera y a hacer descripciones nuevas de carácter interpretativo. A través de la recreación de estas estampas, los estudiantes se implican conscientemente en la construcción de una imagen. Se convierten en sujetos activos de la misma, y, a la vez, en objeto. Ellos mismos preparan el escenario, posicionan la cámara, y gracias al disparador automático, se colocan delante de ella (GENARO GARCÍA, 2012, p. 271). Y todo este trabajo creativo -como bien apunta Trachana (2013)- se convierte en centro del aprendizaje universitario. El museo pedagógico a través de su archivo fotográfico escolar, se presenta como fuente para la investigación histórica educativa de cuantos estudiantes participan en esta experiencia didáctica.

Este proyecto pedagógico, entendido como una oficina de recreaciones fotográficas, se basa en el principio de “retratar de nuevo para reinterpretar el pasado escolar” y sus principales objetivos se concretan en: a) Contribuir en el desarrollo de modelos de buenas

prácticas de educación patrimonial en museos pedagógicos, y b) Crear conciencia patrimonial individual/colectiva de carácter histórico educativa entre los estudiantes de ciencias de la educación y sus entornos personales/familiares más próximos. De esta forma, a través de estos planteamientos didácticos, se propicia la recreación desde el presente de fotografías de la escuela del ayer, con el fin de participar en la conservación y exhibición de una muestra importante del patrimonio de la educación.

La filosofía del caso didáctico que nos ocupa, se centra en el estudiante/visitante del museo pedagógico como protagonista de los procesos de enseñanza aprendizaje a los que se desea hacer frente. El alumno se convierte en autor y actor de sus propios proyectos (COLOM, 2012). En esta línea, el profesor se convierte en un guía capaz de poner en contacto a los conocimientos histórico educativos con las experiencias previas del alumnado, para posibilitar así un aprendizaje novedoso y significativo. Despertar el interés y la motivación del alumnado hacia el aprender y el conocer es siempre una sana práctica que nos permite emprender propuestas pedagógicas de mayor rendimiento. Si la creatividad constituye el principio didáctico sobre el que gira toda nuestra acción educativa en el marco del museo pedagógico, la enseñanza a través del arte de acción y la representación puede presentarse como una atractiva forma de posibilitar el desarrollo de esta capacidad, que ha de aspirar a la construcción de un pensamiento crítico y divergente. De esta forma, la investigación en Historia de la Educación constituye en sí misma una manera de descubrir el pasado a través de la creatividad y la expresión artística. Así, el trabajo en equipo se presenta como un importante eje metodológico y organizativo del trabajo en el aula, que nos permite aprender e interactuar conjuntamente a través de los principios de cooperación, compañerismo, solidaridad, empatía, etc. (GOMÉZ ARCOS, 2005).

En concreto, para la recreación de fotografías escolares, desarrollamos un proceso didáctico que transcurre de la siguiente forma. En grupos de 3/4 personas, el alumnado elige varias fotos antiguas (entre 3 y 4) de escenas educativas (familiares, escolares, lúdicas, festivas, personales, etc.), que encuentren entre sus familiares y/o conocidos. Realizada esta tarea, el reto está en tratar de encontrarle sentido a todo lo que se ve en las mismas, analizándose cada uno de los elementos que ellas aparecen. Con ayuda de familiares y a través de entrevistas, los estudiantes tienen que preguntarse por el significado de la fotografía, por su intrahistoria y por el sentido de los elementos y/o materiales que en ellas aparecen<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> El alumnado ha de tratar de responder a preguntas como: ¿cuál es el tamaño de la foto, qué medidas tiene?; ¿dónde y cuándo se hizo?; ¿quién la tomó?; ¿se conoce el título de la foto?; ¿qué momento se representa?; ¿tiene leyenda en su parte trasera?; ¿a qué temática alude?; ¿quiénes la protagonizan?; ¿por qué motivos se tomó?; ¿qué

Fruto de este trabajo, se elabora un dossier con toda la información obtenida y con el resultado de la recreación de las fotos seleccionadas. Para esa tarea, el alumnado tiene dos opciones: a) Se elige un escenario real o inventado y se disfraza personalmente, pudiendo contar incluso con la ayuda de otros compañeros actores; y b) Se cuenta con la ayuda de niños pequeños u otros familiares para representar las fotos seleccionadas. Culminada esta labor, se realizan las respectivas fotografías, primero en color y después en blanco y negro. Una vez hechas las fotos, se busca o construye un texto (poema, escrito, discurso, letra de canción, testimonio escolar, etc.), que deberá acompañar al resultado de las estampas histórico educativas, inspirando una emoción o un sentimiento.

Imagen 1: Recreación de estampa histórico educativa en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.



Fuente: colección particular del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Llevadas a término las tareas señaladas, los estudiantes tienen que realizar una producción digital que dé cuenta tanto del resultado del trabajo, como del proceso seguido para finalizarlo. Como señala Pantoja Chaves (2010, p. 191), “no podemos olvidar que las tecnologías nos abren infinitas posibilidades para desarrollar la función esencial que los

---

aspectos protagonizan la foto?; ¿qué elementos aparecen en segundo plano?; ¿en qué lugar/espacio se desarrolla la acción?; ¿qué emociones/sentimientos provocan?; ¿la imagen representa una escena de la vida cotidiana, o está manipulada?; ¿se trata de una foto oficial o casera?; ¿cuál es su estado de conservación, dónde se conserva y quién?; ¿qué temas histórico educativos se pueden estudiar a través de ella? etc. (JULIE, 2014).

historiadores hemos ejercido a través del tiempo: hacer memoria”. El producto final del proyecto desarrollado deberá ser expuesto públicamente en clase y tras la exposición respectiva, los trabajos han de ser evaluados por un jurado compuesto por tres compañeros de clase y por el profesor como presidente del mismo. Los distintos componentes emiten una valoración/informe cualitativo del trabajo ejecutado, al que le sigue una calificación cuantitativa de entre 0 y 10 puntos. Cada grupo obtiene la puntuación correspondiente, fruto de hacer la media entre las calificaciones otorgadas por los compañeros y por el profesor.

En el marco de la asignatura en la que se desarrolla esta práctica pedagógica, el profesor ha de decidir qué porcentaje se le asigna a la elaboración de este trabajo en relación con el 100% de la calificación final. En nuestro caso, hemos asignado a esta práctica entre un 15 y un 25% de la calificación final, dependiendo del curso académico y de las circunstancias varias en las que la experiencia se ha materializado.

Este proyecto, del agrado de cuantos estudiantes participan en él, cuenta con un potencial pedagógico y creativo importante, tanto en cuanto permite que el alumnado aprenda a cuestionarse el hecho educativo desde una perspectiva crítica, interpretativa y activa. Al preguntársele a los participantes en este proyecto sobre el grado de satisfacción alcanzado en relación con su participación en el mismo -a través de un cuestionario pasado a una muestra de 500 alumnos-, un 92% de los que responden valoran la experiencia con una puntuación media de 9,18 puntos, en relación con una escala de 0 a 10 puntos.

Imagen 2: Recreación de estampas histórico educativas. Alumnado del Grado en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.



Fuente: colección particular del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

A continuación se presenta la ficha didáctica que nos permitirá desarrollar y aplicar la pedagogía de la estampa histórico educativa a la que nos hemos referido.

Tabla 1: Estampas histórico educativas: recreación de fotografías escolares.

<b>- Denominación de la experiencia didáctica:</b>	<i>Estampas histórico educativas: recreación de fotografías escolares</i>
<b>- Contextos de aplicación:</b>	a) Museo Pedagógico. b) Hogar familiar. c) Aula universitaria.
<b>- Destinatarios:</b>	Estudiantes de Ciencias de la Educación. Asignaturas adscritas al área de conocimiento de Historia de la Educación.
<b>- Objetivos específicos de la propuesta:</b>	a) Seleccionar un conjunto de fotografías escolares y de otras escenas educativas de carácter no formal, orientadas a estudiar a través de ellas una parte importante de nuestro patrimonio histórico educativo. b) Participar en la reinterpretación de fotografías escolares del ayer, a través de estampas pedagógicas de carácter fotográfico. c) Crear conciencia patrimonial desplegando en Youtube una base de datos de vídeos que recojan un amplio conjunto de representaciones de fotografías escolares de la escuela del ayer.
<b>- Finalidades generales:</b>	a) Propiciar una serie de reflexiones ligadas a la reconstrucción de la memoria escolar y la identidad individual y colectiva. b) Sensibilizar a los estudiantes en la necesidad de estudiar, salvaguardar y poner en valor la recuperación del patrimonio inmaterial de la educación. c) Empatizar con personas mayores de antiguas generaciones escolares, con la intención de que sus testimonios formen parte de la memoria de la escuela.
<b>- Competencias a adquirir:</b>	a) Establecimiento de diálogos intergeneracionales entre escolares pertenecientes a diferentes épocas. b) Realización de entrevistas de contenido escolar a personas mayores. c) Recreación histórica y artística en el presente de fotografías escolares del ayer, a través de performance/representaciones dramáticas, que nos ayuden a revivir acontecimientos, personajes y estilos de vida de una época escolar determinada.
<b>- Breve descripción de la experiencia (fases):</b>	a) Conformación de grupos libres de tres/cuatro personas. b) Búsqueda y selección de fotos escolares antiguas (entre 3 y 4). c) Análisis de las fotografías. Entrevistas y búsqueda de información. d) Representación y recreación desde el presente de tres de las fotografías seleccionadas. e) Selección de textos para acompañar a la recreación de las fotos. f) Elaboración de un dossier descriptivo/informativo sobre el trabajo realizado. g) Elaboración de un vídeo que muestre la recreación de las fotografías representadas. h) Exposición pública en clase. Valoración por parte de un jurado.
<b>- Temporalización:</b>	Entre treinta y cuarenta y cinco días.
<b>- Materiales y recursos:</b>	a) Fotografías escolares antiguas. b) Ropas y vestimentas de antaño. c) Cámara fotográfica. d) Recursos informáticos (ordenador, grabador DVD, etc.).
<b>- Evaluación:</b>	Evaluación entre iguales (estudiantes) y evaluación externa (profesorado).
<b>- Referencia web:</b>	b) Canal Youtube de Patrimonio Educativo. <a href="https://www.youtube.com/playlist?list=PLCDCCE52BE597CDF4">https://www.youtube.com/playlist?list=PLCDCCE52BE597CDF4</a>

Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

Estamos de acuerdo en que reaprender a mirar, a interpretar y a recrear fotografías escolares puede ayudarnos a reconstruir la historia de la escuela (FISCHMAN, 2006). De esta forma, el desarrollo y consolidación de una pedagogía de la estampa histórico educativa en el marco del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, se presenta como una novedosa práctica didáctica que permite al estudiante de Ciencias de la Educación dialogar con el pasado de la educación desde el presente, a través de la acción creativa como potente recurso pedagógico.

La recreación de fotos escolares permite al alumnado pensar históricamente y cultivar la imaginación histórica, posibilitando un ejercicio empático que le invita a ponerse en el lugar de sus antepasados. El estudiante que participa de este proyecto, sin ser consciente de ello en muchas ocasiones, construye importantes discursos histórico educativos a través del análisis e interpretación de instantáneas fotográficas de la escuela del ayer. Si recrear es recordar, a través de esta práctica el alumno se encuentra con la oportunidad de desarrollar su memoria individual y colectiva. Así, la reconstrucción de estampas histórico educativas, o sea, el retorno a un patrimonio cultural como el fotográfico, nos obliga a mirar el pasado desde la contemporaneidad; se trata de un pasado que “nos mira, nos interpela, nos despierta afecto o rechazo, o nos engaña con su inocencia” (VELASCO, 2012, p. 20), pero que también nos enseña a valorarlo, comprenderlo y conservarlo, porque forma parte de nosotros mismos, de nuestra identidad individual e histórica, y de nuestro futuro.

El museo pedagógico, en la medida en que se preocupa por diseñar actividades y propuestas didácticas que ayuden al estudiante a reconstruir la genealogía personal, participa en hacer factible un aprendizaje más significativo, experiencial, vivencial y duradero. Se convierte así en un laboratorio crítico de análisis socioeducativo que permite visibilizar cuantos vínculos intergeneracionales se dan entre alumnado y familiares. En todo caso, la pedagogía de la estampa histórico educativa nos permite resucitar contextos y escenarios dormidos en el tiempo escolar, rellenando mudeces y deserciones; favorece la adquisición de competencias narrativas, orales, escritas, digitales e iconográficas; facilita el desarrollo de emociones y sentimientos; refuerza los conocimientos histórico educativos impartidos en la asignatura; favorece el trabajo heurístico y hermenéutico en la enseñanza de la historia de la educación y contribuye a conquistar a cuantos estudiantes se sienten negativamente atraídos por la enseñanza de la historia de la educación.

No hay duda de que la historia de la educación es una disciplina en continuo proceso de desarrollo e innovación. Y en este sentido, el museo pedagógico está colaborando activamente en propiciar oportunidades innovadoras para conocer la historicidad del hecho educativo a través de su patrimonio.

El intercambio de experiencias y nuevas maneras de hacer la historia de la educación a través del estudio y difusión del patrimonio histórico educativo, así como el diálogo entre las posibles formas de enseñar y aprender la disciplina a través del ajuar etnográfico de la escuela, puede dar lugar a un avance significativo del área de conocimiento. El desarrollo de buenas prácticas educativas en las que el patrimonio de la escuela material e inmaterial se convierta en protagonista didáctico, sigue siendo una asignatura pendiente para los museos pedagógicos, que en estrecha relación con el profesorado de historia de la educación, han de ser capaces de poner al servicio de la comunidad una pedagogía de la estampa histórico educativa que nos ayude a descubrir nuestra identidad personal y colectiva. La interpretación del patrimonio de la escuela es una puerta abierta al conocimiento de la historia y a la construcción de nuestra memoria.

## REFERENCIAS

AGUANA FIGUERA, Raúl. **Introducción al estudio de la universidad como institución fundamental de la cultura en la civilización occidental**. Caracas: Kindle Edition, 2013. 643 p.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (coord.). **Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad**. Gijón: TREA Ediciones y Editorial Universidad de Sevilla (EUS), 2016a.

\_\_\_\_\_. El museo de educación como centro de interpretación: revelar el sentido del patrimonio histórico educativo. En: DÁVILA, Paulí y NAYA, Luís María (coords). **Espacios Educativos y Patrimonio Histórico Educativo**. San Sebastián: Erein, p. 1219-1231, 2016b.

\_\_\_\_\_ y REBOLLO ESPINOSA, M. José. Educación patrimonial en museos de educación. Creación y recreación de estampas histórico-educativas. En: AA.VV. **Actas del III Congreso Internacional de Educación Patrimonial**. Madrid: Comunidad de Madrid. Publicaciones Oficiales, 2016.

\_\_\_\_\_, REBOLLO ESPINOSA, M. José y NÚÑEZ GIL, Marina. El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: una obra en tres actos. En: ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (coord.). **Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad**. Gijón: TREA Ediciones y Editorial Universidad de Sevilla (EUS), p.33-46, 2016.

ARIÑO VILLARROYA, Antonio. Cambio de paradigma en la función cultural de la universidad. En: AA.VV. **La extensión universitaria que viene**. Estudio prospectivo de escenarios ideales. Universidades Públicas Andaluzas, p.15-44, 2007.

BARNETT, Ronal. **Imagining the University**. Routledge / Taylor & Francis, 2013. 188p.

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS. Programa Memoria De La Educación Argentina (MEDAR). **La fotografía escolar como testimonio del pasado educativo para la construcción de un futuro**: herramientas prácticas para su conservación y preservación. Buenos Aires: Biblioteca Nacional de Maestros, 2012.

BRUNELLI, Marta. **Heritage Interpretation**. Un nuovo approccio per l'Educazione al Patrimonio. Macerata: EUM Edizioni Università di Macerata, 2014a.

\_\_\_\_\_. Las fotografías escolares como objetos sociales. Primeras reflexiones sobre el uso educativo y social del patrimonio en el museo de la escuela. En: BADANELLI, Ana M., POVEDA, María y RODRÍGUEZ, Carmen (coords.): **Pedagogía Museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo**. Madrid: UCM y SEPHE, p.203-217, 2014b.

CEBREIRO LÓPEZ, Beatriz y FERNÁNDEZ MORANTE, M<sup>a</sup>. Carmen. Estudio de casos. En: SALVADOR MATA, Francisco; J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luís y BOLÍVAR BOTIA, Antonio. **Diccionario enciclopédico de didáctica**. Málaga: Aljibe, 2004. 665p.

COLOM, Antoni J. y otros. Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. **Revista de Investigación en Educación**, 10 (1), p.7-29, 2012.

DE LA TORRE, Saturnino. La universidad que queremos: estrategias creativas en el aula universitaria. **Revista Digital Universitaria**, 12 (10), 1-17, 2009.

DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. Imágenes e Historia de la Educación: Construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. **Historia de la Educación**. Revista Interuniversitaria, 25, p.291-315, 2006.

\_\_\_\_\_ y RABAZAS ROMERO, Teresa. Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas. **Revista de Ciencias de la Educación**, 231-232, jul.-dic., p.401-414, 2012.

FISCHMAN, Gustavo Enrique. Las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa. **Educação & Realidade**, 31 (2), julio-diciembre, p.79-94, 2006.

FISCHER, Ericka. **La estética de lo performativo**. Madrid: Abada Editores, 2011.

GENARO GARCÍA, Noemí. Autorretrato Fotográfico como memoria. Re-interpretación del álbum familiar. **Aularia**, 1 (2), p.271-278, 2012.

GOMÉZ ARCOS, José Ricardo. Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. **Arte, individuo y sociedad**, 17, p.115-132, 2005.

GONZÁLEZ, Sara y COMAS, Francesca. Fotografía y construcción de la memoria escolar. **History of Education & Children's Literature**, XI, 1, p.215-236, 2016.

GROSVENOR, Ian y ROUSMANIERE, Kate. El uso de materiales visuales en la investigación histórico-educativa. **Revista Mexicana de Historia de la Educación**, 8 (V), p.231-253, 2016.

HALBWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Librairie Félix Alcan, 1925.

JULIE, A. M. Fotografia e educação: o uso da fotografia na prática docente. **Primus Vitam**. Revista de Ciências e Humanidades, 7, 2º semestre, p.1-16, 2014.

LÓPEZ MARTÍN, Ramón. **La escuela por dentro**. Perspectiva de la cultura escolar en la España del siglo XX. Valencia: Universitat de València, 2001.

LOURENÇO, Marta y WILSON, Lydia. Scientific heritage: Reflections on its nature and new approaches to preservation, study and access. **Studies in History and Philosophy of Science**, 44 (4), p.744-753, 2013.

MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. Prólogo. En: ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (coord.). **Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad**. Gijón: TREA Ediciones y Editorial Universidad de Sevilla (EUS), p.13-17, 2016.

MORALES MIRANDA, Jorge. ¿Centros de interpretación? **Boletín Carpeta Informativa del Centro Nacional de Educación Ambiental – CENEAM**, 1994.

PAYÀ RICO, Andrés y ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo. Història de l'educació 2.0 i Història de l'e-educació. Les TIC i les xarxes socials al servei de la docència historicoeducativa. **Educació i Historia. Revista d'Història de l'educació**, 25, enero-junio, p.41-64, 2015.

PANTOJA CHAVES, Antonio. La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. **Tejuelo**, 9, p.179-194, 2010.

PINTO, Helena. Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o pasado. **Diálogos**, 19 (1), p.199-220, jan./abr. 2015.

RIEGO, Bernardo. **Memorias de la mirada: las imágenes como fenómeno cultural en la España contemporánea**. Santander: Fundación Marcelino Botín, 2001.

SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. **Revista de Investigación Educativa**, 29 (2), p.295-309, 2011.

SOUBIRAN, Sébastien. Patrimoine des universités et médiation scientifique. **La Lettre de l'OCIM**, 109, p.33-41, janvier-février 2007.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 2005.

TRACHANA, Angelique. Aprender lúdicamente. Juego y performance para impulsar la innovación y la creatividad en la Universidad. **Revista Iberoamericana de Educación**, 63, p.1-16, 2013.

VELASCO, Honorio M. Fotografías escolares, imágenes institucionales. Miradas retrospectivas a la fotografía en la escuela (1900-1970). En: BAUTISTA, Antonio y VELASCO, Honorio M. (coords.). **Antropología audiovisual: medios e investigación en educación**. Madrid: Editorial Trotta, S.A., p.15-34, 2012.

VILLA FERNÁNDEZ, Nuria. La historia de la educación desde la fotografía escolar: recuerdos y ausencias (1900-1970). En: PADRÒS, Nùria; COLLELLDEMONT, Eulàlia y SOLER, Joan (eds.). **Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación**. Vic: Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, p.462-478, 2015.

WALKER, Rob. La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En: DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, David. **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa**. Madrid: Narcea, p.42-82, 1983.

YIN, Robert. **Case Study Research**. Design and Methods. London: SAGE, 1989.

## EVASÃO E REPETÊNCIA NA SEÇÃO MASCULINA DO 1º GRUPO ESCOLAR DE CAMPINAS (1928 - 1935)

Silvia Regina Cason  
CIVILIS/FE/UNICAMP  
[silcason@yahoo.com.br](mailto:silcason@yahoo.com.br)

Maria Cristina Menezes  
CIVILIS/FE/UNICAMP  
[menezes.mariacristina@gmail.com](mailto:menezes.mariacristina@gmail.com)

### RESUMO

O trabalho discute as marcas deixadas pelos alunos da seção masculina do 1º Grupo escolar de Campinas “Francisco Glicério”, de 1928 a 1935. Os Livros de Matrículas do Arquivo Histórico da instituição revelaram significativo número de repetências nos anos iniciais do curso primário (1º e 2º anos), com eliminações várias e evasões através de abandono silencioso – sem o registro de suas razões. Se por um lado, as *possíveis* causas elencadas não se confirmem; por outro lado, permanecem as possibilidades de investigar a educação campineira nos arquivos escolares que buscamos recuperar e preservar.

**Palavras-chave:** Grupo escolar. Arquivo escolar. Evasão e repetência escolar.

### EVASION AND REPETITION IN THE MALE SECTION OF THE 1ST SCHOOL GROUP OF CAMPINAS (1928 – 1935)

#### ABSTRACT

The paper discusses the marks left by the students of the male section of the 1st school Group of Campinas "Francisco Glicerio", from 1928 to 1935. Registrations books of the Historical Archives of the institution revealed significant number of repetitions in the early years of primary school (1st and 2nd years) with various evasions and eliminations in a silent abandonment - without the record of their reasons. Even that the possible causes we listed are not confirmed, remain the possibilities to investigate the Campinas education in the school files that we try to restore and preserve.

**Keywords:** School group. School archive. Evasion and school repetition.

### EVASIÓN Y REPETICIÓN EN LA SECCIÓN MASCULINA DEL 1º GRUPO ESCOLAR DE CAMPINAS (1928 - 1935)

#### RESUMEN

El trabajo discute las marcas dejadas por los alumnos de la sección masculina del 1º Grupo escolar de Campinas “Francisco Glicério”, de 1928 a 1935. Los Libros de Matrículas del Archivo Histórico de la institución revelaron significativo número de repeticiones en los años iniciales del curso primario (1º y 2º años), con eliminaciones varias y evasiones a través de abandono silencioso – sin el registro de sus razones. Si por un lado, las *posibles* causas enumeradas no se confirmen; por otro lado, permanecen las posibilidades de investigar la educación campineira en los archivos escolares que buscamos recuperar y preservar.

**Palabras clave:** Grupo escolar. Archivo escolar. Evasión e repetición escolar.

## **ABANDON ET DE REDOUBLEMENT SECTION 1 GROUPE MALE ÉCOLE DE CAMPINAS (1928-1935)**

### **RÉSUMÉ**

Ce document examine les marques laissées par les élèves de la section mâle du 1er groupe scolaire de Campinas "Francisco Glicerio" qui sont passés par l'école de 1928 à 1935. Grâce à des données recueillies dans les livres d'inscription des documentaires Archives historiques de l'institution, les tables ont été établis qui a révélé de nombreuses répétitions, des suppressions et des dérobades. Sur les causes indiquées pour ces taux élevés d'exclusion de l'école n'a pas de preuves suffisantes pour les faire valoir en tant réel. Cependant, la recherche apporte indicative des possibilités de recherche sur l'éducation Campinas dans les dossiers scolaires qui visent à restaurer et préserver.

**Mots-clés:** Groupe scolaire. Dossier scolaire. Evasion et flunking scolaire.

### **INTRODUÇÃO**

A partir da investigação desenvolvida no Arquivo Histórico Documental do 1º Grupo Escolar de Campinas, Grupo Escolar “Francisco Glicério”, foi possível mapear as trajetórias escolares vivenciadas pelos alunos da seção masculina - meninos que estudaram nesta instituição escolar entre os anos de 1928 a 1935.

As fontes inicialmente selecionadas para este estudo, os Livros de Matrículas da seção masculina, não exibiram informações suficientes sobre a vida escolar desses meninos, o que ocasionou a necessidade de consulta a outro documento do Arquivo Histórico do Grupo Escolar “Francisco Glicério<sup>1</sup>”, o livro de Registro de Promoções dos Alunos, para se rastrear as trajetórias escolares dessas crianças.

O recorte temporal (1928-1935) se justificou devido aos livros escolhidos constituírem os anos iniciais de uma série documental do Arquivo que abrangia um espaço de tempo sem lacunas, cuja sequência possibilitou acompanhar o desempenho escolar desses alunos durante o tempo em que estiveram matriculados no curso primário<sup>2</sup> da escola.

Entender o movimento institucional através do viés das Culturas Escolares mostrou-se promissor, em especial, a partir da leitura de Dominique Julia, quando o autor coloca que:

---

<sup>1</sup>Compõe o Arquivo Histórico Documental do Grupo Escolar de Campinas “Francisco Glicério” fundado em 1897, as seguintes séries de documentos: Livro de Matrícula, Livros Ponto, Mapas do Movimento, Livro de Ouro, Folha de Pagamento, Livro de Compromisso, Livro de Registro de Nomeações, entre outros.

<sup>2</sup>A duração do curso primário nos Grupos Escolares conforme o Decreto 3.858 de 11 de junho de 1925, em seu “Artigo 18”, era segundo o § 1.º - [...] quatro anos de curso nos grupos escolares, [...].

[...] para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]. (JULIA, 2001, p. 10-11).

E da leitura de Antonio Viñao (1995), para quem “[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer” (VIÑAO, 1995, p.69). O que permite atribuir a cada escola uma singularidade capaz de ampliar as possibilidades de estudos no campo da história das instituições, assim:

Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, em plural de *culturas escolares*. [...] Cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares. No hay dos escuelas, [...] exactamente iguales, aunque puedan establecer-se similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos. (VIÑAO, 2006, p. 80).

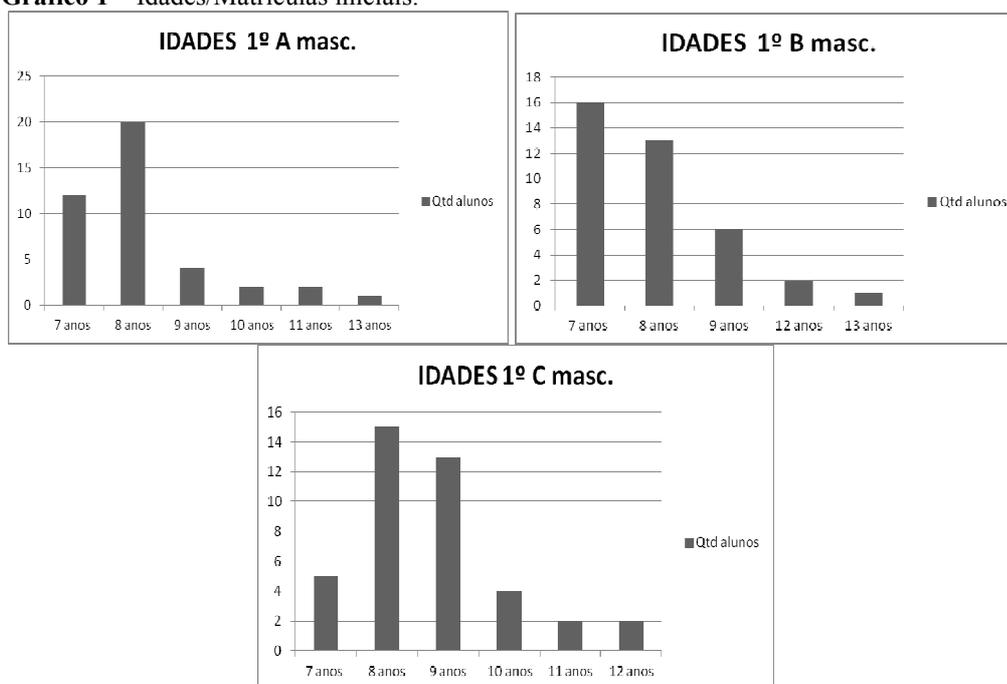
Para esse estudo, considerou-se a articulação com as culturas escolares, uma vez que se detém sobre uma instituição em particular, entretanto, localiza-se em tempo e espaço definidos, carregando os traços do coletivo. A interlocução com outros estudos em diferentes instituições poderia abrir para outras possibilidades de análise e ampliar o quadro explicativo que se busca elucidar.

Ao se empreender o levantamento das informações sobre esses sujeitos escolares - alunos e suas ações conformadoras e instituidoras das culturas escolares, presentes nos livros de matrículas do 1º Grupo Escolar de Campinas “Francisco Glicério”, os dados coletados permitiram organizar gráficos e tabelas, cujos resultados foram divididos primeiramente em duas frentes gerais: a dos alunos que foram reprovados e a dos alunos que foram aprovados, sendo apresentadas a seguir:

## OS MENINOS – ALUNOS MATRICULADOS QUE FORAM REPROVADOS - E QUE NÃO CONSEGUIRAM CONCLUIR O CURSO PRIMÁRIO

### Gráficos – Idades - seção masc. – 1º A, 1º B e 1º C - (matrículas iniciais)

Gráfico 1 – Idades/Matrículas iniciais.

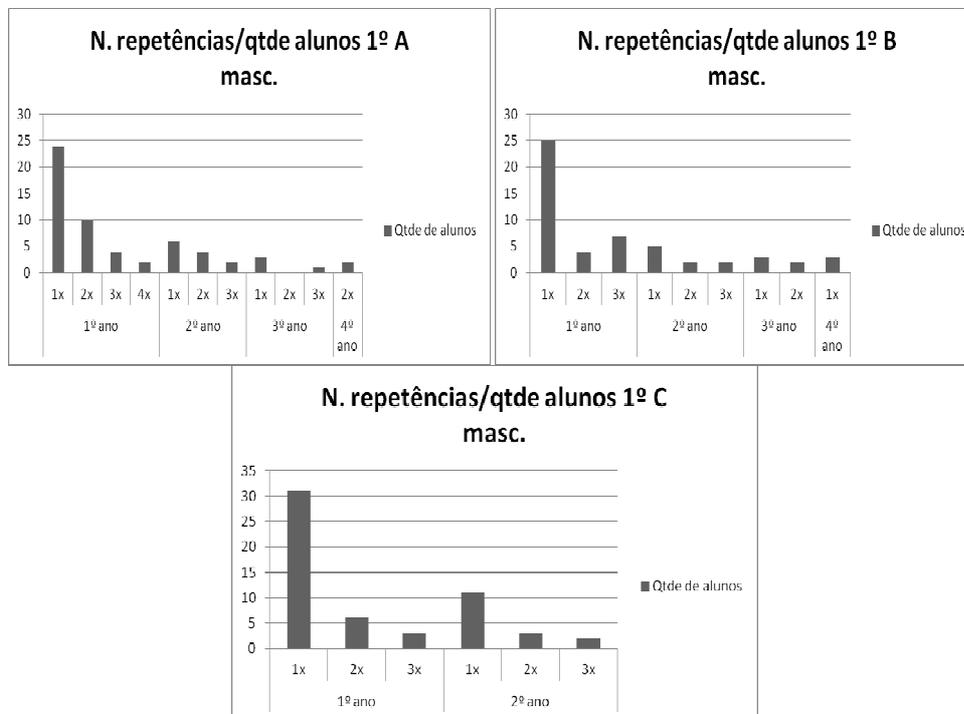


Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

Os gráficos acima expressam a presença de alunos com idade de 13 anos, ingressando no 1º ano do curso primário para as turmas do 1º A e 1º B. Ingressaram em idade tardia, sendo este um dos possíveis motivos que justificariam a presença desses alunos nesta categoria – de alunos que não concluíram o ensino primário. É possível observar também que, em maior número, aparecem alunos com idades entre 7, 8 e 9 anos de idade. A presença de alunos com estas idades elimina o fator idade, como possível justificativa para não concluírem o curso, uma vez que se encontravam na idade adequada (de acordo com a legislação que obrigava a frequência de crianças entre 7 e 12 anos), o que já não ocorria aos alunos com 13 anos.

## Gráficos – Nº repetências – seção masc. 1º A, 1º B e 1º C (matrículas iniciais)

Gráfico 2 – Nº Repetências/Matrículas iniciais.



Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

Quanto aos gráficos sobre os números de repetências, referentes aos alunos que ingressaram nas três turmas 1º A, 1º B e 1º C, da seção masculina, pode-se observar que no **1º ano**: um grupo de alunos reprovou até 4 vezes; dois grupos de alunos reprovaram até 3 vezes; no **2º ano**: três grupos de alunos reprovaram até 3 vezes. No **3º ano**: um grupo de alunos reprovou até 2 vezes; outro reprovou até 3 vezes; e para o terceiro grupo de alunos não houve reprovadas. No **4º ano**: um único grupo de alunos reprovou 1 vez; outro reprovou 2 vezes e para a turma do 1º C não teve reprovações para o 4º ano. Isto por que, especificamente para essa turma do “1º C - dos repetentes e evadidos da seção masculina”, não houve alunos que cursaram o 3º e o 4º ano do curso. Ou seja, todos os alunos desta lista de nomes, evadiram antes dos anos finais. No entanto, ainda para este mesmo 1º ano C da seção masculina, em seu total geral de matrículas, houve alunos que foram promovidos, e constam em outra tabela, que será vista mais adiante, na parte que trata dos alunos promovidos e diplomados no 1º Grupo Escolar de Campinas - Grupo Escolar “Francisco Glicério”.

**Tabelas - Com ano em que o nome não consta dos livros de matrículas – seção masc. 1º A, 1º B e 1º C (matrículas iniciais)**

**Tabelas 1** - Com ano em que o nome não consta dos livros de matrículas 1ºA/1ºB/1ºC - Matrículas iniciais.

Após os seguintes anos o nome não consta dos livros de matr./qtde alunos 1ºA sec. masc.

ano	1928	1929	1930	1931	1932	1933
qtde	10	8	2	6	3	2

Após os seguintes anos o nome não consta dos livros de matr./qtde alunos 1º B sec. masc.

ano	1928	1929	1930	1931	1932
qtde	13	1	6	2	1

Após os seguintes anos o nome não consta dos livros de matr./qtde alunos 1º C sec. masc.

ano	1928	1929	1930	1931	1932
qtde	7	7	6	2	0

Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

As tabelas acima expressam uma variação nos números referentes aos abandonos entre alunos matriculados no ensino primário. O 1º ano A, com a soma total 31, expressa um valor maior em relação às outras duas turmas, que quase se igualam aos 23 para o 1º B e 22 para o 1º C. Novamente, pode-se perceber que as maiores incidências de abandono estão logo nos primeiros anos do curso, vão diminuindo na proporção em que o número de matriculados também decresce.

**Tabelas - Eliminações – seção masc. 1º A, 1º B e 1º C (matrículas iniciais)**

**Tabelas 2** - Eliminações 1ºA/1ºB/1ºC - Matrículas iniciais.

Eliminações 1º A masc.		
Motivo	Ano	Qtde
Art. 137 a	1928	8
	1929	4
Art. 137, l. a	1928	1
	1930	2
A pedido	1931	1

Eliminações 1º B masc.		
Motivo	Ano	Qtde
Art. 137 a	1928	8
	1929	3
Art. 137, l. a	1928	3
Mudança	1930	1
	1931	1

Eliminações 1º C masc.		
Motivo	Ano	Qtde
Art. 137 a	1928	10
	1929	6
Art. 137 l. a	1928	1
Faltas	1930	1
A pedido	1930	1
Mudança	1930	1
Indisciplina	1931	1
S/informar	1929	1

Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

Verifica-se, de acordo com as tabelas referentes às eliminações dos alunos do 1º A, 1º B e 1º C da seção masculina das matrículas iniciais, que a maioria ocorria pelo ‘Art. 137 a’, sempre incidindo nos primeiros anos, 1º e 2º do curso, em 1928 e 1929, e com um número significativo de alunos. Embora houvesse eliminações também pelo ‘Art. 137, l. a’, os números eram muito pequenos, e apenas ocorriam para os 1ºs anos do curso em 1928. Em 1929, as eliminações se davam apenas pelo ‘Art. 137 – a’. Entretanto, outros motivos também justificavam as eliminações: ‘faltas’, ‘a pedido’, por ‘mudanças’ e ‘indisciplina’. Todavia, a despeito destes últimos motivos mencionados nas tabelas, os números não são expressivos.

Observamos que, eliminações pelos artigos ‘Art.137 – a’<sup>3</sup> e ‘Art. 137, l, a’<sup>4</sup> não eram eliminações excludentes, apenas afastavam os alunos temporariamente do curso, permitindo o reingresso no mesmo ano e/ou em anos posteriores. Possibilitavam ainda que, ao

<sup>3</sup>“Artigo 137–a”): De acordo com o Decreto n. 4.101, de 14 de setembro de 1926; em seu capítulo III – Da matrícula, frequência e eliminação dos alumnos - **Artigo 137**. - Serão eliminados da matrícula, além dos que completarem o curso preliminar, os alumnos: **a)** que se despedirem com autorização expressa dos pais ou representantes legais; [...].

<sup>4</sup>“Artigo 137, l.a”): Embora tenhamos empreendido amplas pesquisas nas legislações do período, não foi possível contemplar seu significado neste trabalho. Mas, segundo as análises dos dados coletados, o que se pode perceber sobre ele, é que, também neste tipo de eliminação, o aluno podia retornar ao grupo escolar e retomar seus estudos.

reingressarem, pudessem ser novamente eliminados não só por esses motivos, como também por outros.

Tais ocorrências se explicitarão mais adiante, nas exemplificações dos casos, através das análises das tabelas e dos gráficos.

### Eliminações 1º A - seção masculina – matrícula inicial

**Tabela 3** - Eliminações pelo ‘Art. 137, l. a’ e ‘Art. 137-a’/ 1º A - Matrícula inicial.

GE "Francisco Glicério"- Campinas				
1º A - Eliminados em 1928 pelo ‘Art. 137-a’ e ‘Art. 137, l. a’ que reingressaram (ou não) no curso - seção masculina - matrícula inicial				
nº na matrícula	nome <sup>5</sup>	motivo	ano do reingresso	ano do curso
1	Aluno Z1	Art. 137-a	1929	1º C
2	Aluno Z2	Art.137, l. a		
3	Aluno Z3	Art. 137-a	1930	1º C
			1931	1º D
4	Aluno Z4	Art. 137-a		
5	Aluno Z5	Art. 137-a		
6	Aluno Z6	Art. 137-a	1930	1º D
7	Aluno Z7	Art. 137-a		
8	Aluno Z8	Art. 137-a	1929	1º A
9	Aluno Z9	Art. 137-a		

Obs.: os anos que não aparecem na tabela, não trazem o registro do aluno no livro de matrícula

Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

A tabela referente aos alunos do 1º A – da seção masculina – ingressantes em 1928, eliminados pelo ‘Art.137, l. a’ e ‘Art.137-a’ no mesmo ano de 1928, mostra que dois alunos reingressaram no ano seguinte de 1929 no 1º C e 1º A; e dois reingressaram em 1930. Um deles, eliminado pelo ‘Art. 137-a’, reingressou em 1930, reprovou o 1º ano C e o refez em 1931 na turma do 1º D.

<sup>5</sup>N. As. – Todos os nomes dos alunos neste trabalho foram substituídos por letras e números a fim de se omitir suas identidades.

É importante mencionar o fato de que, todos os eliminados, reingressantes ou não, constavam na matrícula inicial do curso e não conseguiram concluí-lo na instituição pesquisada.

### Eliminações 1º B - seção masculina – matrícula inicial

**Tabela 4** - Eliminações pelo ‘Art. 137, l. a’ e ‘Art. 137-a’/ 1º B - Matrícula inicial.

<b>G. E. "Francisco Glicério"- Campinas</b>				
<b>1º B - Eliminados em 1928 pelo ‘Art. 137-a’ e ‘Art. 137, l. a’ que reingressaram (ou não) no curso - seção masculina - matrícula inicial</b>				
<b>nº na matrícula</b>	<b>nome</b>	<b>motivo</b>	<b>ano de reingresso</b>	<b>ano do curso</b>
1	Aluno Z10	Art.137, l. a		
2	Aluno Z11	Art.137-a		
3	Aluno Z12	Art.137-a	1929	2º C - matr. Suplementar
4	Aluno Z13	Art.137-a		
5	Aluno Z14	Art.137-a		
6	Aluno Z15	Art.137-a	1929	1º B
			1930	1º B
			1931	2º B
			1933	3º B
			1934	4º
7	Aluno Z16	Art.137, l. a		
8	Aluno Z17	Art.137-a		
9	Aluno Z18	Art.137-a		
10	Aluno Z19	Art.137-a	1930	1º A
			1931	2º A
11	Aluno Z20	Art.137, l. a		

Obs.: os anos que não aparecem na tabela não houve registro do aluno no livro de matrícula

Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

Conforme a tabela acima, o aluno Z12 (cujo nome consta na matrícula suplementar do livro - aquela que ocorria fora do período regular de matrículas) eliminado pelo ‘Art. 137-a’ reingressou em 1929. No ano seguinte, abandonou o curso, pois seu nome deixou de constar dos livros de matrículas pesquisados. Entretanto, embora tenha sido eliminado no 1º ano em 1928 pelo ‘Art. 137-a’, voltou a constar como matriculado no ano seguinte no 2º ano

na matrícula suplementar. Diante de tal ocorrência, nos interrogamos sobre o que teria acontecido para que tal situação fosse possível. Ou seja, como o aluno foi para o 2º ano, ao ser eliminado no 1º ano, obviamente sem cursá-lo e concluí-lo devidamente? Pode ser que tenha ido cursá-lo em outra instituição, mas não nos foi tangível comprovar tal suposição.

Ainda referente a esta tabela, o aluno Z15 reingressante em 1929, refez o 1º ano em 1930, foi promovido para o 2º ano em 1931, foi para o 3º em 1933, e depois para o 4º ano em 1934. No entanto, o nome do mesmo não foi localizado no livro de matrícula em 1935 (e por curiosidade, tampouco em 1936). Como no livro de matrícula de 1934, ano em que ele cursou o 4º ano, não há o registro de promovido ou reprovado para os alunos ali constantes, e nada apareceu nas fontes confrontadas, novamente ficou sem resposta a questão: Esse aluno concluiu ou não o curso primário? A ausência de provas tanto para o sim quanto para o não, impossibilita-nos afirmar qualquer uma das condições: promovido ou conservado<sup>6</sup>? O aluno Z19 apenas reingressou em 1930, sendo promovido e cursando o 2º ano do curso em 1931. Porém, abandonou-o logo em seguida, sem concluí-lo.

### Eliminações 1º C - seção masculina – matrícula inicial

**Tabela 5** - Eliminações pelo 'Art. 137, I. a' e 'Art. 137-a'/ 1º C/Matrícula inicial.

<b>G. E. "Francisco Glicério"- Campinas</b>				
<b>1º C - Eliminados em 1928 pelo 'Art. 137-a' e 'Art. 137, I. a' que reingressaram (ou não) no curso - seção masculina - matrícula inicial</b>				
<b>nº na matrícula</b>	<b>nome</b>	<b>motivo</b>	<b>ano de reingresso</b>	<b>ano do curso</b>
1	Aluno Z21	Art.137-a		
2	Aluno Z22	Art.137-a	1929	1º C
			1930	1º C
			1931	2º A
3	Aluno Z23	Art.137-a		
4	Aluno Z24	Art.137-a		
5	Aluno Z25	Art.137, I. a		
6	Aluno Z26	Art.137-a		
7	Aluno Z27	Art.137-a		
8	Aluno Z28	Art.137-a		
9	Aluno Z29	Art.137-a		

<sup>6</sup>N. As. - "Conservado" é uma terminologia utilizada nas fontes consultadas. Neste estudo, optamos por mantê-la. Significa que o aluno ficou retido no ano do curso em que estava matriculado.

10	Aluno Z30	Art.137-a		
11	Aluno Z31	Art.137-a		

Obs.: os anos que não aparecem na tabela não houve registro do aluno no livro de matrícula

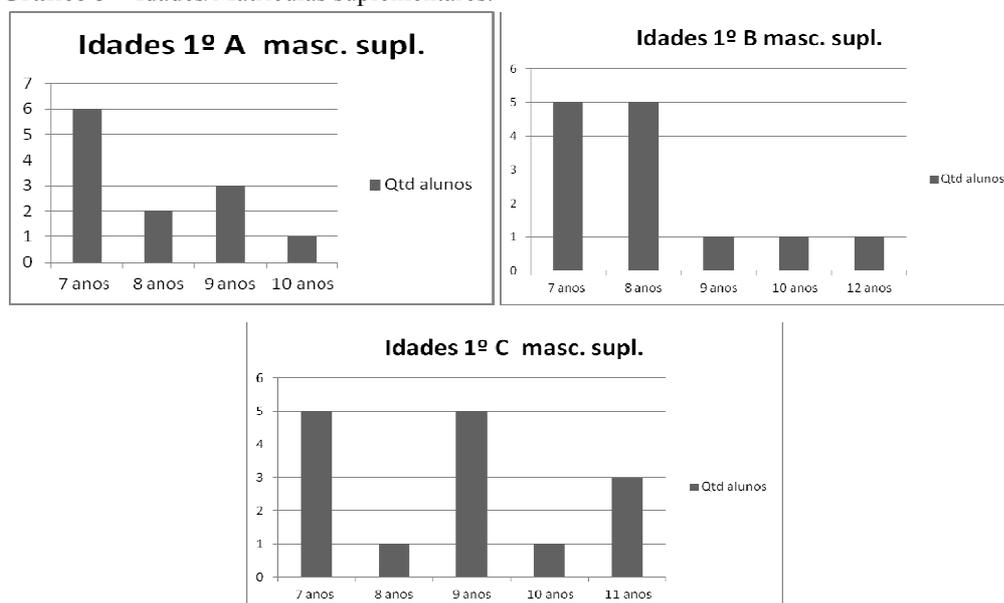
Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

Quanto aos alunos do 1º C, referentes à tabela acima, ingressantes em 1928 e eliminados pelo 'Art. 137, l. a' e 'Art. 137-a', em 1928, apenas um aluno eliminado pelo 'Art. 137-a' reingressou em 1929, repetindo o 1º ano do curso em 1930 e cursando o 2º ano A em 1931. O aluno não concluiu o ensino primário (na instituição), uma vez que o nome do mesmo não consta nos livros de matrículas dos anos seguintes.

### Matrículas Suplementares

#### Gráficos – Idades - seção masc. – 1º A, 1º B e 1º C - (matrículas suplementares)

Gráfico 3 – Idades/Matrículas suplementares.



Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

Os gráficos acima mostram que as idades variavam para estas turmas de 7 a 12 anos, e estavam em acordo com o que prescreviam os Decretos<sup>7</sup> antes e após a reforma de 1920.

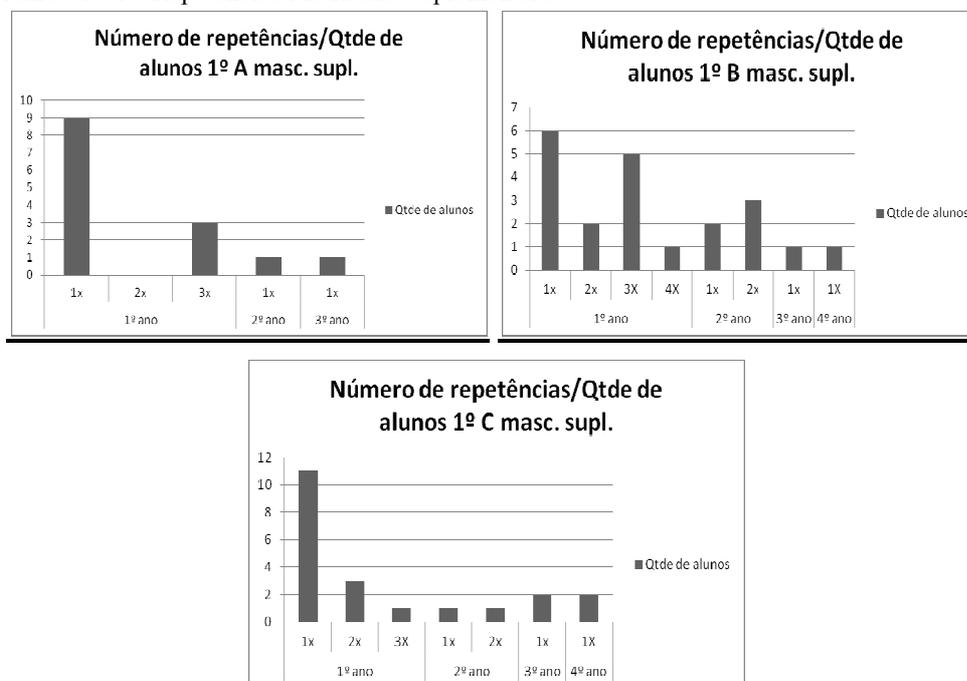
<sup>7</sup> O Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894, diz no Capítulo VII DA MATRICULA E FREQUENCIA DA ESCOLA **Artigo 59.** - E' gratuita a frequencia das escolas preliminares do Estado, sendo facultada a matricula a todas as creanças, indistinctamente, com as seguintes restricções : E' impedida a matricula. 2.º) Dos menores de seis annos, ficando ao prudente arbitrio dos professores determinar a edade até á qual seja licito ao alumno

As análises para o 1º ano A revelam, ainda, a presença de um número maior de crianças com 7 anos, já no 1º B havia uma maior incidência de alunos com 7 e 8 anos e o 1º ano C, distintamente, traz uma maioria de alunos com 7 e 9 anos.

Convém observarmos que para as turmas referentes às matrículas suplementares o número de alunos matriculados é invariavelmente pequeno, se comparado ao número de alunos matriculados regularmente nas matrículas iniciais. Razão pela qual a quantidade de alunos nesses gráficos é sempre menor, entretanto, mesmo com números reduzidos os dados são tão reveladores quanto ao das matrículas iniciais.

### Gráficos - Nº de repetências – seção masc. 1º A, 1º B e 1º C (matrículas suplementares)

Gráfico 4 – Nº Repetências/Matrículas suplementares.



Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

De acordo com os gráficos acima, as repetências ocorreram para o **1º ano**: até 3 vezes para dois grupos de alunos e até 4 vezes para o terceiro grupo de alunos. Para o **2º ano**: ocorreu 1 vez para um aluno e até 2 vezes para dois grupos de alunos. Para o **3º ano**: 1 vez para três grupos de alunos. Para o **4º ano**: não ocorreram reprovas para um grupo de alunos

---

frequentar a escola, sem quebra de disciplina, nunca, porém, além dos 16 anos, salvo tratando-se de escolas mixtas, das quaes serão eliminados os meninos logo que attingam á idade de 10 anos; e o decreto 3.858 de 11 de junho de 1925, diz em seu (Artigo 18, § 2.º - O ensino primário é obrigatório e gratuito para as crianças de ambos os sexos de 7 a 12 anos de idade).

(visto que, os alunos promovidos deste grupo de alunos constam em outro gráfico, conforme já explicado anteriormente) e ocorreu 1 vez para dois grupos de alunos. Para os alunos tabulados neste item, mediante tantas reprovações e muitas desistências a cada ano, nenhum desses alunos conseguiu concluir o ensino primário no Grupo Escolar “Francisco Glicério”, de Campinas.

**Tabelas - Com ano em que o nome não consta dos livros de matrículas – seção masc. 1º A, 1º B e 1º C (matrículas suplementares)**

**Tabelas 6** - Com ano em que o nome não consta dos livros de matrículas 1ºA/1ºB/1ºC - Matrículas suplementares.

Após os seguintes anos o nome não consta dos livros de matr./qtde alunos 1ºA masc. supl.

ano	1928	1929	1930	1931	1932	1933
qtde	4	0	3	0	0	0

Após os seguintes anos o nome não consta dos livros de matr./qtde alunos 1ºB masc. supl.

ano	1928	1929	1930	1931	1932	1933
qtde	3	2	2	2	2	0

Após os seguintes anos o nome não consta dos livros de matr./qtde alunos 1º C masc. supl.

ano	1928	1929	1930	1931	1932	1933
qtde	6	1	1	0	2	0

Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

As tabelas acima mostram que as **evasões** ocorriam em maior número nos primeiros anos do curso, com decréscimos que não seguem uma regra de continuidade. A primeira inicia-se com um número de alunos maior, na sequência, não ocorrem, depois diminuem em relação ao primeiro ano, e novamente não ocorrem. A segunda diminui apenas um número após o primeiro ano e assim se mantém até o penúltimo ano, tornando-se nulo no último. E para a terceira turma o número de alunos decai consideravelmente após o primeiro ano, torna-se nulo no quarto momento, volta a ocorrer com um número pequeno e desaparece.

## Tabelas Eliminações – seção masc. 1º A, 1º B e 1º C (matrículas suplementares)

**Tabelas 7** - Eliminações 1ºA/1ºB/1ºC - Matrículas suplementares.

Eliminações 1º A masc. supl.		
Motivo	Ano	Qtde
Art. 137 a	1928	6

Eliminações 1º B masc. supl.		
Motivo	Ano	Qtde
Art. 137 a	1928	1
	1929	1
Mudança	1930	1
	1931	1

Eliminações 1º C masc. supl.		
Motivo	Ano	Qtde
Art. 137 a	1928	4
	1929	1

Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

Em relação às tabelas de eliminações, há ocorrências nos primeiros anos pelo ‘Art. 137 a’ para as três turmas de 1º anos. É fácil observar que incidem nos dois primeiros anos - 1928 e 1929. Outro tipo de eliminação também aparece nas tabelas: por ‘mudanças’. Eliminações desse tipo ocorreram duas vezes em anos seguidos e somente para dois alunos.

### Eliminações 1º A - seção masculina – matrícula suplementar

**Tabela 8** - Eliminações pelo ‘Art. 137, I. a’ e ‘Art. 137-a’/ 1º A - Matrícula suplementar.

G. E. "Francisco Glicério"- Campinas				
1º A - Eliminados em 1928 pelo ‘Art. 137-a’ e ‘Art. 137, I. a’ que reingressaram (ou não) no curso - seção masculina - matrícula suplementar				
nº na matrícula	nome	motivo	ano de reingresso	ano do curso
1	Aluno Z32	Art.137-a		
2	Aluno Z33	Art.137-a		
3	Aluno Z34	Art.137-a		
4	Aluno Z35	Art.137-a	1929	2º C

5	Aluno Z36	Art.137-a		
6	Aluno Z37	Art.137-a		

Obs.: os anos que não aparecem na tabela não houve registro do aluno no livro de matrícula

Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

Conforme a tabela acima, referente ao 1º A dos alunos ingressantes em 1928, eliminados neste mesmo ano pelo ‘Art. 137-a’, somente um aluno reingressou no ano seguinte 1929 no 2º ano do curso primário.

No entanto, surge uma questão: De que maneira, ao ser eliminado em 1928 no 1º ano, ele reapareceu em 1929 cursando o 2º ano? Novamente, pode ser que tenha se transferido para outra escola, cursado o 1º ano nela com sucesso e depois retornado ao Grupo Escolar “Francisco Glicério”. Mas, trata-se apenas de uma suposição, não foram localizados indicativos de que isto realmente tenha ocorrido. Porém, ao realizarmos o levantamento dos dados deste aluno, constatamos a existência de dois nomes iguais, ou dois alunos diferentes com nomes iguais; ou ainda, duas matrículas para o aluno Z35:

1º A (1928) - *Aluno Z35-1*: nascimento (6-4-920, 7 anos); naturalidade (Campinas); nome<sup>8</sup>, profissão, naturalidade do pai (pai de Z35-1, operário, brasileiro), endereço (R. P. Vieira, 65); ano de ingresso (20-4-928); data/ motivo da eliminação (31-5-928/’Art. 137-a’).

2º C (1929) - *Aluno Z35-2*: nascimento (11-8-918, 10 anos); naturalidade (Campinas); nome, profissão, naturalidade do pai (pai de Z35-2, pedreiro, brasileiro), endereço (R. B. Constant, 22); ano de ingresso (1-2-929); data/motivo da eliminação (30-4-929/’Art. 137-a’).

Foram identificadas divergências, primeiro quanto às datas de nascimento e idades; depois, nomes, profissões e naturalidade dos pais; por último, houve divergências nas datas de ingresso, e as datas das eliminações que não coincidem.

Apesar das informações divergirem tanto, ainda assim, é presumível que seja o mesmo aluno. Mas não podemos deixar de considerar, outra possibilidade e que nos parece mais complicada: O mesmo nome para alunos diferentes. Se assim for, indagamos sem resposta sobre o que teria acontecido com o primeiro aluno depois de eliminado em maio de 1928. E o que teria acontecido com o segundo aluno antes de 1929, que não cursou o 1º ano no 1º Grupo Escolar “Francisco Glicério”? Sendo diferentes, qual seria a origem e o fim de

<sup>8</sup>N. As. – Nome do pai do aluno foi substituído por “pai de Z35-1” e “pai de Z35-2” a fim de se omitir sua identificação.

cada um no ensino primário que tentou/tentaram cursar? São trajetórias que não pudemos mapear...

### Eliminações 1º B - seção masculina – matrícula suplementar

**Tabela 9** - Eliminações pelo 'Art. 137, I. a' e 'Art. 137-a'/ 1º B - Matrícula suplementar.

<b>G. E. "Francisco Glicério"- Campinas</b>				
<b>1º B - Eliminados em 1928 pelo 'Art. 137-a' e 'Art. 137, I. a' que reingressaram (ou não) no curso - seção masculina - matrícula suplementar</b>				
<b>nº na matrícula</b>	<b>nome</b>	<b>motivo</b>	<b>ano de reingresso</b>	<b>ano do curso</b>
1	Aluno Z38	Art.137-a		

Obs.: nos anos que não aparecem na tabela não houve registro do aluno no livro de matrícula

Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

De acordo com a tabela acima, do aluno do 1º B ingressante e eliminado em 1928 pelo 'Art. 137-a', não houve reingresso. Ao ser eliminado logo no mesmo ano de ingresso e não mais constar dos livros de matrículas posteriores a 1928, é válido considerar que o mesmo não concluiu o curso neste estabelecimento de ensino.

### Eliminações 1º C - seção masculina – matrícula suplementar

**Tabela 10** - Eliminações pelo 'Art. 137, I. a' e 'Art. 137-a'/ 1º C - Matrícula suplementar.

<b>G. E. "Francisco Glicério"- Campinas</b>				
<b>1º C - Eliminados em 1928 pelo 'Art. 137-a' e 'Art. 137, I. a' que reingressaram (ou não) no curso - seção masculina - matrícula suplementar</b>				
<b>nº na matrícula</b>	<b>nome</b>	<b>motivo</b>	<b>ano de reingresso</b>	<b>ano do curso</b>
1	Aluno Z39	Art.137-a		
2	Aluno Z40	Art.137-a		
3	Aluno Z41	Art.137-a		
4	Aluno Z42	Art.137-a		

Obs.: nos anos que não aparecem na tabela não houve registro do aluno no livro de matrícula

Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

Para os alunos listados na tabela referente ao 1º C da seção masculina que ingressaram em 1928 e também foram eliminados nesse mesmo ano, não houve reingressos. Todos os alunos desta tabela, não só não conseguiram cursar como, por conseguinte, não conseguiram concluir o ensino primário no 1º Grupo Escolar de Campinas/SP.

**Sobre os meninos - alunos reprovados** as indagações realizadas, com base nas amostragens, revelaram índices elevados de repetências e evasões logo nos primeiros anos do curso (1º e 2º ano), decrescendo à medida que caminhavam para os anos finais (3º e 4º), visto que, a quantidade de alunos que continuava persistindo em aprender os conteúdos da escola, também diminuía, mas ainda continuava ocorrendo. As altas taxas de repetências e evasões apontam para o fato de que esses alunos enfrentaram muitas dificuldades enquanto tentaram se alfabetizar - *sem consegui-lo?*<sup>9</sup>

**As Repetências**, em relação às *matrículas iniciais*, ocorreram para maior número de alunos e, em maior número de vezes, logo nos anos iniciais, 1ºs e 2ºs anos do curso. Após esses anos, continuaram a acontecer, mas com número menor de alunos, visto que já era reduzida a quantidade de alunos frequentando o curso; para as *matrículas suplementares*, as repetências ocorreram até 4 vezes para os 1ºs anos, 2 vezes para os 2ºs anos, 1 vez para os 3ºs e 1 vez para dois grupos de alunos do 4º ano. Ou seja, o número de reprovações, em ambas as categorias de matrículas – iniciais e suplementares, nos anos iniciais, era alarmantemente alto.

**As evasões** ocorriam de um ano para o outro e com maior incidência se comparadas às reprovações. Conforme as tabelas referentes às quantidades de alunos, cujos nomes deixavam de constar nos livros de matrículas, os números eram bem significativos. Expressavam um abandono silencioso, pouco a pouco, ano a ano, sem que os motivos dos mesmos fossem registrados.

É importante assinalar também que as eliminações em geral davam-se pelo ‘Artigo ‘Art. 137 – a’, impreterivelmente, apenas nos dois primeiros anos do curso (1º e 2º), permitindo reingressos e novas eliminações nos anos seguintes pelos mesmos motivos, seguidas ainda de outros, como ‘mudanças’, ‘faltas’, ‘a pedido’ e ‘indisciplina’. Tais ocorrências nos permitem inferir sobre a efetiva assiduidade desses meninos, que continuavam frequentando o curso, pois as faltas representavam um número muito pequeno das eliminações. Eliminações por motivo de ‘mudança’ e ‘a pedido’ eram comunicadas à

---

<sup>9</sup>N. As. – Embora esses alunos tenham tido uma trajetória de insucesso no grupo escolar, não foram encontrados dados indicativos de que, ao abandonarem o Grupo Escolar “Francisco Glicério”, tenham se transferido para outro tipo de escola da época, cujo currículo não fosse tão complexo quanto o dos grupos escolares.

instituição, oficializando a saída da criança. Portanto, eram alunos que só se ausentavam da escola com/por razões informadas formalmente.

Diante de tantas repetências e evasões, quais teriam sido os impedimentos para que esses alunos tivessem permanecido nesta escola e concluído o curso mínimo de alfabetização?

Algumas suposições são elencadas como possibilidades: “[...] **necessidade do braço infantil nos trabalhos agrícolas por ocasião das colheitas**” (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1926, p. 251). Sobretudo nas safras do café e do algodão.

É realmente impressionante a deserção escolar verificada principalmente no interior. Certamente encontramos aqui as consequências de problemas de natureza socioeconômica, como a **mobilidade das populações**, sobretudo **nas épocas de colheitas**. (ANTUNHA, 1976, p. 110).

Também “[...] a **má qualidade do ensino** ministrado nas escolas, preparo deficiente dos professores, falta de uniformidade em sua formação [...]” (ANTUNHA, 1976, p. 156).

O desdobramento dos horários de aula nos grupos escolares. [...] embora o **desdobramento**<sup>10</sup> fosse uma medida necessária para atender a crescente demanda de educação primária criou inúmeros problemas que refletiram negativamente no rendimento escolar. (ANTUNHA, 1976, p. 105-106).

O **desdobramento** veio disseminar o ensino primário e combater o analfabetismo, mas reduziu o período escolar nos grupos desdobrados, dificultando a execução do programa de ensino e a redução do tempo das funções escolares. (ANUÁRIO DE ENSINO 1910/1911 apud ANTUNHA 1976, p. 247).

E ainda, “[...] os grupos escolares, sofreram [...] pressões decorrentes da necessidade de se **massificar o ensino** [...] tudo isso leva naturalmente a um rebaixamento do nível de rendimento escolar e da disciplina” (ANTUNHA, 1976, p. 75); “[...] **o curso primário era um curso difícil**” (SOUZA, 1998a, p. 185). O curso era considerado difícil devido ao extenso programa com o qual se compunha o ensino primário para aquela época.

A seguir apresentamos o quadro síntese com o programa de ensino para os Grupos Escolares.

---

<sup>10</sup>“Política de desdobramento implantada pelo Estado de São Paulo desde 1908. “Esta medida visava ampliar o número de vagas nos grupos escolares implicando a duplicação dos turnos de funcionamento das escolas e a redução da jornada escolar de 5 para 4 horas diárias. Ela atingiu, inicialmente, os estabelecimentos da capital e se propagou pelos grandes centros urbanos do Estado de São Paulo”. (SOUZA, 1999, p. 112).

## Programa de ensino para os Grupos Escolares:

**Quadro 1** - Programa de ensino para os Grupos Escolares – sintetizado.

<b>Síntese do programa de ensino para os Grupos Escolares do estado de São Paulo</b>			
Tabela comparativa do 1º, 2º, 3º e 4º ano.			
<b>1.º ANNO</b>		<b>2.º ANNO</b>	
1. Leitura	9. Instrução moral e cívica	1. Leitura	9. Ciências físicas e naturais.
2. Linguagem oral	10. Ciências físicas e naturais	2. Linguagem oral	10. Música
3. Linguagem escrita	11. Música	3. Linguagem escrita	11. Desenho
4. Calligraphia	12. Desenho	4. Calligraphia	12. Trabalho manual
<b>5. Arithmetica</b>	13. Trabalho manual	5. Geometria	a) Alinhavos em cartão, executados a cores, sobre modelos diversos, representando figuras de animais, flores e outros motivos decorativos.
6. Geometria	14. Exercícios gymnásticos	6. Geographia	b) Modelagem de objetos usuais. Secção feminina: c) Crochê, pontos, alinhavos, pospontos, pospontos no claro, pontos fechados e abertos, pontos de remate. Preparação e modo de franzir. Franzidos duplos.
7. Geographia.	–	7. Historia do brasil	13. Gymnastica
8. Historia do brasil	–	8. Instrução cívica e moral	–
<b>3.º ANNO</b>		<b>4.º ANNO</b>	
1. Leitura	9. Instrução moral e cívica	1. Leitura	9. Instrução moral e cívica
2. Linguagem oral	10. Economia domestica	2. Linguagem oral	10. Educação domestica e puericultura
3. Linguagem escrita	11. Ciências físicas e naturais - hygiene	3. Linguagem escrita	11. Ciências físicas e naturais - hygiene
4. Calligraphia	12. Música	4. Calligraphia	12. Musica
<b>5. Arithmetica</b>	13. Desenho	<b>5. Arithmetica</b>	13. Desenho
6. Geometria	14. Trabalhos manuaes	6. Geometria.	14. Trabalho manual
7. Geographia	15. Gymnastica	7. Geographia	15. Gymnastica
8. Historia do brasil	-	8. Historia do brazil	-

Fonte: Dados coletados no Decreto n. 2.944 de 8 de agosto de 1918 e organizados por SRC.

Além de um currículo extremamente abrangente, as aulas ocorriam de segunda a sábado. O método que se utilizava era o método intuitivo, determinado pelo Estado. De acordo com Souza (1998b, p. 159), o método intuitivo “consistia na valorização da intuição como fundamento de todo conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação”.

Com esse modelo de ensino, procurava-se superar o modelo considerado “tradicional” (do ler, escrever e contar) que formava:

Alunos com domínio insuficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão [...] a instrução parece dedicada a fazer com que as crianças 'aprendam hoje para compreender amanhã' e que os professores 'admiram a criança que fala como um livro e responde como um oráculo, pouco importando se ela não compreende a questão nem a pergunta. (VALDEMARIN, 1998 apud SOUZA, VALDEMARIN, ALMEIDA, 1998, p. 83, apud TEIXEIRA Jr., 2011, p. 22).

Por conta dessa abrangência e demanda de exigências contidas nesse amplo currículo, pode-se pensar na hipótese de que muitas crianças apresentavam dificuldades nessa aprendizagem, o que poderia ocasionar tantas reprovações e desistências.

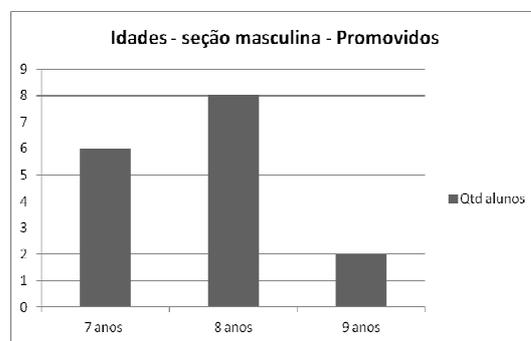
Por certo, podem ser diversas as razões que justificam números tão elevados de repetências e evasões para aquele momento. Aqui são apresentadas apenas algumas possibilidades, mas, não há como comprovar qualquer uma delas.

## **OS MENINOS – ALUNOS MATRICULADOS E PROMOVIDOS – QUE CONSEGUIRAM CONCLUIR O ENSINO PRIMÁRIO**

Conforme já dito anteriormente, as informações contidas nos Livros de Matrículas consultados não são tão pontuais sobre as passagens escolares dos meninos – alunos do Grupo Escolar “Francisco Glicério” entre 1928 a 1935. Como não há uma regularidade do registro de dados para todos os alunos que cursaram o 4º ano do ensino primário (tipo: se ao final, cada um foi promovido ou conservado), pairou a dúvida sobre aqueles que não tinham essas observações contidas nos livros de matrículas. Ou seja, se realmente tinham concluído o curso. Para esclarecer essas dúvidas foi necessário consultar os livros de Atas de Exames Finais, nos quais foram localizados alguns nomes, que geraram uma tabela com os nomes dos alunos promovidos. A partir dessa tabela, efetuamos a elaboração dos seguintes gráficos:

### Gráfico – Idades – seção masc. – (Promovidos) matrículas iniciais e suplementares

**Gráfico 5** - Idades – seção masc. – (Promovidos) matrículas iniciais e suplementares.

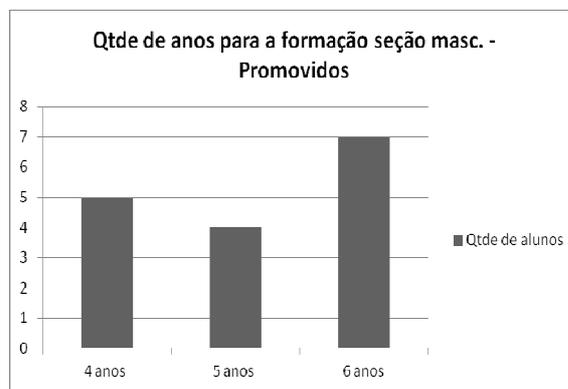


Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

De acordo com o gráfico acima, havia variedade na faixa etária daqueles alunos (7 e 9 anos), contudo, prevalecia o ingresso aos 8 anos.

### Gráfico – Quantidade de anos para a formação – seção masc. – (Promovidos) matrículas iniciais e suplementares

**Gráfico 6** - Quantidade de anos para a formação – seção masc. – (Promovidos) matrículas iniciais e suplementares.

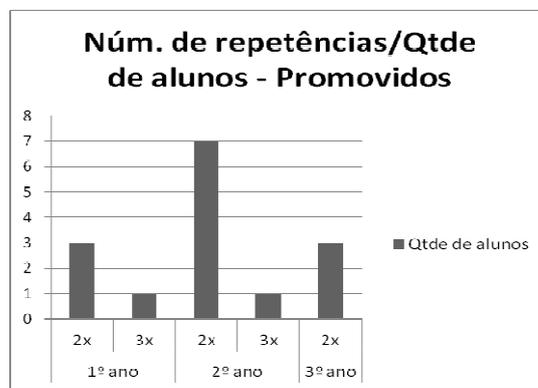


Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

De acordo com o gráfico acima, a maioria dos alunos demorou 6 anos para concluir o curso, seguidos de alunos que levaram 5 anos, e apenas cinco alunos concluíram o curso em quatro anos - prazo estabelecido pela legislação.

## Gráfico – N° repetências – seção masc. – (Promovidos) matrículas iniciais e suplementares

Gráfico 7 – N° de repetências – seção masculina – (Promovidos) matrículas iniciais e suplementares.



Fonte: Dados coletados nos livros de matrículas da seção masculina e organizados por SRC.

O gráfico referente aos números de repetências mostra que 3 alunos reprovaram 2 vezes o 1º ano e um reprovou 3 vezes; 7 alunos reprovaram 2 vezes o 2º ano, um reprovou 3 vezes; e por fim, 3 reprovaram 2 vezes o 3º ano.

**Sobre os meninos – alunos promovidos, diplomados,** pode-se dizer que, mesmo concluindo o curso, enfrentaram muitas dificuldades ao longo de suas trajetórias escolares. Dos 16 alunos<sup>11</sup> promovidos no 4º ano do curso, cinco não reprovaram, 4 reprovaram pelo menos um ano, 7 reprovaram até dois anos, o que reforça o argumento de que a carga curricular/ensino enciclopédico exigia muito esforço e dedicação por parte desses alunos, ou o trabalho infantil tolhia-lhes tempo e forças para uma maior e melhor dedicação aos estudos.

Entretanto, não podemos deixar de questionar: - quais teriam sido as táticas<sup>12</sup> utilizadas por esses meninos, alunos e/ou suas famílias, ao se apropriarem<sup>13</sup> dos conteúdos ensinados pela escola? Embora tenham concluído o curso, reprovaram diversas vezes, diversos anos. O que possuíam de diferente que representou vantagem em relação aos outros meninos, àqueles alunos que ficaram pelo caminho, que reprovaram, evadiram ou foram eliminados nesse processo de escolarização?

<sup>11</sup>N. As. - Ingressaram no ensino primário do Grupo Escolar “Francisco Glicério” de Campinas um total de 175 alunos em 1928.

<sup>12</sup>“Em suma, a tática é a arte do fraco. [...] Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como “último recurso” [...]. CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer; tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, R.J: Vozes, 1994.

<sup>13</sup>Apropriação, segundo Chartier (1989, p. 26-27), “tem por objetivo uma história social das interpretações, [...] inscritas nas práticas específicas que as produzem. [...] as inteligências não são desencarnadas, [...] as categorias [...] devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas”.

## A INSTRUÇÃO PÚBLICA PAULISTA

Após a apresentação dessas análises, referentes aos dados explicitados sobre o ensino primário oferecido pelo Grupo Escolar “Francisco Glicério” no período de 1928 a 1935, cabe sublinhar que a pesquisa relatada revelou **forte correspondência e ressonância** com a situação existente e vivida no estado de São Paulo, relativa à instrução pública no período em que antecedeu, transcorreu e que fundamentou a Reforma de 1920 da qual se tratará adiante.

Quanto à educação no Estado de São Paulo, no período anterior à Reforma de 1920, de acordo com Antunha (1976), fazia-se necessário uma rápida expansão da rede de ensino primário de boa qualidade. Tal demanda não só solicitava a criação de novas escolas como também seria a responsável por provocar o aumento das despesas com a instrução pública. De acordo com este autor, os Grupos Escolares eram estabelecimentos (mais) dispendiosos (que as escolas isoladas<sup>14</sup>), uma vez que os professores dos grupos tinham melhor remuneração, se comparados aos professores de outros tipos de escolas, tal como as escolas isoladas. Entretanto, o prestígio alcançado pelos Grupos Escolares, quanto ao ensino que ofereciam, fazia com que a população solicitasse o aumento do número desses estabelecimentos.

No final da primeira década do século XX, o aumento no número de matrículas dava-se mais rápido do que a criação de novos grupos escolares e de novas classes nos mesmos, fazendo surgir o sistema de desdobramento de turno nestes estabelecimentos. Dessa forma, o Decreto 248 de 26 de julho de 1894 estabelecia para os Grupos Escolares uma organização ideal, ou seja, com 8 classes, duas para cada ano, e uma para cada sexo em cada ano – proporcionando certo equilíbrio entre os números de classes dos diversos graus, e isto implicaria na inexistência dos problemas de reprovação e deserção escolar. Entretanto, de acordo com Antunha (1976), a realidade era contraditória ao que pregava a legislação, havia uma maioria de alunos nas classes de graus inferiores, com a diminuição da população escolar nas classes mais avançadas. Diante disso, de acordo com o Decreto 1.216 de 27 de abril de 1904, foi instituído cinco anos de duração para o curso primário nos Grupos Escolares.

Essa tentativa de ampliação não vingou e o curso primário com cinco anos de duração foi extinto por duas razões: a primeira devido ao reduzido número de alunos frequentando o ano superior do curso; a segunda, de acordo com o Anuário de Ensino de

---

<sup>14</sup>“As escolas isoladas constituíam-se em unidades escolares não agrupadas, com um único professor ministrando a instrução para crianças de diversas idades e avanço escolar heterogêneo. Na zona rural, a preferência para a localização dessas escolas era dada aos núcleos coloniais tendo em vista a preocupação do Estado com a nacionalização do colono imigrante. Essas escolas possuíam programas de ensino mais simplificados e a duração do curso reduzida o que lhes dava o caráter de uma escola alfabetizante – ler escrever e contar eram os itens essenciais do programa” (Souza, 1998, p. 62).

1911/1912, citado em Antunha (1976), fazia-se urgente a criação de novas classes de primeiro ano para tirar do analfabetismo inúmeras crianças privadas de instrução. Resultou que a extinção legal do 5º ano do Grupo Escolar se efetivou por meio de um progressivo processo de despovoamento das classes de 3º e 4º anos e do aumento das matrículas nas classes de 1º e 2º anos.

Assim, embora não se possa naturalmente dizer que os grupos escolares ficaram reduzidos a uma escolaridade de dois anos – o que não representaria o que efetivamente ocorreu – a verdade é que, na prática, a maioria de seus alunos não adquiria uma formação superior a essa. Se fôssemos estabelecer uma pirâmide das matrículas dos grupos escolares, principalmente na segunda década do século XX, observaríamos sem dúvida, com os dados de que dispomos, que essa pirâmide não diferia substancialmente da atual, representando-se graficamente com uma larga base correspondente ao primeiro ano, com um estrangulamento brusco a partir do segundo, e um afinilamento extraordinário logo em seguida para terminar em ponta nas conclusões de curso. (ANTUNHA, 1976, p. 74).

Segundo este autor, a reprovação no 1º ano e a deserção escolar no 2º ano do curso significava, na prática, que a maioria das crianças não ultrapassava o 2º ano de escolaridade. Fato este que teve grande importância na concepção da Reforma de 1920, que procuraria manter essa tendência tornando obrigatória a escolaridade que se realizava na prática pela maioria das crianças e estendia os benefícios dessa escolaridade mínima a todas as crianças em idade escolar, desobrigando o Estado a manter os 3º e 4º anos frequentados por uma minoria. Essa massificação do ensino nos Grupos Escolares afetou sua organização e funcionamento. O aumento do número de alunos e classes (dos graus inferiores) levou ao desdobramento dos períodos, diminuindo o tempo de aula, o que conseqüentemente rebaixou o nível do rendimento e da disciplina.

### **A REFORMA DE 1920, UM AVANÇO?**

Frente ao problema de como extinguir no estado de São Paulo o grande número de analfabetos, sem aumentar significativamente as despesas do Estado com a instrução pública, Sampaio Dória apresentou uma solução técnica, na qual ao invés de proporcionar escola completa de 4 anos para apenas uma metade da população em idade escolar e deixar a outra metade sem nada, o mais democrático a ser feito seria/foi equilibrar a situação. Ou seja, um pouco para todos ao invés de muito para poucos. A solução dada ao problema foi proporcionar a todas as crianças uma escola com duração reduzida, um “novo tipo de escola aligeirada” (ANTUNHA, 1976, p. 180).

Essa medida foi apresentada em 29 de abril de 1920 com a posse de Sampaio Dória no cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública. Como indicador “para conhecer [...] a determinação exata do número de analfabetos em idade escolar; a determinação dos lugares onde se achavam [...] nasceu o recenseamento escolar” (ANTUNHA, 1976, p. 185). Este censo revelou que do total de crianças, com idade de 7 a 12 anos, residentes no Estado de São Paulo, pouco mais de 1/3 estava matriculada em escolas particulares e públicas e 2/3 permanecia sem receber qualquer espécie de instrução, o que revelava gravidade muito maior do que se supunha até então.

A reforma objetivava “a reorganização do sistema público de ensino a fim de permitir uma distribuição equitativa dos benefícios da educação a todas as crianças paulistas” (ANTUNHA, 1976, p. 164). Daí o curso primário ter sido reduzido a dois anos de duração com duas horas e meia de aulas diárias.

Na luta contra o analfabetismo empreendida com a Reforma de 1920, as principais medidas introduzidas pela Lei 1750 e pelo Decreto 3356 no sentido da rápida e total extinção do analfabetismo foram: 1) Redução do ensino primário a 2 anos e a consequente criação do ensino médio de 2 anos de duração correspondendo ao 3º e 4º anos primários, então extintos; 2) Redução da obrigatoriedade e gratuidade da frequência escolar primária. As crianças legalmente obrigadas a frequentar o curso primário de 2 anos passaram a ser apenas de 9 e 10 anos de idade; 3) Isenção aos pobres das taxas em todos os graus do ensino; 4) Crianças de 7 e 8 anos deixavam de ser obrigadas a frequência escolar e mais do que isso não lhes seria permitido o ingresso nas escolas públicas antes de completarem 9 anos de idade. (ANTUNHA, 1976, p. 162).

Conhecida também como Reforma Sampaio Dória, a Reforma de 1920, segundo Antunha (1976) foi instituída pela Lei 1750, de 6 de dezembro de 1920 e regulamentada pelo Decreto 3356, de 31 de maio de 1921. Sendo derogada com a Lei 1999 de 19 de dezembro de 1924. “Um simples ato do executivo, o Decreto 3858 de 11 de junho de 1925, derrubou a lei de 1750” (ANTUNHA, 1976, p. 198-199).

## RETROSPECTIVA

Para maior compreensão, vale retomar que o Decreto 248 de 26 de julho de 1894, que instituiu a criação dos Grupos Escolares, pontuava que o ensino paulista estava dividido em *preliminar*, com quatro anos de duração, e em *complementar*<sup>15</sup>, também com quatro anos. O curso preliminar destinava-se à educação de alunos de ambos os sexos, entre 7 e 12 anos de idade. Apesar dessa delimitação, a matrícula para maiores de 12 anos não estava proibida,

---

<sup>15</sup>O curso complementar representava a continuação e o término dos estudos iniciados no curso preliminar. .

pois a presença e a frequência dos alunos eram facultadas até os 16 anos. Entretanto, ocorreram mudanças na estrutura do sistema paulista de ensino com a implementação da Lei n. 1750 de 8 de dezembro de 1920 e no Decreto n. 3356, de 31 de maio de 1921 que a regulamentou, alterando esse limite na faixa etária para a alfabetização das crianças.

[...] A mensagem do Presidente do Estado de 4 de novembro de 1920 [...] propunha ainda, textualmente: são obrigadas à frequência escolar gratuita as crianças de 7 e 8 anos de idade, sendo facultada a matrícula às idades seguintes.

Sete dias após o envio dessa mensagem, em data de 11 de novembro de 1920, o projeto de lei que tomou o número 47, estabeleceu em seu título III, artigo 4º, que seriam obrigadas à frequência escolar gratuita as crianças de 9 e 10 anos de idade, sendo facultada, nas vagas, a matrícula às outras idades. (ANTUNHA, 1976, p. 229-230).

A regulamentação do artigo 4º da lei 1750, feita pelo artigo 9º do decreto 3356 de 31 de maio de 1921 e que estipulava que, depois de matriculadas as crianças de 9 e 10 anos nas respectivas escolas, poderão ser preenchidas as vagas verificadas, de preferência, por crianças analfabetas de 11 e 12 anos de idade, foi [...] a causa mais direta da demissão de Sampaio Dória. (ANTUNHA, 1976, p. 230).

[...] se o afastamento dessas crianças realmente ocorreu durante um certo tempo, a verdade é que o insucesso da medida deve ter feito os reformadores recuarem desse propósito, relaxando as exigências iniciais. Sampaio Dória menciona que, no ano de 1923 foi proibida matrícula às crianças de menos de 9 anos e o jornal O Estado de São Paulo em sua edição de 2 de maio de 1924, informava que quem possui recurso não espera os filhos chegarem a essa idade para lhes ensinar a ler, manda-os aos 7 anos para qualquer escola particular. (ANTUNHA, 1976, p. 230).

A reprovação no 1º ano [...] que se tornou grave problema nos Grupos Escolares [...] bem como a deserção escolar que se processava principalmente após o 2º ano de curso, iriam significar que, na prática, a maioria das crianças não ultrapassava o 2º ano de escolaridade [...]. Este fato teria uma importância muito grande na concepção da Reforma de 1920, que procuraria levar essa tendência às últimas consequências: manter como obrigatória apenas a escolaridade que na prática era a realizada pela maioria das crianças e estender os benefícios dessa escolaridade mínima a todas as crianças em idade escolar; desobrigar o Estado da responsabilidade de manter os anos de estudo posteriores (3º e 4º ano), frequentados por uma minoria de privilegiados. (ANTUNHA, 1976, p. 75).

[...] os grupos escolares foram os estabelecimentos que maiores modificações sofreram com a Reforma. [...] quão difícil deve ter sido ajustar, em pouco tempo, os grupos às principais revisões de estrutura advindas da redução do curso primário a dois anos e da transformação das classes de 3º e 4º anos, em classes de curso médio e da mudança de idade obrigatória para 9 e 10 anos. (ANTUNHA, 1976, p. 193-194).

Sabe-se que a frequência escolar aumentou sensivelmente no período da Reforma, os alunos em idade escolar foram realmente obrigados a frequência sendo muitas vezes aplicadas as penalidades legais. [...] um caso ocorrido na fazenda Dumont em Ribeirão Preto/SP fez com que se aplicassem as penalidades legais de multa aos pais que não enviassem seus filhos à escola [...] A notícia repercutiu, e desde então, as faltas eram logo justificadas pelos próprios pais que compareciam a escola para justificar o motivo do não comparecimento de seus filhos. (ANTUNHA, 1976, p. 188).

## RETROCESSO?

Antunha (1976) coloca que a “reprovação de crianças de 1º ano era muito elevada [...] Desta forma, praticamente a metade das crianças de 1º ano dos grupos escolares do Estado era retida. [...] As conclusões de curso eram verdadeiramente irrisórias [...]” (ANTUNHA, 1976, p. 108). O autor diz ainda que “[...] o ensino dos grupos escolares era profundamente seletivo e de relativamente baixo rendimento, na medida que os alunos tendiam a acumular-se nos primeiros anos de escolaridade e dificilmente ascendiam aos mais elevados” (ANTUNHA, 1976, p. 106).

Na mesma linha, Dória já enfatizara que “[...] a escola urbana de quatro anos tal como tínhamos antes da Reforma, é a mais pura, a mais acabada ideologia delirante. É um aparelhamento que não alcança, nem pode jamais alcançar os fins que visava” (DÓRIA, 1923, p. 299 apud CAVALIERE, 2003, p. 34).

A Reforma de 1920, regulamentada pelo Decreto 3.356, que passou a vigorar em 31 de março de 1921, continuou sendo implementada pelo sucessor de Sampaio Dória, Guilherme Kuhlmann, após a exoneração do primeiro do cargo de diretor geral da instrução pública. Somente em dezembro de 1925, pelo decreto 3.858, se restituiu o antigo quadro - existente antes da Reforma de 1920. Portanto, o ensino primário reduzido a dois anos para crianças com idade entre 9 e 10 anos, como pregava a Reforma de Sampaio Dória, foi reconfigurado conforme ditava o “Artigo 18. – § 1.º - [...] quatro anos de curso nos grupos escolares, [...]; § 2.º - O ensino primário é obrigatório e gratuito para crianças de ambos os sexos de 7 a 12 anos de idade” (Decreto 3.858 de 11 de junho de 1925).

Para alguns, contrários ao que decretou a *Reforma de 1925*, a mesma “foi considerada um retrocesso, recebendo de Lourenço Filho a designação irônica de um movimento ‘rumo ao passado’” (CAVALIERE, 2003, p. 38).

De acordo com as amostragens desenvolvidas para esta pesquisa (no período circunscrito entre 1928 a 1935), pode-se constatar que restituir para quatro anos a duração do ensino primário não alterou o problema com os altos índices de reprovação e deserção escolar. Após os dois primeiros anos do curso, o número mínimo de alunos concluintes do curso; e, em especial, o acúmulo de alunos nos primeiros anos e o difícil acesso dos mesmos aos anos mais elevados continuaram. Ou seja, a Reforma - medida paliativa para um sério problema, pouco tempo durou, e, quando terminou, devolveu para a população a mazela já existente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto buscou-se apresentar como esse quadro, existente no período anterior e durante a Reforma de 1920 e que continuou a persistir nos Grupos Escolares, se apresentou no movimento interno do Grupo Escolar “Francisco Glicério”, de Campinas, a partir, sobretudo, do estudo nos documentos do Arquivo Histórico da instituição.

Viñao (2006) ao se manifestar sobre o fato de as reformas se sucederem em “movimento pendular de avanços e retrocessos”, sem alterar o que de fato acontece no interior das instituições educativas e, em especial, nas aulas, pondera:

[...] en el mejor de los casos, sólo constituyen una muestra de las buenas intenciones de los reformadores en relación con la mejora del sistema educativo y en el peor una cortina de humo para distraer a los actores implicados – profesores, alumnos, padres, sindicatos, etc. – y ocultar la ausencia de una política efectiva de mejora” (VIÑAO, 2006, p. 85).

Se para o desenvolvimento desta pesquisa se considerou a interlocução com os estudos sobre cultura escolar e, em especial, as culturas escolares, cabe ressaltar que, embora o mesmo se restrinja a uma instituição específica e, em período determinado, prossegue carregando os traços do coletivo. Deste modo, com o presente trabalho, constatou-se a ocorrência de elevados índices de repetência e evasões durante as trajetórias escolares desses meninos - alunos do Grupo escolar “Francisco Glicério” de Campinas.

Dessa forma, se para as *possíveis* justificativas apresentadas em relação à ocorrência de números tão altos de repetências e evasões não foram encontradas referências mais incisivas que nos permitissem afirmá-las como motivos reais e/ou principais, por outro lado, o estudo na documentação escolar deixou o indicativo do quanto ainda há para se investigar sobre a educação campineira nos arquivos escolares. Outrossim, reforça a afirmação da importância em se recuperar e preservar os arquivos históricos das antigas instituições públicas de ensino.

No caso do 1º Grupo Escolar de Campinas, o Grupo Escolar “Francisco Glicério”, que guarda muitas histórias em seu Arquivo Histórico Documental sobre a educação campineira; muito ainda há para se interrogar e buscar, em especial, na ampliação do repertório das fontes, em suas diferentes modalidades apontando para possíveis reconstruções históricas no âmbito da história da educação. O estudo permite ponderações, a partir do presente, das quais se pode abstrair: - se a bandeira da educação pública nos mobiliza; o espectro da evasão e da repetência ainda nos assola.

## REFERÊNCIAS

ANTUNHA, H. C. G. **A Instrução Pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920**. São Paulo: FEUSP, 1976. (Estudos e Documentos).

ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Movimento escolar**. São Paulo: Irmãos Ferraz, 1926, p. 251-252. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uploads/acervo/periodicos/revistas/AEE19260000.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

ARQUIVO histórico do Primeiro Grupo Escolar de Campinas: Grupo Escolar “Francisco Glicério”. **Livro de Matrícula** 1928. Seção masculina. Campinas.

\_\_\_\_\_. **Livro de Matrícula** 1929. Seção masculina. Campinas.

\_\_\_\_\_. **Livro de Matrícula** 1930. Seção masculina. Campinas.

\_\_\_\_\_. **Livro de Matrícula** 1931. Seção masculina. Campinas.

\_\_\_\_\_. **Livro de Matrícula** 1932. Seção masculina. Campinas.

\_\_\_\_\_. **Livro de Matrícula** 1933. Seção masculina. Campinas.

\_\_\_\_\_. **Livro de Matrícula** 1934. Seção masculina. Campinas.

\_\_\_\_\_. **Livro de Matrícula** 1935. Seção masculina. Campinas.

\_\_\_\_\_. **Registro de Promoções dos alunos** 1928, 1929, 1931, 1932 e 1933. Campinas.

CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan/jun. 2003.

CASON, S. R. **Mapeando trajetórias: os alunos do 1º Grupo Escolar de Campinas 'Francisco Glicério' entre os anos de 1928 a 1935**. 2014. 250 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

CERTEAU, M. de. A operação historiográfica. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p. 65-122.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1989. (Coleção Memória e Sociedade).

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun.2001.

MENEZES, M.C. (coord.) et al. **Inventário histórico documental: Escola Normal de Campinas (1903-1976)**. De Escola Complementar a Instituto de Educação. Campinas, SP. FE/UNICAMP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 248 de 26 de julho de 1894**. Disponível em <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto\\_n.248\\_de\\_26.07.1894.html](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto_n.248_de_26.07.1894.html)>. Acesso em 12.03.2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto 1.216, de 27 de abril de 1904**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1216-27.04.1904.html>> Acesso em: 05/04/2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.944, de 8 de agosto de 1918**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1918/decreto-2944-08.08.1918.html>> Acesso em: 15/03/2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925**. Decreto do ensino em geral. Disponível em <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto\\_n.3.858\\_de\\_11.06.1925.html](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto_n.3.858_de_11.06.1925.html)>. Acesso em 28 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 4.101, de 14 de setembro de 1926**. Regulamenta a lei n. 2.095, de 24 de Dezembro de 1925, que, aprovando, com modificações, o Decreto n. 3858, de 11 de Junho de 1925, reforma a Instrução Pública do Estado. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1926/decreto-4101-14.09.1926.html>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2016.

SOUZA, R. F. de. A Difusão da Escola Primária em Campinas. In: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do [et al.]. **Memórias da educação: Campinas (1850-1960)**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Campiniana, n. 20).

\_\_\_\_\_. **O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Editora da Unicamp: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1998b.

TEIXEIRA JUNIOR, O. **Representações e apropriações docentes do método intuitivo na educação paulista da primeira república (1890 – 1920)**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

VIÑAO, A. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios**. 2. ed. Madrid: Morata, 2006.

\_\_\_\_\_. A. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

\_\_\_\_\_. Fracasan las reformas educativas? In: **Educação no Brasil: história e historiografia**. Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, SBHE, 2001, p. 21-52. (Coleção memória da educação).

## RESENHA

CANTÓN MAYO, Isabel; HIDALGO GONZÁLEZ, Sheila; GONZÁLEZ GARCÍA, Cristina. *La escuelas de la comarca de la Cepeda*. León: Ed. Eolas, 2016. 303 p.

### EDIFICIOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL MEDIO RURAL LEONÉS: LAS ESCUELAS EN LA COMARCA DE LA CEPEDA

Joaquín Alonso  
Etnógrafo, León, España  
[alonsaga@ono.com](mailto:alonsaga@ono.com)

En la densa trayectoria de Isabel Cantón Mayo, que progresivamente adquiere una mayor consistencia desde su Cátedra de Didáctica y Organización Escolar en la universidad legionense, aparece un nuevo libro dedicado a desvelar esa parte esencial y poco conocida de la historia del Magisterio español, que son las construcciones escolares. Y, de acuerdo con la función docente de la principal autora y su responsabilidad en el fomento y desarrollo de proyectos de investigación, también figura en este trabajo como coordinadora, al contar con la participación de Sheila Hidalgo González, maestra de Educación Especial, y Cristina González García, Maestra de Primaria.

Aunque la condición de magíster hoy es susceptible de ser considerada con el escepticismo de una sociedad utilitarista, descreída y en gran medida carente de los valores humanísticos que siempre representaron los maestros, todavía se puede observar que este honorable oficio sigue albergando en su esencia la necesaria aura vocacional para buscar y aplicar lo que los griegos llamaron la *paideia*, es decir, el ideal educativo, así como la generosa e imprescindible abnegación para transmitir, aunque sea en el lugar más recóndito, los saberes que atesora la humanidad. Porque, tal como en su día afirmó Jules Ferry en su texto sobre *Cartas a los enseñantes* (1883), “[...] lo que se va a comunicar al niño... es la sabiduría del género humano [...]”.

Esta dimensión universal del conocimiento la podemos encontrar en la primera frase del libro que nos ocupa. Con evidente sentido positivo de la realidad, se dice: “Escribir sobre la escuela es hablar sobre la vida, sobre las gentes, a la vez que sobre el pasado y sobre el futuro”. Así comienza el texto *stricto sensu*, que trata de *Las escuelas de la comarca de la Cepeda*, título que acoge la visión casi arqueológica y hasta reivindicativa de los edificios escolares construidos en ese ámbito comarcal entre 1890 y 1986. Pero el paso del tiempo, la insuficiente población infantil, la falta de recursos para mantenerlos, los efectos de las sucesivas legislaciones que han desarrollado alternativas como las Escuelas-Hogar, las

Agrupaciones Escolares o los Centros Rurales Agrupados, han provocado, si no han tenido la suerte de ser reformados o reutilizados, que no pocas de estas construcciones estén siendo consumidas por el abandono. Por tal motivo, no solamente es oportuna la aparición del libro, sino también porque se advierte que las escuelas, a pesar de su humildad, forman parte de la historia de la enseñanza de este país y de su patrimonio material, pues a través del hecho edificatorio es posible analizar tanto el sentido de la ubicación y la espaciosidad como su orientación, las características constructivas, el “campo escolar”, el concepto de aula, las condiciones de lo que la Institución Libre de Enseñanza llamó “higiene escolar”, las dependencias anejas e, incluso, desde su apariencia, la disponibilidad presupuestaria que hubo a la hora de ser edificadas. Recuperar y ofrecer estos datos del pasado han sido los objetivos principales del trabajo que reseñamos.

En la Introducción al texto se indica que el planteamiento de la investigación se basa en una “metodología mixta etnográfica y descriptivo-explicativa [...]”, con un fin que puede considerarse catalográfico pero también interpretativo. Es por ello que al estudio se le ha dado una mayor solidez y dimensión al recurrir, como es preceptivo, a fuentes archivísticas, a boletines oficiales de la provincia y a otras bases documentales tan imprescindibles como los informes de las inspecciones de enseñanza, que se han sumado a la obligada consulta bibliográfica y a la propia labor de trabajo de campo. No obstante, aun en su amplio caudal de testimonios, las autoras valoran este esfuerzo tan sólo como un acercamiento al tema, en el que, de momento, se intenta sistematizar, recoger y organizar los datos obtenidos para postreros análisis de interpretación, es decir, una puerta abierta a la continuidad, que es como se ha de construir el natural avance de cualquier investigación que se precie.

En la secuencia del índice resulta de gran interés el contenido de los trece primeros capítulos, en los que de forma breve se expone lo que inicialmente se ha de saber sobre la historia de la escuela primaria a nivel nacional así como en el ámbito de la provincia leonesa. Sobre esta última se alude al Plan de Escuelas de la Diputación Provincial de 1821, a la Instrucción técnico-higiénica sobre la construcción de escuelas, publicada en el Boletín de la Provincia de León el 9 de octubre de 1905, y a las distintas leyes de Educación, empezando por la de Moyano de 1857. Una síntesis de sesenta y seis páginas llenas de contenido y de fácil lectura, por otra parte más que recomendada, porque permitirá una mejor comprensión de los siguientes cinco capítulos dedicados a la catalogación de las construcciones escolares de la Cepeda. Estos cinco apartados corresponden a los capítulos 14 al 18, donde se describen las escuelas de las sesenta y cuatro localidades que conforman este territorio comarcal.

El catalogo se organiza por ayuntamientos (Magaz de Cepeda, Quintana del Castillo, Villagatón, Villamejil y Vilaobispo de Otero) y se ordena a partir de un cuadro inicial en el que se concreta la información conseguida en cada pueblo (existencia o no de planos, croquis, fotografías, casa de maestro y ubicación, lista de docentes y fotos de los maestros y del alumnado). En función de la disponibilidad de estos materiales, se detalla e ilustra individualmente cada escuela con imágenes (de archivo, de la década de 1980 y actuales), incluyendo algunas del material escolar de la época, así como una tabla que amplía el número de datos sobre los docentes que pasaron por cada escuela, que viene a justificar con detalle la propuesta metodológica y la posibilidad de ampliar el conocimiento de la realidad que se vivió en ellas.

Los campos establecidos en la tabla que se cita, corresponden al nombre del maestro, concepto en el que sirvió (propiedad, propiedad reintegrada, propiedad provisional, interinidad, suplencia, provisionalidad, prácticas, sustitución), forma en la que accedió a la plaza, sueldo, fecha de nombramiento y de toma de posesión, fecha de cese y causa del mismo. Una pormenorizada búsqueda que deberán agradecer los futuros investigadores, más si nos detenemos en la historia y descripción de cada escuela, repleta de información escolar, legislativa, administrativa, social y, en ocasiones, vivencial por parte de algunos encuestados que se escolarizaron en ellas.

En definitiva, estamos ante un libro que sorprende favorablemente a pesar de que su sencilla edición - los difíciles tiempos que vivimos condicionan - puede hacer que físicamente pase inadvertido. Pero lo cierto es que no sólo permite ser clasificado como interesante, útil, oportuno y curioso por la “clasificación metafórica” de las escuelas expuesta en el anexo I, sino porque su validez se extiende más allá de lo que concierne al devenir de la historia de la enseñanza primaria y sus edificios, pues igualmente sirve como referencia para análisis planteados desde el punto de vista antropológico y sociológico, como también para un mayor conocimiento de las realidades pasadas de la provincia leonesa, siempre de agradecer, máxime si este proyecto mantiene la continuidad en cuanto al estudio de otras comarcas, como parece que así es. En consecuencia, bienvenidos sean por siempre estos trabajos.

## ARQUIVOS INSTITUCIONAIS DO ACERVO DO CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/USP

Carmen Sylvia Vidigal Moraes  
CME/FEUSP  
[carmensvmoraes@gmail.com](mailto:carmensvmoraes@gmail.com)

- **Arquivo Institucional João Penteadó**

### O Acervo João Penteadó<sup>1</sup>

A documentação que compõe o Acervo João Penteadó do CME/FEUSP foi doada, em 2005, por herdeiros do educador anarquista João de Camargo Penteadó (1877-1965). Os documentos cobrem toda a existência da instituição escolar dirigida por Penteadó, que vai de 1912 (quando foi fundada por anarquistas com o nome de Escola Moderna Nº 1) a 2002 (quando o Colégio Saldanha Marinho encerrou suas atividades).

O Arquivo João Penteadó agrega tanto documentos institucionais quanto documentos pessoais acumulados pelo professor João Penteadó, que expressam com relevante ineditismo o pensamento de um importante militante da educação libertária no Brasil. Ao longo de aproximadamente cinco anos, a equipe do Centro de Memória da Educação fez recolhimentos diversos, em diálogo constante com os herdeiros-doadores.

O acervo encontra-se dividido em Arquivo Institucional e Arquivo Pessoal.

O **Arquivo Institucional** é composto pelos fundos provenientes dos estabelecimentos de ensino dirigidos pelo professor João Penteadó, ao longo de quase 50 anos: Escola Moderna Nº 1 (1912-1919); Escola Nova (1920-1923); Academia de Comércio Saldanha Marinho (1924-1943); Escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho (1944-1947); Ginásio e Escola Técnica Saldanha Marinho (1948-1961). É constituído por cerca de 29.975 documentos administrativos e pedagógicos, 4.800 fotos (900 fotografias soltas e 24 álbuns de formatura e de outros eventos escolares), 300 exemplares de jornais elaborados por professores e alunos, 200 manuscritos do educador e, aproximadamente, 50 peças museológicas (quadros, objetos do antigo laboratório para o ensino de ciências, maquinário das aulas de datilografia, entre outros, além de móveis utilizados na escola, como estantes e carteiras).

O **Arquivo Pessoal** reúne 751 documentos relativos à produção intelectual de João Penteadó (livros, peças de teatro, poemas, discursos, textos didáticos), na forma de textos

---

<sup>1</sup> Texto baseado nos resultados de pesquisa coletiva do grupo João Penteadó/CME-FEUSP. In: MORAES, 2013.

(datilografados, manuscritos, impressos); correspondências (datilografadas, manuscritas), imagens (fotografias e cartões postais) e periódicos (jornais e revistas).

A constituição e a organização do Arquivo João Penteadado, no Centro de Memória da Educação, pode proporcionar contribuições significativas às atuais pesquisas em história da educação libertária no Brasil, uma vez que, constituído de documentos inéditos, remete à experiência da Escola Moderna em São Paulo a partir de sua idealização até sua extinção mediante a intervenção governamental (1912-1919). Permite, além disso, perceber as continuidades e descontinuidades de um projeto educacional que nasceu com a Escola Moderna e que se expressa em outras instituições escolares, organizadas após o seu desaparecimento. A presença de João Penteadado como professor e diretor das escolas no largo período de quase meio século torna possível acompanhar os seus projetos educativos e a relação que estabelece, nos diferentes momentos, com os moldes educacionais oficiais e as correntes pedagógicas predominantes nas políticas governamentais, como é o caso do escolanovismo, nas primeiras décadas do século XX. Significa, assim, contribuição substantiva à história e historiografia da educação brasileira.

**Tabela 1** - Quantidade de documentos (Arquivo Institucional).

Fundos	Prontuários	Documentos
Escola Moderna	-	-
Escola Nova	-	-
ACSM	1.313	22.749
ETCSM	233	4.906
GETSM	37	737
TOTAL	1.583	29.975

Fonte: A autora.

Foto 1: João Penteadó e alunos na frente da Escola Moderna n.1, em São Paulo. 1912.



Fonte: AJP/AI/EM/EN/ACSM/Jornais/1. Acervo Centro de Memória da Educação-FEUSP.

Foto 2: Aula de datilografia na Academia de Comércio Saldanha Marinho em 1936. O garoto está provavelmente acompanhando a mãe.



Fonte: AJP/AI/ACSM/TAP/1 a 5. Acervo Centro de Memória da Educação – FEUSP.

**Peças da Escola Saldanha Marinho:**
**Foto 5:****Designação:** Pica-pau**Descrição:** A ave taxidermizada era utilizada nas aulas de Ciências naturais.

O Pica-pau é uma ave de pequeno porte, que vive em bosques, os machos apresentam penas avermelhadas no alto da cabeça, fazem ninhos nos ocos das árvores.

**Classificação:** Fauna/Aves**Área Temática:** Botânica/Zoologia**Origem:** não consta**Inscrições:** não consta**Fabricante:** não identificado**Dimensões:** -**Materiais:** Madeira / animal**Arquivo:** João Penteadó**Nº Inventário:** AJP087**Localização:** Centro de Memória da Educação - USP**Foto 6:****Designação:** Disco de Newton

**Descrição:** Estudo das transformações energéticas e composição da luz branca. Pode ser utilizado com painel solar para a verificação de transformações energéticas envolvendo energia solar.

**Classificação:** Instrumento científico**Área Temática:** Física**Origem:** não consta**Inscrições:** não consta**Fabricante:** não identificado**Dimensões:** -**Materiais:** Madeira e Metal / Corda e papel**Arquivo:** João Penteadó**Nº Inventário:** 051**Localização:** E. E Padre Anchieta
**REFERÊNCIAS**

MORAES, Carmen S. V. (org.). *Educação Libertária no Brasil*. Acervo João Penteadó: Inventário de Fontes. São Paulo: Fap-Unifesp; EDUSP, 2013, 384 p.

**“CRITICAMENTE EM PERIGO” E “AMEAÇADO DE EXTINÇÃO” – STATUS DE  
ALGUNS ANIMAIS TAXIDERMIZADOS PRESENTES NO MEMORIAL DA EE  
“CULTO À CIÊNCIA” DE CAMPINAS/SP/BRASIL**

Tamiris Pinheiro de Souza<sup>1</sup>  
PIBIC-EM/CNPq-UNICAMP  
[tamiris.pinheiros@gmail.com](mailto:tamiris.pinheiros@gmail.com)

Jovana Cristina Ferreira da Silva<sup>2</sup>  
PIBIC-EM/CNPq-UNICAMP  
[jovanacristina039@gmail.com](mailto:jovanacristina039@gmail.com)

Cristiana Maria Mendonça Panhan<sup>3</sup>  
PIBIC/CNPq-UNICAMP  
[cristianapanhan@gmail.com](mailto:cristianapanhan@gmail.com)

Silvia Regina Cason<sup>4</sup>  
CIVILIS/FE/UNICAMP  
[silcason@yahoo.com.br](mailto:silcason@yahoo.com.br)

Maria Cristina Menezes<sup>5</sup>  
CIVILIS/FE/UNICAMP  
[menezes.mariacristina@gmail.com](mailto:menezes.mariacristina@gmail.com)

O Arquivo Histórico Documental da Escola Estadual “Culto à Ciência” em Campinas/SP/Brasil, local onde se desenvolve o Projeto “Preservação dos Acervos Históricos da EE ‘Culto à Ciência’”, coordenado pela Profa. Maria Cristina Menezes, CIVILIS/FE/UNICAMP, é composto por diversos acervos; dentre os quais está o acervo dos exemplares de animais taxidermizados. Tal acervo desperta estranhamento e curiosidade aos alunos da Instituição e também aos bolsistas do projeto, o que ocasionou a busca por informações sobre este acervo e os espécimes que ele comporta. De início, se pôde constatar por taxidermia.

---

<sup>1</sup>Tamiris Pinheiro de Souza - aluna do Ensino Médio de Campinas – Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio - PIBIC-EM/CNPq-UNICAMP - CIVILIS/FE/UNICAMP.

<sup>2</sup>Jovana Cristina Ferreira da Silva - aluna do ensino médio de Campinas – Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio - PIBIC-EM/CNPq- UNICAMP – CIVILIS/FE/UNICAMP.

<sup>3</sup>Cristiana Maria Mendonça Panhan – Bolsista Iniciação Científica PIBIC/CNPq – CIVILIS/FE/UNICAMP.

<sup>4</sup>Silvia Regina Cason - doutoranda em Educação - CIVILIS/FE/UNICAMP e Monitora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio - PIBIC-EM/CNPq-UNICAMP.

<sup>5</sup> Maria Cristina Menezes - Professora de História da Educação da FE/UNICAMP e Coordenadora do CIVILIS.

[...] do grego taxi = disposição, e derma = pele), segundo a etimologia, significa disposição da pele. É uma velha arte executada por nossos antepassados, que preservavam tudo quanto admiravam e estimavam ou, pelo menos, o que queriam conservar para a posteridade.

[...] É o caso, por exemplo, de exemplares raros de nossa fauna que, com o avanço cada vez mais acentuado da civilização, tendem a desaparecer. Empregando-se, porém, a taxidermia, (embalsamento) a espécie ficará perpetuada nos museus, escolas e laboratórios.

Portanto, essa arte-ciência, parte integrante de quaisquer culturas, tem por finalidade preservar as espécies raras para estudo e comparações. (Fabichak, 1969,p. 09-10).

Em seguida, se constatou na pasta “IDENTIFICAÇÕES ORIGINAIS DAS ESPÉCIES TAXIDERMIZADAS”, com os espécimes do acervo da Escola, que na mesma figuram dois mamíferos primatas (macaco-prego e bugio) cuja categoria é “ameaçado”, e; uma ave aquática (pato mergulhão) cuja categoria é “criticamente em perigo”. Então, as atenções se detiveram fortemente sobre os mesmos.

O fato de a categoria, status ou estado de conservação dos animais taxidermizados sofrer variações para determinada espécie conduziu às informações da “NOVA LISTA VERMELHA DE AVES AMEAÇADAS LANÇADA EM DEZEMBRO DE 2016”:

A Lista Vermelha segue critérios precisos para avaliar os riscos de extinção de milhares das espécies no mundo através de categorias criadas que vão de LC (Least Concern – Menor Preocupação), até EX (Extinct – Extinta). Essas categorias permitem informar sobre a urgência para a tomada de medidas de conservação, seja para o público, como para legisladores ou mesmo a comunidade internacional, tentando assim reduzir as extinções.

Nessa nova lista de 2016, 25 espécies brasileiras sofreram alguma alteração de status ou de nome. Dessas, 9 novas espécies entraram para a lista de ameaçadas e 7 saíram da lista<sup>6</sup>.

Diante do exposto, seguem descritos os referidos animais taxidermizados do acervo escolar e suas classificações.

---

<sup>6</sup>Nova Lista Vermelha de Aves Ameaçadas Lançada em Dezembro de 2016. Disponível em: <<http://www.savebrasil.org.br/listavermelhanewsletter/>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

## 1. MACACO PREGO (*nome popular*)

Figura 1. Macaco prego



### Classificação Científica<sup>7</sup>

Reino: Animalia  
 Filo: Chordata  
 Classe: Mammalia  
 Ordem: Primates  
 Família: Cebidae  
 Nome Científico: Cebus apella  
 Categoria/Estado de Conservação: Ameaçado

Fonte: Arquivo Histórico Documental da EE “Culto à Ciência” Campinas/SP.  
 Foto: Tamiris Pinheiro de Souza – PIBIC-EM/FAEPEX/UNICAMP.

Conforme a pasta “IDENTIFICAÇÕES ORIGINAIS DAS ESPÉCIES TAXIDERMIZADAS”, esta espécie encontra-se ameaçada. Ratificando tal dado, a publicação “Mamíferos Ameaçados de Extinção no Brasil” presente no site do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), órgão ambiental do governo brasileiro, criado pela lei 11.516, de 28 de agosto de 2007, afirma que:

[...] Provavelmente abundante no passado, esta espécie de macaco-prego está ameaçada de extinção pelo desmatamento e destruição de seu hábitat (Oliver & Santos, 1991). Além disso, a intensa pressão de caça e sua captura como animal de estimação, principalmente no Estado da Bahia, vem contribuindo para o declínio das populações. (p.754-757)<sup>8</sup>.

Também foram localizados dados sobre o macaco-prego-dourado ou macaco-prego-galego (nome científico: *Sapajus flavius*) espécie de macaco-prego, um macaco do Novo Mundo da família Cebidae. Sobre esta espécie Montenegro (2011) diz que:

<sup>7</sup> Dados de acordo com pasta “IDENTIFICAÇÕES ORIGINAIS DAS ESPÉCIES TAXIDERMIZADAS”.

<sup>8</sup> ICMBIO Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/biodiversidade/fauna-brasileira/livro-vermelho/volumeII/Mamiferos.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

Apesar de tratar-se de uma espécie recentemente redescoberta, o macaco-prego-galego, *Cebus flavius* (Schreber, 1774), já figura na lista Vermelha da IUCN como criticamente ameaçado de extinção, principalmente em virtude do reduzido tamanho populacional, da fragmentação e perda de habitat das populações remanescentes e da caça.

O macaco-prego está distribuído geograficamente pelo norte da América do Sul, grande parte do Brasil, até o norte da Argentina.

É um animal muito hábil, que consegue abrir frutas de casca dura. Para essa atividade ele usa pedras e pedaços de pau. São ferramentas rústicas, mas de rara utilização entre animais. Inteligente e de mãos habilidosas, o macaco-prego é facilmente ensinado. Adapta-se ao cativeiro, mas como é muito ativo, frequentemente cria problemas. Nas matas e florestas da América do Sul, vive em bandos [...]. O bando desloca-se continuamente, pulando de galho em galho. A cauda deste macaco não é preênsil. Quando ele se movimenta, mantém a cauda para cima, enrolada como um ponto de interrogação<sup>9</sup>.

## 2. PATO MERGULHÃO (*nome popular*)

Figura 2. Mergulhão.



### Classificação Científica<sup>10</sup>

Reino: Animalia  
Filo: Chordata  
Classe: Aves  
Ordem: Anseriformes  
Família: Anatidae  
Nome Científico: *Mergus octosetaceus*  
Categoria: Criticamente em perigo

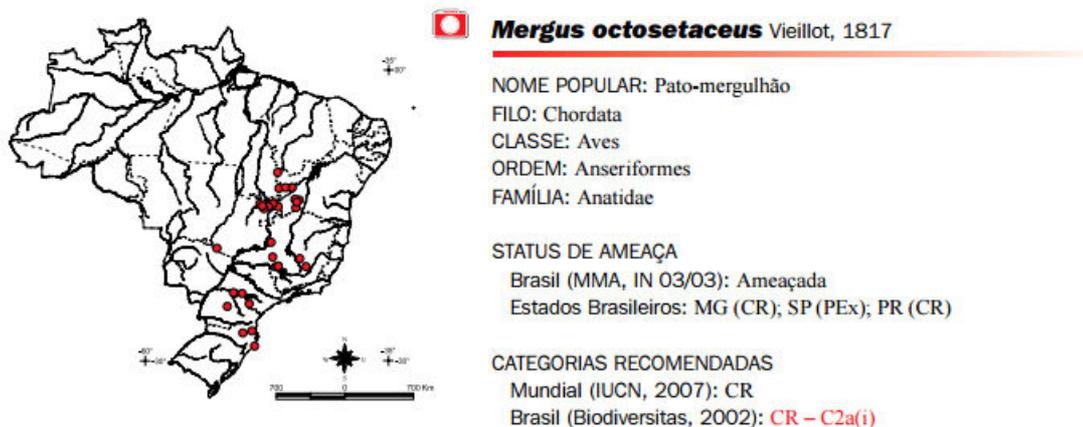
Fonte: Arquivo Histórico Documental da EE “Culto à Ciência” Campinas/SP.  
Foto: Jovana Cristina Ferreira da Silva – PIBIC-EM /FAEPEX/UNICAMP.

<sup>9</sup>Tudo sobre o macaco prego. Disponível em: <<http://temqueserassim.comunidades.net/tudo-sobre-o-macaco-prego>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

<sup>10</sup>Dados de acordo com pasta “IDENTIFICAÇÕES ORIGINAIS DAS ESPÉCIES TAXIDERMIZADAS”.

Esta ave aquática consta da lista do “Livro Vermelho da Fauna Brasileira Ameaçada de Extinção”<sup>11</sup> (p.420), conforme mostra a imagem a seguir, sendo classificada como “Ameaçada”.

Figura 3. *Mergus octosetaceus* – STATUS DE “AMEAÇA” – 2016.



Fonte: Livro Vermelho da Fauna Brasileira Ameaçada de Extinção.

Na pasta “IDENTIFICAÇÕES ORIGINAIS DAS ESPÉCIES TAXIDERMIZADAS”, consta como “criticamente em perigo” Informação também encontrada em WIKIAVES<sup>12</sup>:

O *Mergus octosetaceus* só sobrevive em ecossistemas ambientalmente equilibrados, em especial aqueles em que há cursos d’água limpos e transparentes. Por causa dessa peculiaridade - e dada a delicada situação dos recursos hídricos do planeta no século 21 -, não é de espantar que essa ave aquática seja classificada como “criticamente em perigo” nas listas das espécies consideradas em sério risco de extinção.

O mesmo se dá, em “The IUCN Red List of Threatened Species<sup>13</sup>” classificado como “Criticamente em risco”, conforme mostra a imagem abaixo:

<sup>11</sup>ICMBIO Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <[http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/comunicacao/publicacoes/publicacoes-diversas/dcom\\_sumario\\_executivo\\_livro\\_vermelho\\_ed\\_2016.pdf](http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/comunicacao/publicacoes/publicacoes-diversas/dcom_sumario_executivo_livro_vermelho_ed_2016.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2017.

<sup>12</sup>WIKIAVES. Disponível em: <<http://www.wikiaves.com.br/pato-mergulhao>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

<sup>13</sup>The IUCN Red List of Threatened Species. Disponível em: <<http://www.iucnredlist.org/details/22680482/0>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

Figura 4. *Mergus octosetaceus* – STATUS DE “CRITICAMENTE EM RISCO” – 2016.




### Taxonomy [\[top\]](#)

Kingdom	Phylum	Class	Order	Family
Animalia	Chordata	Aves	Anseriformes	Anatidae

<b>Scientific Name:</b>	<i>Mergus octosetaceus</i>
<b>Species Authority:</b>	Vieillot, 1817
<b>Common Name(s):</b>	English – Brazilian Merganser
<b>Taxonomic Source(s):</b>	del Hoyo, J., Collar, N.J., Christie, D.A., Elliott, A. and Fishpool, L.D.C. 2014. <i>HBW and BirdLife International Illustrated Checklist of the Birds of the World. Volume 1: Non-passerines</i> . Lynx Edicions BirdLife International, Barcelona, Spain and Cambridge, UK.
<b>Identification information:</b>	49-56 cm. Dark, slender duck with long crest. Dark hood with petroleum-green sheen. Pale grey breast finely vermiculated dark, paler towards whitish belly. Dark grey upperparts. White wing speculum. Long, dark saw-bill. Pinky-lilac legs. Long, bushy hindcrest usually worn and shorter in females. <b>Similar spp.</b> Neotropic Cormorant <i>Phalacrocorax brasilianus</i> is larger and darker with hooked bill. <b>Voice</b> Harsh and dry <i>jrrec</i> contact call. Also louder nasal <i>juac</i> calls. <b>Hints</b> Hides under overhanging vegetation.

### Assessment Information [\[top\]](#)

<b>Red List Category &amp; Criteria:</b>	Critically Endangered C2a(i) <a href="#">ver 3.1</a>
<b>Year Published:</b>	2016
<b>Date Assessed:</b>	2016-10-01
<b>Assessor(s):</b>	BirdLife International
<b>Reviewer(s):</b>	Butchart, S. & Symes, A.
<b>Contributor(s):</b>	Bosso, A., Chebez, J., Clay, R., Gil, G., Silveira, L., Yamashita, C., Lamas, I., Lins, L., Cockle, K., Disconzi, G. & Diniz, M.
<b>Facilitator/Compiler(s):</b>	Benstead, P., Bird, J., Butchart, S., Calvert, R., Capper, D., Clay, R., Mazar Barnett, J., Pilgrim, J., Sharpe, C J, Symes, A., Taylor, J., Khwaja, N. & Ashpole, J
<b>Justification:</b>	Recent records from Brazil indicate that this species's status may be marginally better than previously thought. Nevertheless, the remaining known population is still extremely small and fragmented, and the perturbation, damming and pollution of rivers are likely to be causing continuing declines. For these reasons, it is listed as Critically Endangered. Further information on the population size (in particular whether it exceeds 250 mature individuals) and on the subpopulation structure may result in its downlisting to Endangered in the future.

Fonte: The IUCN Red List of Threatened Species.

## A Lista Vermelha de Espécies Ameaçadas da

União Internacional Para Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (IUCN) foi Criada em 1964 e tem como objetivo informar a sociedade e pesquisadores do planeta a respeito da conservação dos seres vivos. Ela apresenta

informações relevantes a respeito da fauna e flora do planeta, mas não apresenta dados a respeito de micro-organismos<sup>14</sup>.

Ainda sobre esta mesma “Lista Vermelha de Espécies Ameaçadas da IUCN, criticamente em perigo (em inglês, *Critically Endangered* – CR): A espécie classificada como “criticamente ameaçada” corre um risco extremamente alto de ser extinta da natureza”<sup>15</sup>.

O pato mergulhão é uma ave rara que:

Vivia na Argentina, Paraguai e Brasil, mas hoje, os últimos 250 indivíduos de sua espécie estão apenas no Brasil. Cerca de metade habita a Serra da Canastra (MG) e outros poucos animais a Chapada dos Veadeiros (GO) e o Jalapão (TO). [...] foi encurralado pela falta de habitat adequado. [...] tem bico negro longo, estreito e serrilhado nas bordas. Cabeça e pescoço escuros, com reflexos verde-metalizados [...]. O pato-mergulhão é extremamente sensível à degradação e perda de seu ambiente natural. Por isso, é considerado um bom indicador da qualidade dos ambientes aquáticos<sup>16</sup>.

Outro espécime, em extinção, do acervo dos animais taxidermizados da EE “Culto à Ciência”, o Bugio Rugio, apresentado abaixo, também foi motivo de busca, consternação e alerta, sobretudo, diante da beleza e atuação na natureza deste e dos demais animais selecionados para este pequeno estudo.

---

<sup>14</sup>Mundo Educação. Lista Vermelha de Espécies Ameaçadas da IUCN. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/curiosidades/lista-vermelha-especies-ameacadas-iucn.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

<sup>15</sup>Mundo Educação. Lista Vermelha de Espécies Ameaçadas da IUCN. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/curiosidades/lista-vermelha-especies-ameacadas-iucn.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

<sup>16</sup>ANDA. Disponível em: <[https://www.anda.jor.br/2013\\_jun\\_pato-mergulhao-e-uma-das-aves-mais-ameacadas-do-mundo/](https://www.anda.jor.br/2013_jun_pato-mergulhao-e-uma-das-aves-mais-ameacadas-do-mundo/)>. Acesso em: 04 jul. 2017.

### 3. BUGIO RUIVO (*nome popular*)

Figura 5. Bugio.

**Classificação Científica**<sup>17</sup>  
 Reino: Animalia  
 Filo: Chordata  
 Classe: Mammalia  
 Ordem: Primates  
 Família: Cebidae  
 Nome Científico: *Alouatta fusca*  
 Estado de Conservação: Ameaçada



Fonte: Arquivo Histórico Documental da EE "Culto à Ciência" Campinas/SP  
 Foto: Tamiris Pinheiro de Souza – PIBIC-EM/FAEPEX/UNICAMP.

Conforme a pasta "IDENTIFICAÇÕES ORIGINAIS DAS ESPÉCIES TAXIDERMIZADAS", esta espécie encontra-se ameaçada de extinção. De acordo com CHIARELLO (1992), embora "alouatta fusca" seja o nome mais utilizado na literatura, o nome correto deve ser "A. guariba, Humboldt, 1812". Com essa nomenclatura encontramos algumas referências a este animal em várias fontes:

A "IUCN Red List of Threatened Species"<sup>18</sup> o classifica como "Menor preocupação". Conforme comprova a imagem a seguir.

<sup>17</sup> Dados de acordo com pasta "IDENTIFICAÇÕES ORIGINAIS DAS ESPÉCIES TAXIDERMIZADAS".

<sup>18</sup> The IUCN Red List of Threatened Species. Disponível em: <<http://www.iucnredlist.org/details/39916/0>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

Figura 6. *Alouatta guariba* (sinônimo *Alouatta fusca*) – STATUS DE “MENOR PREOCUPAÇÃO” - 2008.

<b>Scientific Name:</b>	<i>Alouatta guariba</i>
<b>Species Authority:</b>	(Humboldt, 1812)
<b>Infra-specific Taxa Assessed:</b>	See <a href="#">Alouatta guariba ssp. clamitans</a> See <a href="#">Alouatta guariba ssp. guariba</a>
<b>Common Name(s):</b>	English – Brown Howler, Brown Howler Monkey, Brown Howling Monkey, Southern Brown Howling Monkey French – Hurleur Brun Spanish – Barbado, Buglo, Guariba
<b>Synonym(s):</b>	<i>Alouatta fusca</i> (É. Geoffroy, 1812)
<b>Taxonomic Notes:</b>	Rylands and Brandon (1998) and Gregorin (2006) discuss the validity or otherwise of the use of the alternative names of <i>fusca</i> and <i>guariba</i> for the Brown Howler Monkey of the Atlantic forest of Brazil and Argentina. Rylands and Brandon-Jones (1998) indicated that <i>guariba</i> Humboldt, 1812, is the available name, Gregorin (2006) that <i>fusca</i> E. Geoffroy, 1812, is the right name. Kinzey (1982; see also Rylands et al. 1996) described pelage variation. Gregorin (2006), studying the morphology of the cranium and hyoid apparatus, considered the two brown howlers, listed by Rylands et al. (2000) and Groves (2001, 2005) as subspecies, to be full species. We reserve judgment on this until genetic studies can be brought to bear. Harris et al. (2005), analysing cytochrome-b gene sequences, found significant differences between populations of <i>A. guariba clamitans</i> in southern Brazil—from Rio de Janeiro on the one hand and Santa Catarina on the other. They showed that these correspond to differences in karyotype recorded by Koiffman (1977), and Oliveira et al. (1995, 1998, 2002). Maximum genetic distances found by Harris et al. (2005) were considerably greater than those recorded for <i>A. caraya</i> and <i>A. belzebul</i> by Nascimento et al. (2005), and they argued that further genetic research may result in the recognition of three species of Brown Howler Monkey. We continue with the names and subspecific classification as used by Rylands et al. (2000) and Groves (2001, 2005) until their taxonomy becomes better defined.
<b>Assessment Information [top]</b>	
<b>Red List Category &amp; Criteria:</b>	Least Concern <a href="#">ver 3.1</a>
<b>Year Published:</b>	2008
<b>Date Assessed:</b>	2008-06-30
<b>Assessor(s):</b>	Mendes, S.L., Rylands, A.B., Kierulff, M.C.M. & de Oliveira, M.M.
<b>Reviewer(s):</b>	Mittermeier, R.A. & Rylands, A.B. (Primate Red List Authority)
<b>Justification:</b>	The species is listed as Least Concern because, although it occurs in the Atlantic Forest of Brazil, a region with a high rate of historical forest loss, it remains widely distributed, is present in many protected areas, and is not declining at a rate sufficient to qualify for a threat category.
<b>Previously published Red List assessments:</b>	2003 – Near Threatened (NT) 2000 – Vulnerable (VU) 1996 – Vulnerable (VU) 1996 – Vulnerable (VU) 1994 – Vulnerable (V) 1990 – Vulnerable (V) 1988 – Indeterminate (I) 1986 – Indeterminate (I) 1982 – Indeterminate (I)

Fonte: The IUCN Red List of Threatened Species.

Por sua vez, o “Livro Vermelho da Fauna Brasileira Ameaçada de Extinção<sup>19</sup>” (p.45), classifica a espécie como “Ameaçada” em conformidade com a imagem abaixo.

Figura 7. *Alouatta guariba guariba* (Humboldt, 1812) - (sinônimo *Alouatta fusca*) – STATUS DE “AMEAÇA” - 2007.

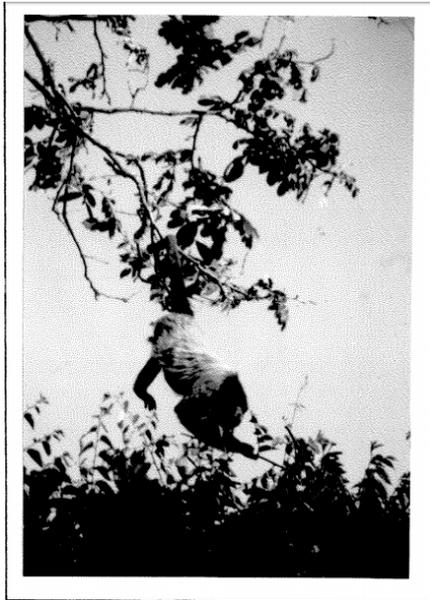


Fonte: Livro Vermelho da Fauna Brasileira Ameaçada de Extinção.

<sup>19</sup>ICMBIO Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/biodiversidade/fauna-brasileira/livro-vermelho/volumeII/Mamiferos.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

Livre na natureza, assim se locomove e se alimenta o bugio-ruivo. Cena real que pode estar fadada a deixar de existir, muito em breve...

Figura 8. Macho adulto de *Alouatta fusca* se alimentando de folhas jovens de *Celtis iguanae* (também chamada de Juá-mirim).



Fonte: Chiarello (1992, p. 2).

Os bugios,

[...] ocorrem principalmente no Brasil, Argentina e México, em florestas tropicais úmidas, e até mesmo em savanas [...] possuem hábitos herbívoros, corpo forte e cauda longa; com vasta pelagem que varia entre as colorações preta, marrom e vermelha [...]. Algumas espécies deste gênero, como a *Alouatta caraya* e *Alouatta guariba clamitans*, estão ameaçadas de extinção, principalmente pela perda de habitats e caça indiscriminada, em virtude do uso de sua carne e pele por alguns grupos humanos.<sup>20</sup>

Manifestações sonoras - sua característica mais importante:

Seu rugido (um ronco forte), “é interrompido e recomeçado várias vezes durante até 30 minutos. Costuma ser emitido quando são observados outros grupos se aproximando ou com a invasão do território por outro indivíduo; sinal de perigo; marcação de território”<sup>21</sup>.

<sup>20</sup>Mundo Educação - Bugio (Gênero Alouatta). Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/bugio.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

<sup>21</sup>Embrapa - Monitoramento por Satélite. Disponível em: <<http://www.faunacps.cnpm.embrapa.br/mamifero/bugio.html>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

## TRISTE PARADOXO

Diante destes elementos apresentados e representados, permanece o questionamento dos participantes de um projeto de preservação da cultura material escolar, sobre os exemplares de animais de nossa fauna que foram abatidos para compor um acervo museológico para que os escolares das décadas finais do século XIX e décadas do século XX pudessem conhecer e estudar as espécies apresentadas. Ao grupo do projeto, em especial, aos pesquisadores do Ensino Médio, permaneceu a indagação de quantos outros exemplares destes animais também foram abatidos e taxidermizados e se encontram em outras instituições que, tal como ocorre na EE “Culto à Ciência”, buscam preservá-los, anunciando-os como últimos exemplares de espécies com status **“Críticamente em Perigo”** e **“Ameaçado de Extinção”**.

Afugentando os possíveis anacronismos, visualizamos tal situação como um triste paradoxo.

Permanece, entretanto, o desafio à escola em conscientizar e, a nós e às novas gerações, o desafio em reivindicar a proteção de nossas espécies ameaçadas.

## REFERÊNCIAS

ARQUIVO HISTÓRICO DOCUMENTAL, EE “Culto à Ciência”. **Pasta “Identificações Originais das Espécies Taxidermizadas”**. Campinas/SP. S/d.

CHIARELLO, Adriano Garcia. **Dieta, padrão de atividades e área de vida de um grupo de bugios (*Alouatta fusca*) na reserva de Santa Genebra, Campinas, SP**. 1992. 93f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Biologia, Campinas, SP.

FABICHAK, Irineu. **ABC da taxidermia: (arte de empalhar animais)**. São Paulo, SP: Cupolo, 1969. 51 p., il.

INSTITUTO DE BIOLOGIA/Unicamp. **Introdução taxidermia**. Disponível em: <[http://www.ib.unicamp.br/dep\\_biologia\\_animal/taxidermia](http://www.ib.unicamp.br/dep_biologia_animal/taxidermia)>. Acesso em: 21 jun. 2017.

LIVRO vermelho dos mamíferos brasileiros ameaçados de extinção. Coautoria de Gustavo A. B. da Fonseca. Belo Horizonte, MG: Fundação Biodiversitas, 1994. xx, 459p., il. Inclui bibliografia. (Broch).

MONTENEGRO, Mônica Mafra Valença. **Ecologia de *Cebus flavius* (Schreber, 1774) em remanescentes de Mata Atlântica no estado da Paraíba**. Tese de Doutorado. Piracicaba, 2011. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-20122011-143229/pt-br.php>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

MUSEU de Ciências Morfológicas – UFRN. Disponível em <<http://www.clientesinterativa.com.br/museu/noticia-interna.php?idNot=25548>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

ORRELL, T. (custodian). ITIS Global: The Integrated Taxonomic Information System (version Jun 2017). In: ROSKOV, Y. et al. **Species 2000 & ITIS Catalogue of Life**. 29th May 2017. Digital resource at <[www.catalogueoflife.org/col](http://www.catalogueoflife.org/col)>. Species 2000: Naturalis, Leiden, the Netherlands.

VILLAVERDE, Alejandro. **El art de disecar: taxidermia**. 4. ed. Barcelona: Sintes, 1968. 268p., il. (Biblioteca de animales utiles). (Broch).