

## Espacios vivenciados a través de los cuerpos representados en los documentales

Eulàlia Collelldemont Pujadas<sup>1</sup>

### Resumen

61

El texto aborda, desde los documentales de temática educativa producidos durante el siglo XX en España, una panorámica de la vivencia de los espacios realizada por los protagonistas a partir del análisis de ambientaciones, paisajes y ocupaciones. Mediante distintos ejemplos se recorre los tránsitos que han existido entre la propaganda sobre educación y la educación —materializada fundamentalmente en la representación de la infancia y juventud— realizando acciones formativas y mostrando las expectativas de horizontes trazados (Jauss, 1976). Estos vectores se han analizado en base a los análisis

<sup>1</sup> Eulàlia Collelldemont Pujadas es licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona, Doctora en Filosofía y Letras (Pedagogía) por la Universidad de Barcelona y cuenta con el título de Estudios Jurídicos, Derecho y ciencias sociales, emitido por la Universidad Abierta de Cataluña. Actualmente es profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Vic, Universidad Central de Catalunya, con el perfil de investigadora y directora del Museo Virtual de Pedagogía de la Universidad. Se ha especializado las bases

estéticos y de contenido de las propuestas filmadas, incidiendo en los fundamentos y los lenguajes con los que la pedagogía y la propaganda visual hablan de la educación.

### Palabras clave

Propaganda, educación, espacio representado, cuerpos representados, transiciones.

### Abstract

*The text addresses from the educational thematic documentaries produced during the twentieth century in Spain, an overview of the experience of the spaces by the protagonists. It is done through the analysis of settings, landscapes and occupations. Using different examples, the article focuses the attention in the transits that have existed between propaganda and education are traversed, fundamentally materialized in the representation of bodies, actions and expectations of drawn horizons (Jauss, 1976). These vectors*

teóricas e históricas de la Pedagogía Estética y en el análisis de las representaciones audiovisuales en la historia de la educación contemporánea, así como la historia de los centros de memoria y estudios sobre la memoria educativa. Ha liderado y participado en proyectos internacionales y nacionales y publicado libros y revistas del área de la teoría y la historia de la educación. Contacto: [eulalia@uvic.cat].

*have been analyzed based on the aesthetics and content analyzes of the films. It is compared the uses of the languages of education and visual propaganda.*

### **Keywords**

*Propaganda, Education, represented spaces, represented bodies, transitions.*

62

### **Resumo**

O texto aborda os documentários temáticos educacionais produzidos durante o século XX na Espanha, uma visão geral da experiência dos espaços pelos protagonistas a partir da análise de cenários, paisagens e ocupações. Através de diferentes exemplos, são percorridos os trânsitos que existem entre propaganda e educação, materializados fundamentalmente na representação dos corpos, ações e expectativas dos horizontes traçados (Jauss, 1976). Esses vetores foram analisados com base nas análises estéticas e de conteúdo das propostas filmadas, comparando os fundamentos e linguagens da educação e da propaganda visual.

---

<sup>2</sup> ARAEF: Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, Ref. EDU2017-89646-R, AEI/FEDER, UE).

### **Palavras chave**

*Propaganda, educação, espaço representado, corpos representados, transições.*

### **Preámbulo**

Como preámbulo quería enmarcar esta presentación en el seno de un proyecto de investigación que estamos desarrollando un equipo de personas de la Universidad de Vic (UVIC) y de la Universidad de Barcelona (UB) junto con la colaboración de diferentes personas provenientes de universidades europeas<sup>2</sup>. El proyecto centra su atención en las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios producidos durante el franquismo y analiza, desde diferentes ángulos, los contenidos sobre educación traspasados desde el adoctrinamiento mediante el recurso de los documentales y noticiarios de proyección obligatoria en todos los cines realizada en clave propagandística en los reportajes del período<sup>3</sup>. Si nos atenemos a la situación de clara desatención del sistema educativo (Viñao, 2020) con las

<sup>3</sup> Obligatoriedad regulada por la Orden de la Vicesecretaría de Educación Nacional: «Disponiendo la proyección obligatoria y exclusiva del Noticiario Cinematográfico Español y concediendo la exclusividad absoluta de reportajes cinematográficos a la entidad editora del mismo, Noticiarios y Documentales,

consecuentes tasas de analfabetismo, estos reportajes fueron el medio de transmisión masiva, deviniendo la principal forma de modelaje social. Es por ello que, en el proyecto de investigación en curso, las producciones audiovisuales sobre educación —en especial reportajes bajo el formato de documentales o de noticiarios— son considerados como uno de los nudos para comprender la historia reciente.

Las coincidencias entre los lenguajes audiovisual y educativo usados en los documentales que tienen como finalidad promover cambios y modelar a las personas según unos determinados cánones o en los discursos pedagógicos, se manifestaron con rotundidad en el estudio sobre las producciones del período de entreguerras (1929-1939). Señalábamos en Colleldemont (2017) que, en ambos lenguajes, hay un claro proceso de depuración de aquello que quiere decirse y el cómo quiere decirse. En los documentales y noticiarios, la realidad se reconfigura borrando algunas de sus partes y resaltando otras. Dicha reconfiguración puede ser debida a dos motivos: por la intención de dar accesibilidad a una situación compleja o por motivos ideológicos. Según indicaba Perloff (2003), la

---

Cinematográficos “NO-DO”. Boletín Oficial del Estado núm. 356, de 22/12/1942. Departamento: Secretaría General del Movimiento. Todos los documentos referenciados pueden consultarse, los documentales y datos técnicos están en el *listado de films sobre temática educativa del período comprendido entre 1914 y 1940*: [<https://bit.ly/2LrmVpe>], y *Registro de los*

simplificación a la que daban lugar las prácticas de reconfiguración adquiere mayor significado cuando la pretensión responde al objetivo de hacer propaganda política como forma de persuasión extrema. El lenguaje educativo también tiende a simplificar la realidad para hacerla accesible a quienes se están formando, con la inevitable caricaturización que deriva de ello. No es menor la coincidencia de ambos lenguajes en la voluntad de transmitir unos conocimientos e ideas, así como de convencer en materia de necesidades o incluso de creencias (Lebas, 2005: 35). Otro de los elementos que hallamos en ambos lenguajes es la tipología de ruta de argumentación utilizada: la transformación de la ruta racional, con su exposición lógica, en rutas emocionales. La transformación de la ruta se da utilizando el miedo como resorte de presión (Prat, Carrillo, 2020) o la presión emocional positiva<sup>4</sup>. Las estrategias identificadas hasta el momento todavía están presentes en el lenguaje cinematográfico y educativo de hoy.

Así, este es un proyecto que tiene la voluntad de comprender las características del modelaje social a través de la imagen pública de la educación proyectada a través de los reportajes realizados en el marco de un momento histórico aún

*reportajes y noticias en los que aparece representada la educación (1940- 1975)*: [<https://bit.ly/3ok4Ckz>].

<sup>4</sup> Ello se observa en Padrós *et al.* (2016) en ocasión de *Valencia Protectora de la Infancia* fue dirigida por Maximilano Thous en 1928. La productora fue: Producción Artística Cinematográfica Española PACE.

reciente. La finalidad del mismo es visitar la historia para poder entrever algunos de los impactos que el pasado ha tenido en la sociedad de hoy. Consideramos que, a partir de reconocer lo que podríamos definir como orígenes invisibles y persistentes de formas estéticas y tecnológicas, podemos entender algunas de las estructuraciones de la sociedad de hoy, de las relaciones entre personas, entre personas y paisajes, y entre personas y creaciones culturales.

Nuestro posicionamiento de inicio viene influenciado por la convicción de que los silencios de los cuales provenimos crean formas culturales difusas que es necesario denominar para convertir las estructuras sociales fijadas en posibilidades abiertas a las decisiones personales. Aun a sabiendas de que cada vez que damos nombre estamos abriendo nuevos silencios, esperamos que los mismos no sean de niebla densa y nos permitan dilucidar algunas de las formas ya establecidas, como nos invita a pensar el haikú de Antoni Clapés y Víctor Sunyol (2000: 9):

*Només el silenci:  
Amb ell tot recomença,  
Res no s'acaba.*

---

<sup>5</sup> Traducción: «Sólo el silencio: / Con él, todo re-empieza, / Nada se acaba. // Cada palabra crea / Silencios nuevos que se agrietan». Publicado en el libro ilustrado de *On la forma s'engendra* (2000: 9).

*Cada paraula crea  
Silencis nous que es baden*<sup>5</sup>.

La alusión a la niebla y a la voluntad de desvelar lo que esconde invita, precisamente, a hablar del proceso concreto de investigación que hemos realizado para estudiar los documentales. Éste se caracteriza por un recorrido fenomenológico que empieza en el haber realizado un primer alto en el estudio de los patrones que a modo de forma van dilucidándose a través del estudio de series de documentales permitiéndonos redefinir la opacidad provocada por la multitud de datos. Es a partir de los patrones que empieza el ubicarnos en un punto detalle para recabar los matices de una producción concreta que, a su vez, es contrastado con las informaciones derivadas del estudio discursivo y material del contexto. Posteriormente, y como hemos indicado, hemos buscado dar con las sombras del pasado en la actualidad, creando con ello una traslación diacrónica que permite hacer emerger persistencias y variaciones (Cercós, Collelldemont, 2019).

Este artículo se centra en el estudio de los orígenes silenciados de la ocupación de los cuerpos en los territorios prohibidos. Una ocupación que fue utilizada en los documentales

sobre educación como una expresión de *los peligros* que acechan a los niños y niñas (argumento muy extendido en los documentales producidos entre 1931 y 1936). Uno de los peligros mostrados es cuando acceden a zonas insalubres. Otro es cuando reproducen la ocupación como muestra de transgresión a evitar en los y las jóvenes en manifestaciones políticas en zonas cercanas a las universidades durante el tardo-franquismo (1967-1975). Y otra como modelo de *dejadez de la función educativa* representada en la actitud corporal de las personas adultas en la calle y espacios públicos que puede reseguirse en los documentales de oposición al régimen franquista, también en el período de movilizaciones del tardo-franquismo. Por lo tanto, incidimos en el análisis de muestras de ocupaciones dirigidas —probablemente estructurales (Lévi-Strauss, 1988)—, así como en aquellas involuntarias y transgresivas —más cercanas al situacionismo (AA VV, 1994)— que fueron representadas a través de los cuerpos, ya sea en su expresión simbólica, en la captura de los movimientos, o en su expresión figurativa. Unos cuerpos que, al ser filmados en relación al territorio, dan indicaciones del espacio vivenciado desde la posibilidad del estar allí o desde lo furtivo (Perejaume, 1995).

Para describir el análisis, el proceso se presenta en tres pasajes<sup>6</sup> que se organizan según las alusiones a las formas audiovisuales de documentar una situación. Estos son:

- *Panorámica*: donde se desarrollan los aportes y características de un acercamiento a los documentales sobre educación en un análisis de los espacios vivenciados a través de los cuerpos.
- *Zoom*: donde se realiza una aproximación al espacio en el lenguaje de los documentales de temática educativa, siempre acorde con los contextos políticos.
- *Travelling*: donde se concluye sobre cómo el cuerpo ha sido interpretado en los documentales de temática educativa producidos en territorio español.

***Panorámica: ¿por qué los documentales sobre educación en un análisis de los espacios vivenciados a través de los cuerpos?***

Uno de los primeros interrogantes que se nos abre al enfocar nuestra atención en las relaciones entre el cuerpo y el espacio es el relativo a las narraciones simbólicas, estructurales y predeterminaciones imaginarias que a través de los documentales se han sistematizado como horizontes de expectativas —destellos fantasmagóricos que atraviesan los tiempos, diría Benjamin (2005)—. Como podemos suponer, estas relaciones incluyen la

<sup>6</sup> Utilizando el término de pasajes según Benjamin (2005).

dimensión temporal<sup>7</sup> pero también muestran los microespacios y los espacios contextuales. En la secuencia del documental sobre la promoción de la salud entre las madres y primeros cuidados infantiles titulado *Vidas Nuevas. Puericultura y medicina infantil*<sup>8</sup> se observa una transición de continuidad con un plano fundido donde el velo de una cuna se convierte en vestido de novia. Por la escena no es posible determinar si la novia expresa un recuerdo de la madre —y, por tanto, hace referencia al pasado— o si se trata del futuro bebé. La escena que sigue a esta imagen es la correspondiente al bebé ya crecido: una niña jugando a ser mamá con una muñeca. Vemos así la capacidad de la imagen para conectar pasado, presente y futuro deseado.

Al investigar los documentales de temática educativa, pues, ponemos de relieve distintas manifestaciones de las expectativas propuestas expresadas físicamente en los cuerpos. Estas representaciones tienen, en determinados momentos, la capacidad de modificar la percepción del presente y del recuerdo. La contradicción de los dos mensajes visualizados en la escena reproducida en los noticiarios y las memorias del episodio por parte de los sujetos que la vivieron puede ser muy profunda, no sólo por el salto temporal o sus connotaciones de verosimilitud, sino también porque se nos presenta una narración de la realidad

<sup>7</sup> Aun siguiendo a Benjamin en *Libro de los Pasajes*, un tiempo que «[...] es presentado en forma lúdica, con aceleración bromista y un tanto maliciosamente “bailona”» (2005: 543).

creída que se apoya en la percepción personal, multiplicando y deformando los cuerpos que significan las escenas. En consecuencia, diríamos que la búsqueda de concordancia del hecho filmado y/o narrado desde una perspectiva más amplia requiere poner en circulación este testimonio creído con experiencias colectivas con las que se apareja o colisiona pudiendo, incluso, llegar a transfigurar la percepción del propio testimonio y, sin lugar a dudas, el estudio del mismo. Por ello, es importante que en los estudios históricos sobre los reportajes de temática educativa se busque completar el contexto de producción, bien accediendo a la documentación disponible sobre el evento filmado, a los testimonios tanto del episodio como del rodaje, o bien contrastando la información ofrecida con los materiales visuales del mismo (Warmington, Grosvenor, 2011). Conocer el contexto de producción nos permite ubicar las perspectivas narrativas utilizadas y, como consecuencia, acercarnos al uso del cuerpo para canalizar mensajes.

<sup>8</sup> *Vidas Nuevas* fue rodado en 1936 y re-inaugurado en 1940 bajo la dirección de Julio Bravo, producida por la Dirección General de Sanidad-Madrid Film y financiado por la Química Farmacéutica Bayer.

En la entrevista formulada por Josep Casanovas a Cuadrench (6 de marzo de 2019)<sup>9</sup>, director de películas domésticas sobre la educación realizada en escuelas opositoras del régimen franquista, resaltaba que entendía que lo potente de sus producciones reside en el valor que da a unas acciones que se estaban realizando y que, al no entrar en la órbita de lo oficial, quedaban silenciadas. Por ello, Cuadrench se refiere a su producción como *producción de suplencia*. Su apuesta por narrar lo oculto pasaba por creer en la actividad pedagógica que filmaba, realizada como actividad clandestina. Sus reportajes son sobre una manera de hacer y estar distinta en la práctica educativa, como lo demuestra la representación de las maestras y de la infancia en posiciones y actitudes corporales muy alejadas de la disciplina que imponía el franquismo. La existencia de esta realidad velada desde el discurso oficial fue relatada años más tarde por los protagonistas de estas historias en sus memorias (Mata, 1997; Bisquerra, 1997; Cots, 1982).

Podemos entender que en las investigaciones realizadas a partir de fuentes audiovisuales es necesario documentar las vivencias educativas individuales como paso previo al estudio de la

<sup>9</sup> Entrevista registrada en: [<https://bit.ly/35fx5jY>]. Entre sus obras destacan: *L'Escola d'Estiu de Rosa Sensat* de 1967 por encargo de la *Associació de Mestres Rosa Sensat*; *Educar* de 1970, *Escola i Societat* también de 1970 ambas financiada también por la *Associació de Mestres Rosa Sensat* y *X Escola d'Estiu de Rosa Sensat*, de 1975 y financiada por la Fundación Artur Martorell.

experiencia formativa colectiva con el fin de abrir posibilidades de virar de los estudios de caso densos a lo repetitivo en los casos comunes. Seguir este principio metodológico implica adentrarse en la complejidad de comprender lo común en la singularidad, como señalaba Ian Grosvenor en el seminario *Visualizing the children. Iconic images* (2019)<sup>10</sup>. Ello significa realizar distintos virajes a la comprensión de la experiencia formativa formulada desde el romanticismo pedagógico (Colleldemont, 1997; Colleldemont, Vilanou, 2020) con la inclusión del concepto de alteridad (Buber, 2017) y el consecuente desalojamiento del yo como eje central o primordial de la experiencia.

El proceso requiere, además, ensayar la formulación de patrones que nos permitan religar diferentes experiencias individuales o, como escribía Comolli, saber ver en uno mismo y en el otro, «¿Qué es lo que no es yo mismo y que sin embargo me constituye? Una de las primeras preguntas del sujeto. [...] Es esa necesidad de pasar por el otro expresada en toda representación» (Comolli, 2007: 221). Es precisamente el análisis de la presencia, ocupación y significación de las personas en el espacio en su dimensión física y simbólica expresada en patrones lo que nos

<sup>10</sup> *From propaganda to resistance. Vital options in the totalitarianism. International seminar*, 2 de mayo de 2019, disponible en [<https://bit.ly/3rXCBI5>].

invita al uso de los elementos visuales (ya sean fijos como la fotografía, los dibujos, los mapas... o *en movimiento*, como son informativos, documentales, series y ficciones). La invitación viene derivada, fundamentalmente, del hecho que explicar cómo se está en un lugar —esencia de las relaciones entre cuerpo y espacio (Águila, López, 2019)— necesita de coordenadas tridimensionales (Ramón, 2018). La pluralidad de dimensiones implicadas puede ser expresadas artísticamente desde la unidimensionalidad de la narración poética acompañada desde la razón, desde la bidimensionalidad del arte plástico con su cobertura de la imaginación como reconstrucción mental a partir de los elementos percibidos o desde la tridimensionalidad de la escultura focalizando la atención en las huellas que la impregnan. Y, en este listado dimensional, no podemos olvidarnos de las posibilidades de la imagen en movimiento que permite narrar la cuarta dimensionalidad y que ubica la experiencia en el lugar. Las imágenes pueden jugar con la presencia imaginaria. Las posibilidades de hacer presente el ser pasado o futuro en los audiovisuales son, sin lugar a dudas, potentes, más aún cuando estos se materializan en el cuerpo.

Siguiendo esta línea de argumentación, añadimos que cuando analizamos momentos de la historia de la educación desde la intención de comprender las experiencias vitales debemos recurrir a esta cuarta dimensión. Es importante hacerlo porque las narraciones afectan no solamente a la descripción de la colocación

del cuerpo en el espacio, sino también a la carga simbólica y de significación de esta colocación. Es necesario establecer diálogos entre los elementos referidos de la representación. Así, por ejemplo, en el estudio de la escultura utilizando utillajes tridimensionales, describir y analizar tanto la descripción de la colocación del cuerpo como la ocupación o el posicionamiento requiere moverse desde las evidencias, pero también considerar las cargas simbólicas y las significaciones de estas colocaciones.

El estudio de producciones visuales demanda moverse desde un diálogo entre la evidencia del posicionamiento y la expresión narrada de las experiencias que nos permiten describir la colocación y simbolización desde las metáforas. Ello nos posibilita aproximarnos a las significaciones corporales. Nos parecía que el diálogo entre la evidencia material y la significación nos abría posibilidades para acercarnos a la cuestión planteada de los espacios vivenciados a través de los cuerpos. Las posibilidades se encontraban en el estudio tanto del período coetáneo a la producción como en el estudio del momento actual. Este es un diálogo que, aun estando anclado en el pasado, dejaba entrever la vigencia de su estructura en la actualidad. Apenas perceptible, consigue mantenerse en la base de las producciones discursivas.

Si visualizamos la galería fotográfica de la UNESCO donde se refleja la historia de la institución bajo la óptica de éxitos en el despliegue de una educación formal para todos y todas, vemos cómo la misma composición diacrónica de su estructura nos invita

a pensar en una persistencia histórica fundamentada en las evoluciones y transformaciones. Es una composición fácilmente trasladable al documental, como de hecho han realizado en la producción *Since 1945, UNESCO has been transforming lives* (2018). En este documental dan expresión a la continuidad de una idea y a la percepción del devenir del cuerpo. En esta ocasión simboliza ideaciones y expectativas a partir de ilustrar con imágenes variadas de distintos momentos, entornos y protagonistas lo que la organización ha venido comprendiendo por educación. Mediante un análisis de la galería fotográfica —curiosamente, organizada con una cronología a saltos— que nos ofrece la web de la organización encontramos una selección que permite el siguiente análisis: en tiempos de conflicto bélico, civil o social predominan los protagonistas sujetos del proceso educativo —niños, niñas; adultos y adultas—. Estos están en dos posiciones: en expectación o en acción, acompañados en este caso de diferentes utensilios didácticos que se mezclan con las imágenes de académicos y políticos. A través del documental y de la galería se abre, de esta manera, la posibilidad de pensar la institución en clave panorámica.

### ***Zoom: ¿cómo percibimos el espacio en el lenguaje documental y educativo según los diferentes períodos políticos españoles del siglo XX? Interpelaciones a la actualidad***

Ensayaremos la respuesta a la pregunta central de este apartado tomando como punto de referencia el patrón de las rejas reproducido en diferentes documentales de distintos períodos. Un ejemplo del patrón de las rejas lo encontramos en el documental doméstico *Sant Joan de Déu* (1934-35), dirigido por Joan Manuel Amat —cineasta amateur—, en el que las rejas de las casas empobrecidas dejan entrever a la infancia que las habita, simbolizando las barreras de expectativas. Otro ejemplo está en el documental franquista *La obra penitenciaria española. Redención*, de 1950, producida por CIFESA y dirigida por Santos Núñez. En él, las rejas cerradas simbolizan aquellas opciones políticas a evitar, y cuando se abren, la posibilidad de cambio. Como último de los ejemplos señalamos el documental clandestino de *Spagna 68*, de 1968, producido por Terzo Canal y dirigido por Helena Lumbreras, en el que las rejas significan la represión y el apartar de las familias a presos encarcelados por sus opciones políticas. Más allá de las obvias diferencias, lo que sorprende es que en los tres documentales se presenta el espacio desde sus limitaciones y el cuerpo desde su enclaustramiento físico. El mencionado Comolli (2007) nos advertía que en los documentales sobre prisiones el acercamiento siempre se hace desde el afuera y con la recurrencia de los barrotes. Destacaba que «[...] el documental carcelario es

antes que nada el lugar de enfrentamiento entre las diversas puestas en escena de la prisión [...] y en las lógicas cinematográficas en acción, se trata de la inscripción verdadera de un cuerpo en un escenario» (Comolli, 2007: 319).

Así, a la pregunta *¿por qué recorrer a la historia para comprender el cuerpo representado en los espacios educativos postmodernos?* daríamos una primera respuesta incidiendo en la posibilidad de enfocar la atención en las persistencias de los planos y en las estructuras secuenciales. Es desde esta perspectiva que nos aproximarnos al espacio en el lenguaje de los documentales producidos entre las siguientes encrucijadas históricas:

1. Un primer período que políticamente cubre el paso de una sociedad monárquica a una república y que es vigente hasta el final de la Guerra Civil Española (1915<sup>11</sup>-1939). A nivel de producción de reportajes significa la consolidación del medio en España.
2. Un segundo período que cronológicamente ocupa los años de las dos primeras etapas de la dictadura del franquismo (1936-1957/1957-1968)<sup>12</sup>. A nivel de

<sup>11</sup> Momento del que tenemos constancia de la primera producción documental española datada dedicada a la educación, producida la misma por Antonio de Pádua Tramullas por la productora Casa Tramullas sobre la presencia de los exploradores (movimiento de escultismo español) en la Fiesta de San Jorge.

<sup>12</sup> Se han utilizado las etapas educativas descritas por Viñao (2014).

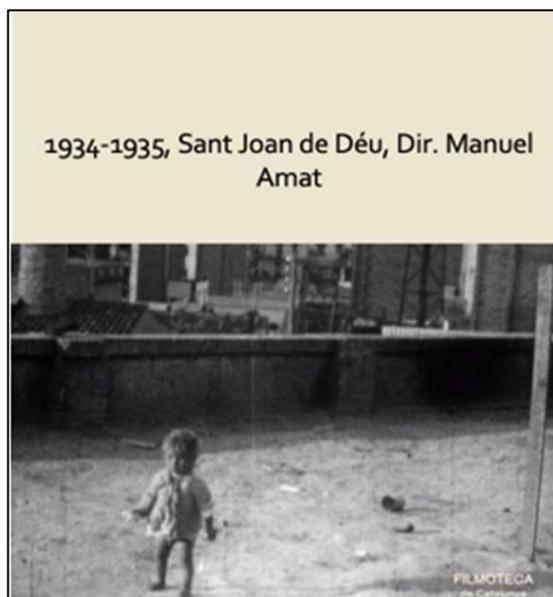
producción de reportajes, se define por su sumisión a la dictadura de Franco.

3. Un tercer período se abrió en el momento en el que se empezó a delinear la oposición al régimen del franquismo y siguió durante el período político de transición a la democracia (1968-1978). A nivel de producción de reportajes emergen los documentales críticos con el sistema que conviven con los reportajes oficiales.
4. Un cuarto período, el actual, se caracteriza por el auge de los nuevos movimientos sociales y políticos.

Sabiendo que todas las producciones de documentales sobre educación existen por una voluntad de propagar (Collelldemont, 2017) queremos acercarnos al eje *espacio* desde el cual comparten el lenguaje cinematográfico y educativo<sup>13</sup>. En los períodos de dictadura, estas coincidencias discursivas se caracterizan por mostrar los objetivos de la propuesta documental/educativa elaborada en clave de oposiciones — visualizando especialmente el *en respuesta a* tanto como el *para*

<sup>13</sup> Señalamos especialmente las elaboradas en ocasión al Recercaixa “*Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea cent anys després de la Gran Guerra. Entre el passat i el futur*” dirigido por Isabel Vilafranca y Conrad Vilanou.

qué— y montajes que recorren a la manipulación del espacio-tiempo. En el seminario *From Propaganda to Resistance. Vital Options in the Totalitarianism*, anteriormente citado, también se mencionaron las repeticiones, la selección de parte de la realidad y el uso de rutas emotivas antes que racionales. Todos estos elementos no son específicos de las producciones realizadas, sino que forman parte del propio universo narrativo, tanto del audiovisual como de cierta línea didáctica.



<sup>14</sup> [<https://bit.ly/3pNOIVg>].

A continuación, describimos por qué se producían los documentales y nombramos las finalidades de las acciones educativas.

Durante el primer período, tanto el lenguaje cinematográfico como el lenguaje educativo coincidían en señalar la necesidad de crear nuevos espacios para así dar respuesta a las situaciones de descontrol urbano. Un ejemplo es la producción del documental antes referido de *Sant Joan de Déu*.

Pedagógicamente, observamos la petición de crear nuevos espacios en el proteccionismo de las zonas infantiles —como los parques (Cercós, Collelldemont, 2020)— ante el nuevo urbanismo que teje las ciudades en una urbanización densa y descuidada.

Durante el franquismo, es patente la negación de los espacios creados en el período anterior, con un retorno a las formas más antiguas de pensar el espacio, especialmente, y si es posible, en entornos rurales, la cantidad de No-Do (informativos bajo el título de *Noticiarios y Documentales* producidos durante el franquismo como exposición y propaganda del régimen) ambientados en entornos rurales son una muestra de ello (Collelldemont, Vilanou, 2020). Pedagógicamente, se observa en este momento una predilección por las tradiciones antiguas, a ser posibles pre-ilustradas y embalsamadas de misticismo simbólico, como se desplegaba en la Ley de Educación de 1945<sup>14</sup>, ley creada —según

aparece en el preámbulo de la misma— para luchar contra los avances de la educación republicana, la Escuela Nueva y los principios pedagógicos comunistas (Viñao, 2014). Seguidamente, en las producciones creadas como oposición a la dictadura de Franco rodadas a partir de 1968, existe la intención de dar acceso a los espacios ocultos a fin de documentar otras realidades que se escapaban del control impuesto. El filme *Spagna 68* es una buena muestra de ello, en tanto que refleja, claramente, los lugares de reunión de la clandestinidad. En los discursos pedagógicos, la reacción ante el totalitarismo reclamaba resolver los problemas educativos de la nueva demografía urbana como origen del descontrol.

En el último período son presentes las visiones que oscilan entre la crítica y la admiración de los pluriespacios de reciente creación, así como una atención explícita a los conflictos abiertos. En los documentales pedagógicos vemos distintas reacciones a las urbes: aparecen los lindares y fronteras de las nuevas urbes que se combinan con centros urbanos altamente sofisticados. Asimismo, se empieza a evocar la naturaleza como entorno educativo al que regresar.

En la cuestión del *para qué*, la relativa a las finalidades, en la primera etapa del estudio (1915-1939), detectamos una coincidente búsqueda de inocular en la población urbana las

propuestas de solución de problemas aun no percibidos por ella. Así aparecía en los créditos del filme *Vidas Nuevas*, en los que se señalaba:

*La CASA BAYER, en interés de la salud pública, ha editado esta película y tiene el honor de dedicarla a las madres españolas. Si con ella contribuye a disminuir la mortalidad infantil, la CASA BAYER verá cumplida su aspiración. Que «VIDAS NUEVAS» ayude a salvar el mayor número posible de nuevas vidas.*

En los documentales que tratan temas educativos, aquello que se observa es la voluntad de participar en la construcción del futuro a partir de modelar los hábitos del presente. El documental *El Segell Pro-Infancia*, rodado entre 1934 y 1935<sup>15</sup> nos lo muestra con las proyecciones sobre qué pasaría si no se aceptan las soluciones propuestas: la muerte arrasaría la población.

Durante la dictadura franquista, la similitud se encuentra en la invasión desacomplejada del espacio privado y en la limpieza moral del espacio público. Así, en la propaganda vemos la intención de modelar la realidad a través de distintos dispositivos, como el de construir zonas de paso muy estrechas en las universidades. Los documentales sobre la construcción de la

<sup>15</sup> El Segell Pro-Infancia se produjo en 1934 y en 1935 con el soporte de la Generalitat de Cataluña.

ciudad Universitaria de Madrid, con sus grandes espectáculos de educación física, lo ilustran al mismo tiempo que también muestran las posibilidades pedagógicas destinadas a unos y unas pocas.

En pleno auge de las movilizaciones estudiantiles de 1968, aparecen con fuerza los espacios privados (sótanos, pisos, iglesias obreras...) no comprometidos por la vigilancia como alternativa de espacio público siempre bajo control. Presentar otras situaciones posibles y estructuras espaciales que permitan la promoción de los sujetos que se mueven libremente es una de las constantes que aparecen en el documental *Spagna 68*.

En los discursos pedagógicos se presentan cambios para el futuro a partir de potenciar oportunidades de acciones en el presente, pensando que así se abren posibilidades de ocupación de los espacios negados.

Finalmente, un hilo que se observa en la última etapa es el correspondiente a ubicar los espacios problemáticos fuera del espacio propio e invitar a ir para allá. Así, vemos cómo se nos plantea la pregunta sobre la apertura de posibilidades ante una realidad que se rompe. En pedagogía se plantea el interrogante *¿habrá futuro para el que educar ahora?*

<sup>16</sup> Documental que fue producido durante la guerra civil española, en 1937, como propaganda de la labor educativa de la República. La productora fue Film Popular.

En relación al tema del espacio y del tiempo, lo que observamos es que, si bien hay una coincidencia en las manipulaciones, en los diferentes períodos los espacios se aumentan contrapicados o se empequeñecen con picados según sea la voluntad de colocar a los humanos en el seno de una comunidad. Así, en el primer período, propaganda y educación coinciden con una presentación de contrastes espacio-temporales con realce de lo construido recientemente, tal y como se observa en la escena en que se presenta el edificio en el filme *Instituto para Obreros* de 1937<sup>16</sup>. En los discursos de propaganda, hay una creación de perspectivas que amplifican los espacios, mientras que en lo que se refiere al tiempo, el *antes* es un vasto período indefinido, el *presente* comienza hoy. En los documentales educativos, el mundo se ensancha en los contenidos de aprendizaje, lo local deviene punto de anclaje. Con respecto al tiempo, el futuro deja sentirse en la formación de hoy.

Durante el franquismo, la presentación de la amplitud espacial y temporal se perfila como metáfora de la disminución del sujeto. Se crean espacios monumentales. El tiempo se define a través de una carga de *destinización* que une pasado y futuro, como se observa en los noticiarios sobre los consejos de la *Sección Femenina*. En los contenidos de aprendizaje, el mundo se limita y

delimita. El tiempo se forma con el peso de la tradición y la desconfianza en el futuro. Diríase que el presente se extiende.

En el período ubicado entre 1968 y 1990, el espacio y el tiempo próximos devienen en punto de arranque. En los documentales hallamos un registro del espacio precario y el tiempo se define a partir de una temporalidad fluida. Los filmes ya referidos sobre la *Asociación de Maestros de Rosa Sensat* son muestra de ello. En pedagogía, los espacios próximos se definen como contenidos de aprendizaje y puntos de apertura al exterior. Sobre el tiempo, las esperanzas de futuro se manifiestan como planteamiento educativo.

Y en la actualidad podemos pensar en el espacio y el tiempo concretos como punto de arranque y llegada. Nos planteamos las siguientes preguntas sobre los visionados: ¿existe una monumentalización de lo pequeño?, ¿el tiempo deviene espacio? El correlato pedagógico serían las preguntas sobre si hay una localización generalizada y cómo se maneja la incertidumbre temporal.

Como hemos comprobado, las repeticiones y la selección de una parte de la realidad son dos de las constantes en los documentales. En ocasiones, son repeticiones de las mismas escenas en diferentes documentales, como sucede frecuentemente en los *No-Do*. En otros momentos, aquello que se repite es el mensaje o el simbolismo. Enunciamos a continuación las repeticiones que se dan en los diferentes periodos.

Entre estas repeticiones, y con relación al espacio, en el período de 1915-1939 destaca la búsqueda de escenas de dioramas de la casa o de la institución educativa como espacio privilegiado y reiterado. En los documentales sobre educación, vemos una fijación por la mejora de la salud e higiene (Vilanou, 2000) así como por la educación cívica. Sobre ello vemos que en el primer período es frecuente la selección de momentos simbólicos reconocibles encarnados en espacios de referencia.

Durante el franquismo aquello que sobresale es la repetición de escenarios, mismos decorados o mismas tramoyas para presentar un espacio de proyección ideológico. En los filmes sobre educación persiste la fijación por la higiene, el deporte y por la educación de la obediencia, lo que se complementa con una minorización (e incluso negación) de otros ámbitos curriculares. Las frecuencias del tema deportivo-educativo en los noticiarios son una evidencia de este tema. Podemos decir que existe una clara voluntad de propaganda y censura que se traduce en la elección de fragmentos a mostrar y en la ocultación de realidades no normativas o incómodas provocando una domesticación del espacio público.

En el tercer período de estudio, la repetición se da en la construcción de un discurso que se acerca y se distancia del espacio central como diálogo escénico, como vemos en las diferentes escenas de *Spagna, 68*, su guion de raíz marxista y feminista ilustra lo señalado. Los matices se hallan en los discursos antagónicos ante

escenas semblantes. Su traslación educativa es la insistencia en la capacidad de discurrir. Así vemos la representación de realidades incómodas (la pobreza y el hacinamiento sin desvalorizar a los protagonistas) que contrastan con las representaciones de los reportajes afines al régimen.

Finalmente, encontramos hoy una recuperación de los *dioramas* modernos, pero en esta ocasión se presentan de manera quebrada, indecisa a veces, a modo de símbolo de espacios en construcción (se repiten así la edición de distintos *frames*, separados en el tiempo y espacio, como es la de los *making off*).

Como último vector de análisis, nos fijamos en las rutas de exposición. Éstas tienden siempre a ser rutas emotivas que apelan a la persuasión o al miedo. Así, durante el primer período, se presentan contrastes de espacios peligrosos frente a los seguros con una preeminencia de rutas emotivas fundamentadas en denuncias y anticipaciones negativas contrastadas con escenas de ternura que coincide con la idea de educar para prevenir los peligros.

En el seno de la dictadura franquista hay un realce de las emociones de seguridad en los espacios en orden. Identificamos una preeminencia de rutas emotivas creadas a partir de eslóganes y elementos espectaculares de falsa ilusión de seguridad que, en términos pedagógicos, se traduce en eslóganes de cómo ser y estar, enfatizando la resistencia emotiva con mensajes parecidos al *no llores, aguanta*.

En el tercer período observamos una presentación de las causas que condicionan la creación de espacios inseguros o de prohibición que se representa con una presencia de rutas emotivas de denuncia combinadas con rutas racionales, argumentativas, todo lo cual es acompañado por una denuncia de la desigualdad que parte de la emoción y argumentación de alternativas (desde una lógica racional).

Y, posteriormente, se retorna a los orígenes, pero con una reinversión del contraste de espacios seguros frente a los peligrosos, que abre la pregunta que nos interroga sobre si debemos educar en las problemáticas o, por el contrario, debemos obviarlas.

Además de todo lo dicho, creo que podemos considerar, en efecto, que el espacio en el seno de los documentales y de la educación ocupa un lugar significado que permite reforzar los mensajes ideológicos que se pretenden transmitir, como vemos en el contraste entre lo *malo* y lo *bueno* del *Noticiero español* (número 5, 1938), filmado durante la guerra civil por el Departamento Nacional de Cinematografía (sector franquista) y dirigido por Augusto García Viñolas.

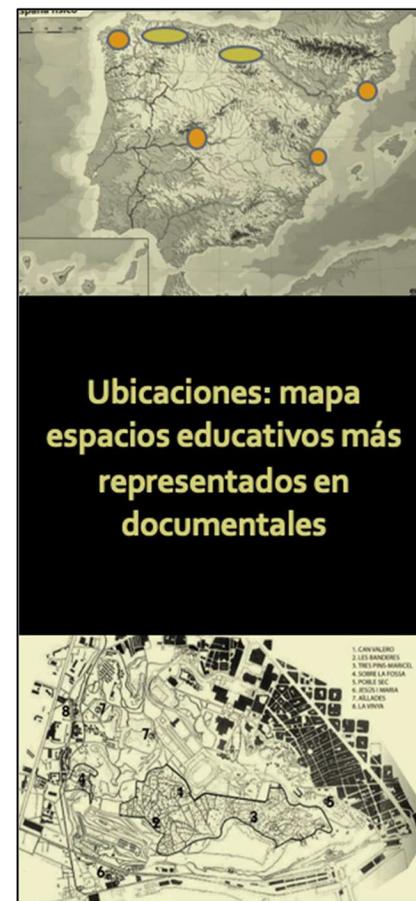
### ***Ficción de travelling: el cuerpo interpretado en los documentales.***

#### **Análisis**

Habiendo visto —aunque sea rápidamente— el espacio educativo en los documentales, ahora es el momento de fijarnos en cómo se vincula este espacio con el cuerpo. Para ello, proponemos un recorrido de ficción de *travelling* en el que nuestras plataformas de sujeción van a ser:

- ubicaciones,
- referencias temáticas,
- visiones, metáforas y significados del cuerpo en la representación espacial.

Respecto de las ubicaciones, cabe destacar que aquello que más aparece en el conjunto de documentales producidos a lo largo del siglo XX en España son las secuencias que se ubican en las ciudades, incidiendo, primeramente, en los espacios urbanos escaparate y, posteriormente, en zonas en construcción, nuevos barrios o zonas de barracas.



Si entramos en los espacios educativos institucionales, hay una atención diferente según los períodos, pero si hablamos en términos cuantitativos la escuela (en los inicios su entrada, posteriormente su interior) es la institución de referencia en los

documentales y noticiarios educativos. Cuando nos fijamos es en el detalle cualitativo, las otras instituciones más explicadas son las instituciones de protección (primer período), los centros de educación profesional (franquismo) y la universidad (movilizaciones). Reaparecen también los centros de protección y de igualdad de oportunidades (actualidad).

Respecto de las referencias temáticas —ocupaciones y posicionamientos— se observan los siguientes procesos:

A. En las ocupaciones, o cómo los cuerpos de las personas rellenan el espacio físico, sorprende la cantidad de planos dedicados a la educación en los que la escenografía tiene más importancia que las personas. Los cuerpos ocupan poco espacio quedando empujados por el entorno.

En el primer período, las transiciones temporales que se observan son la ciudad, espacios densamente poblados, escuelas, centros de protección a la infancia, colonias y centros de educación primera infancia.

En la dictadura de Franco hay un predominio de lo rural contrastado con lo urbano en espacios educativos menos poblados y espacios de calle con mayor densidad. En los documentales aparecen universidades, centros de educación física, escuelas, centros de secundaria, ejército, mientras que en los noticiarios (especialmente *No-Do*) aparecen escuelas,

centros de secundaria, universidades, campamentos, centros de educación física.

En el tercer período aparece más lo urbano y los espacios poblados. En los noticiarios afines al régimen aparecen universidades, escuelas, centros de educación primera infancia.

En la actualidad lo que aparece es lo rural, la naturaleza domesticada y los espacios amplios contrarrestados con espacios con problemas por la sobrepoblación.

B. En cuanto a los posicionamientos, los lugares que ocupan las personas suelen ser esparcidos o de marco, con la excepción de cuando se filman autoridades —especialmente en el primer y segundo período—. Para hallar de manera frecuente y significativa los primeros planos de aquellos que aprenden, habremos de esperar a la irrupción de los documentales sobre educación de oposición al régimen y posterior período.

Durante el primer período, el espacio físico que rellenan los cuerpos de las personas es relativamente pequeño, como se ilustra en el filme de ficción citado *De l'aula a la faula*, que contrasta con imágenes de los niños y niñas en transición como desplazamientos significativos de los cuerpos en el curso de una

secuencia, que observamos en el filme de *Canet de Mar*, producido entre 1931-1936 por *Cultura Films*.

Durante el franquismo, la ocupación deriva en posicionamientos. Los lugares en el marco de la escena son el primer plano, el fondo, el marco esparcido, en estricto orden, como se ve en escenas de la producción *La obra penitenciaria española. Redención*, de 1950.

Los movimientos colectivos son propios tanto del segundo como del tercer período. Estos se caracterizan por identificar el cuerpo-masa. El colectivo pesa frente a lo individual, como vemos en *Educar* de 1970, producido por *Associació de Mestres Rosa Sensat* y dirigido por Antoni Cuadrench.

En la actualidad se están reubicando los tránsitos individuales. Sin embargo, y como se ha anticipado, en estos momentos el marco no es el monumento, sino el paisaje.

Si intentamos caracterizar con una imagen estas ocupaciones y posicionamientos, tránsitos y movimientos colectivos en el conjunto de las producciones, aquello que nos evoca es esta panorámica general en la que destaca el contraste voluntariamente buscado entre persona y espacio. Es decir, habitualmente no se establece un diálogo entre persona y espacio sino una relación de sumisión de la persona al espacio. En este

sentido, podemos pensar que aquello que en las secuencias visualiza el poder es, precisamente, la escenografía. Buscando sintetizar lo anunciado, el cuerpo se ubica de manera distinta en el espacio según se trate de una estancia principal —como son las aulas de una escuela o los dormitorios de un centro de protección—, de una entrada que actúa de portal, de un corredor que se perfila como cruce o, finalmente, de la calle, que puede interpretarse como escenario de la propia institución educativa.

### **Síntesis**

A partir de los distintos elementos del análisis, vemos cómo, por una parte, se ha ido configurando la representación educativa del presente a partir de tres elementos.

En primer lugar, se ha desdibujado la privacidad de los espacios educativos, proceso que se ha construido a partir de una primera delimitación de los espacios definidos como educativos (especialmente escolares y centros de protección) filmados desde el interior durante el primer período. Durante la dictadura franquista se enclaustraron con muros que permitían la vigilancia. Las filmaciones internas abundaban, siendo las entradas y salidas un espacio de realce más que de transición. En el período de la transición se difuminaron, se rompieron los muros de los espacios educativos, la escuela salía al exterior y se filmaban aquellos aspectos que subrayaban las interacciones entre sociedad, familias

e instituciones educativas. Actualmente, aparecen con fuerza los espacios educativos refugio.

Por otra parte, hemos asistido a una redimensionalización de los espacios. Inicialmente, durante el primer período, se potenciaron las escenas que destacaban la importancia de los edificios educativos, resaltando el contraste entre los nuevos edificios adecuados a una educación moderna. En breve, se filmaban grandes edificios con pequeños personajes. Durante el período del franquismo, este realce se potenció aún más, llegando al monumentalismo (aspecto constante en los distintos totalitarismos). Con ello, los cuerpos que habitaban las instituciones educativas se disminuían aún más. Como reacción, en las filmaciones de protesta contra la dictadura se empezaron a filmar espacios más pequeños, utilizando técnicas que permitían poner horizontalmente a personas y espacios, perdiendo los edificios su carácter simbólico de los períodos anteriores. Vemos hoy una preminencia de los pequeños espacios, reproduciendo la *casita* como entorno educativo.

Unidos a la redimensionalización de los espacios, resaltan los cambios devenidos en las filmaciones de las personas. Inicialmente las cámaras se centraban en personas concretas, especialmente adultos como representación de los educadores y de las autoridades. Seguidamente, la atención a personas concretas del período anterior transmutó a personas que simbolizaban a los poderes (militares, religiosos, autoridades), que se combinaban

con la filmación de masas, más que de colectivos. Su espacio era el de las demostraciones. Otra vez como reacción, desde los documentales de protesta se empezó a filmar la persona como participante de los colectivos. Las demostraciones se volvieron manifestaciones. Unas demostraciones que siguen hoy, aunque en forma de *sentadas*.

Finalmente, más que nombrar, apuntaríamos a los siguientes interrogantes que se plantean actualmente: ¿estamos hablando de la existencia de *puertas falsas*?, ¿es posible y deseable el *fuera muros*?, ¿son las *sentadas* lo que es propio del ahora?, ¿estamos seguros de que no existen *presencias invisibles de las memorias silenciadas*? Todas ellas son preguntas que van sobre el cuerpo en el espacio, pero también sobre planteamientos de la educación de hoy.

*Recibido: 14 de mayo de 2020*

*Aceptado: 1º de diciembre de 2020*

### Referencias bibliográficas

- AA VV (1994). *Internazionale situazionista 1958-69*. Torino: Nautilus.
- Águila, C. y López Vargas, J. J. (2019). “Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física”. En *Retos*, número 35, pp. 413-421.
- Bisquerra, R. (1997). “Maria Teresa Codina i Mir. Una aproximació biobibliogràfica”. En *Temps d’Educació*, número 17, pp. 293-323.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los Pasajes*. Madrid: Akal Buber.
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Barcelona: Herder.
- Carles Herrero, M. I. (2011). “Orient-Occident: Mirades Creuades. El cinema com a eina per al desenvolupament de la competència en el coneixement i la interacció amb el món i potenciador de la competència personal i interpersonal per establir un diàleg intercultural”. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Clapés, A. y Sunyol, V. (2000). *On la forma s’engendra*. Vic: Emboscall.
- Cercós, R. y Collelldemont, E. (2019). “L’atenció a les produccions del període de la dictadura de Franco. Buscant les esclètxes”. En *Conceptual Challenges: Propaganda, Ideologies and Education*.
- (2020). “Parcs i jardins urbans. Deambulant pels laberints de l’educació estètica”. En *Compàs d’amalgama*, número 1, pp. 62-67.
- Collelldemont, E. (1997). *La bellesa com a pedagogia. La proposta d’educació estètica a Hölderlin*. Lleida: Pagès.
- Collelldemont, E. (2017). “Educar, una deriva del verb propagar. La representació de l’educació en els films del període de la Dictadura de Primo de Rivera”. En *Temps d’Educació*, número 53, pp. 245-268.
- Collelldemont, E. y Vilanou, C. (coord.) (2020). *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DOs*. Gijón: Trea.

- Cots, J. (1982). “Sessions de pedagogia (1963-1966)”. En *Perspectiva escolar*, número 68, pp. 40-44.
- Comolli, J. L. (2007). *Ver y Poder. La inocencia perdida: cine, televisión, ficción, documental*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Jauss, H. R. (1976). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- Lebas, E. (2005). “Glasgow’s Progress: The Films of Glasgow Corporation 1938-1978”. En *Film Studies*, número 10, pp. 33-52.
- Lévi-Strauss, C. (1988). *Tristes trópicos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Mata, M. (1997). *La educación pública*. Barcelona: Destino.
- Perejaume (1995). *El paisatge és rodó*. Vic: EUMO.
- Perloff, R. M. (2003). *The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the 21<sup>st</sup> Century*. Oxford: Routledge.
- Padrós, N.; Prat, P. y Collelldemont, E. (2016). “La atención sanitaria infantil como preocupación educativa”. En *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, número 2-3, pp. 129-141, disponible en [<https://bit.ly/3pNKLKV>].
- Prat, P. y Carrillo, I. (2020). “La Sección Femenina y sus ambivalencias de género proyectadas en los No-Do”. En: Collelldemont, E. y Vilanou, C. (coord.). *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DOs*. Gijón: Trea.
- Ramón, M. del M. (2018). “Relaciones entre cuerpo y espacio: construir, habitar, pensar, desde la perspectiva de Estela Miguel”. En *Estúdio*, volumen 9, número 23, pp. 102-110.
- Romero, E. (2003). “La Guerra Civil en Cataluña y los caminos de la memoria”. En *Ebre 38, Revista internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*, volumen 1, pp. 77-92.
- Vilanou, C. (2000). “Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno”. En Escolano, A. y Hernández, J. M. (coord.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanc.

Viñao, A. (2014). “La educación en el franquismo (1936-1975)”. En *Educar em Revista*, volumen 51, pp. 19-35.

— (2020). “La educación escolar”. En Collelledemont, E. y Vilanou, C. (coord.). *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DOs*. Gijón: Trea.

Warmington, P. y Grosvenor, I. (2011). “A very historical mode of understanding”. En *Paedagogica Histórica*, Volumen 47, número 4, pp. 543-558.