

La transición en los modelos de la pedagogía del ocio a finales del franquismo a través de fuentes fotográficas: las colonias de verano de Can Tàpera en Baleares

Bernat Sureda Garcia & Francisca Comas Rubí

Resumen

Este artículo se enmarca en un proceso de investigación que pretende explorar las posibilidades de las fotografías como fuente para la historia de la educación. La historiografía positivista del siglo XIX aportó un inmenso utillaje metodológico para analizar y someter a crítica las fuentes escritas. Por el contrario no tenemos suficientemente desarrolladas ni las técnicas ni los principios teóricos que nos permitan utilizar con soltura las fotografías como fuentes en historia. En este artículo se pretende un doble objetivo: avanzar en la exploración de los recursos y métodos que nos permitan mejorar el tratamiento de las fotografías como fuente histórica y hacerlo mediante el estudio concreto de una colección de fotografías de unas colonias de verano. La exploración de las fotografías como fuentes históricas se fundamenta en las aportaciones ciencias sociales como la etnografía, la sociología o la semiótica. La conclusión a la que se llega es que las fotografías nos pueden aportar información que difícilmente podemos obtener de otras fuentes pero, a su vez, es necesario que esta información sea comparada y contrastada con otras evidencias. En este caso se percibe la transición que se produce a finales del franquismo y en los primeros años de la democracia, desde una pedagogía del ocio que se fundamenta en modelos muy formalizados a otros más flexibles y basados en la espontaneidad, en la libertad y las actividades lúdicas.

Palabras clave:

Historia de la educación; tiempo libre; fuentes históricas.

The Transition in Models of Leisure Education Toward the End of the Franco Dictatorship Through Photographic Sources: Summer Camps at Can Tàpera in the Balearic Islands.

Abstract: The background context for this paper is a research study aimed at exploring the potential of photographs as a source in the history of education. 19th century positivist historiography provided a huge number of methodological tools for reviewing and analysing written sources. In contrast, techniques and theoretical principles have not been sufficiently developed to facilitate the use of photographs as historical sources. This paper has a dual purpose: to make headway in exploring resources and methods that can improve the way in which photographs are used as historical sources and to do so by studying a collection of photographs of summer camps. Our examination of photographs as a historical source is based on contributions in the field of different social sciences. The conclusion we reach is that photographs can provide information that is hard to obtain from other sources, but this information must be compared and contrasted with other evidence. In this case, the transition that occurred in the final years of the Franco dictatorship and early years of democracy is perceptible, with a shift from a very formal model of leisure education to other more flexible ones based on spontaneity.

Keywords: History of education, free time, historical sources.

La transition des modèles de la pédagogie des loisirs en Espagne vers la fin de la dictature de Franco à travers des sources photographiques: les camps d'été à Can Tàpera dans les îles Baléares

Résumé: Le présent article s'inscrit dans un processus de recherche dont l'objectif est d'explorer les possibilités des photographies en tant que source dans le domaine de l'éducation. L'historiographie positiviste du XIXe siècle a fourni de nombreux outils méthodologiques destinés à analyser les sources écrites et à les soumettre à la critique. Par contre, dans ce domaine, les techniques et les principes théoriques nous permettant d'utiliser avec aisance les photographies ne sont pas suffisamment développées. L'objectif de cet article est donc double: avancer dans l'exploration des ressources et des méthodes qui nous permettront d'améliorer le traitement des photographies en tant que source historique et le faire moyennant l'étude concrète d'une collection de photographies de colonies de vacances. L'exploration des photographies comme sources historiques repose sur les apports des sciences sociales telles que l'ethnographie, la sociologie ou la sémiotique. La conclusion à laquelle nous arrivons est que les photographies peuvent fournir des informations qu'il est difficile d'obtenir au moyen d'autres sources mais aussi que cette information doit être comparée et confrontée avec d'autres évidences. Dans ce cas, nous pouvons remarquer la transition qui s'est produite à la fin du franquisme et au cours des premières années de la démocratie, entre une pédagogie des loisirs reposant sur des modèles très formalisés et d'autres plus flexibles et basés sur la spontanéité, la liberté et les activités ludiques.

Mots-clés: histoire de l'éducation; temps de loisirs; sources historiques.

A transição dos modelos da pedagogia do lazer em Espanha no final do regime de Franco através de fontes fotográficas: as colónias de Verão de Can Tàpera nas Ilhas Baleares.

Resumo: Este artigo é parte de um processo de pesquisa que visa explorar as possibilidades das fotografias como uma fonte para a história da educação. A historiografia positivista do século XIX trouxe imensas ferramentas metodológicas para analisar e criticar as fontes escritas. Apesar disso, não temos suficientemente desenvolvidos os princípios e as técnicas que nos permitem usar fluentemente as fotografias como fontes históricas. Este artigo visa dois objetivos: avançar na exploração de recursos e métodos que nos permitam melhorar o tratamento de fotografias como fonte histórica e fazê-lo através do estudo concreto de uma coleção de fotografias de um acampamento de verão. A exploração das fotografias como fontes históricas é baseada nas contribuições das ciências sociais, tais como a etnografia, a sociologia e a semiótica. A conclusão é que as fotografias podem fornecer informações que dificilmente se podem obter a partir de outras fontes, mas, por sua vez, é necessário que esta informação seja comparada e contrastada com outras evidências. Neste caso, podemos notar a transição que ocorre no final do franquismo e nos primeiros anos de democracia, entre uma pedagogia de lazer assente em modelos altamente formalizados e outros mais flexíveis baseados na espontaneidade, liberdade e atividades recreativas.

Palavras-chave: história da educação; lazer; fontes históricas.

1. Hacer historia a partir de las fotografías.

Como fuentes básicas en este artículo utilizaremos un conjunto de fotografías de colonias de verano para niños y niñas organizadas por la Caja de Ahorros de Baleares en la finca de Can Tàpera durante los últimos años del franquismo y primeros de la democracia¹.

El uso de las fotografías como fuente histórica es todavía un tema controvertido y que despierta polémicas entre los especialistas. (Lawn y Grosvenor, 2001; Pozo Andrés, 2006; Pozo Andrés y Rabazas 2012; Sanchidrian 2011).

Sin entrar en una revisión amplia del debate, puede afirmarse que la confrontación entre especialistas se centra básicamente en dos interrogantes: ¿es la fotografía un testimonio con capacidad de informarnos sobre el pasado, de ser testigo del pretérito? Y a esta pregunta se añade otra; ¿puede dar la fotografía una información diferente a la que podemos recibir de una forma más clara y con más matices de otras fuentes, y especialmente de las escritas?

En la segunda década del siglo XXI esta es una polémica interesante desde el punto de vista erudito pero poco fértil desde el punto de vista práctico. En relación a la primera pregunta, hay que recordar que hace tiempo que la historiografía ha superado ese empirismo estéril que la mantenía encadenada a una pretendida objetividad, y que le hacía rechazar los datos y fuentes que estuvieran bajo cualquier sospecha de subjetividad. Bajo las premisas positivistas las fotografías sólo servían para ilustrar pero no para informar y aportar datos. No eran documentos fiables. Hoy en día los historiadores están de acuerdo en que todas las fuentes tienen una parte de subjetividad, de la misma manera que la objetividad absoluta del historiador es también un deseo que no se puede llegar a conseguir nunca totalmente. La narración histórica es pues una construcción fundamentada en fuentes que conlleva un diálogo entre dos subjetividades. Una subjetividad pasiva y definitivamente cerrada en el caso de las fuentes y una activa, crítica y en proceso de construcción con respecto al investigador. Está claro que las fotografías son subjetivas, son una construcción, un fragmento de la realidad fosilizado en el tiempo e incluso un montaje, donde ha intervenido la voluntad selectiva de un fotógrafo y un proceso técnico más o menos complejo de elaboración de la fotografía. Como ha señalado P. Bourdieu (2003), las fotografías son siempre un producto que responde a convenciones sociales. También debemos pensar que accedemos a las fotografías del pasado que se han conservado y que este proceso de conservación no siempre es el resultado de factores aleatorios y puede responder a intenciones subjetivas. Aun aceptando su subjetividad, las fotografías siguen siendo interesantes para el historiador. Son por lo menos, como muchas otras fuentes que se usan, el

resultado de una subjetividad histórica que nos muestra la forma de ver la realidad que tenía el autor de aquella fotografía. Precisamente debido a que la fotografía es tan sólo un fragmento de la realidad, se convierte en un testimonio objetivo, no tanto de lo que muestra cómo de lo que se ha considerado digno de ser conservado para el futuro. La fotografía es un filtrado de la realidad y una composición a partir de elementos reales que nos puede dar mucha información sobre el imaginario de ese momento, sobre lo que se considera importante y se quiere comunicar o transmitir. Una fuente subjetiva, sí, pero impregnada de una sensibilidad concreta, de una moralidad, entendida ésta como los valores aceptados y respetados, de elementos simbólicos, de ideales, de rastros para saber lo que se consideraba valioso en aquel momento. Una fuente capaz de mostrar costumbres, comportamientos, saberes y prácticas, capaz, en definitiva, de dar "visibilidad" a aquello que otras fuentes pueden haber ocultado.

Las fotografías, sin dejar de ser un discurso más o menos elaborado que quiere transmitir una determinada visión de esta realidad, contienen también un poso de información objetiva. Lo que aparece en ellas pueden aportar información objetiva sobre los acontecimientos y los objetos que muestran. Para poner ejemplos relacionados con la educación, por muy compuesta que esté una fotografía escolar, por más que la escenografía de esa composición pueda responder a la voluntad de transmitir un determinado modelo de escuela, objetos como el mobiliario, los recursos o materiales didácticos que aparecen, las condiciones del espacio y los elementos arquitectónicos, las ventanas, el tipo de iluminación, el tipo de calefacción, la realización de fiestas escolares y otros rituales, etc., aportan una información que tiene un elevado grado de objetividad, que hace visible una realidad del pasado que preexistió a la fotografía.

La segunda pregunta que nos hemos formulado, sobre si las fotografías pueden aportar una información nueva o diferente a la de otras fuentes históricas, puede tener una respuesta difícil e incluso imposible si queremos mantener una "iconofilia" ingenua que considere que se puede hacer historia exclusivamente con imágenes. (Depaepe y Simon, 2010) Más posibilidades tiene, y más provechosa puede ser, la reflexión sobre las aportaciones de las fotografías si partimos de que éstas no se pueden entender ni interpretar sin considerar las condiciones históricas, culturales y sociales de su producción. Las fotografías, y las imágenes en general, se han de interpretar mediante un análisis en el que deben intervenir el resto de fuentes de que disponemos y el discurso visual debe entrelazarse con el textual. (Nóvoa, 2000, 22) No podemos olvidar una obviedad: el objetivo del historiador es hacer historia. Como ya decía aquel maestro de historiadores Lucien Febvre, nuestra finalidad debe ser la de conocer las actividades y creaciones de los hombres en el pasado. Y para conseguir este

objetivo debemos usar todos los testimonios a nuestro alcance. Aunque queramos dar más valor a las fotografías, interesándonos por extraer de ellas toda la información que nos pueden aportar, no podemos dejar de considerar que éstas forman parte de una cultura, de una realidad histórica de la que también son testigos otras fuentes escritas, materiales u orales. Lo que si podemos intentar es que las fotografías no sean una fuente subordinada o complementaria y éstas cobren en nuestro análisis una función más importante de la que han tenido hasta ahora en la construcción del relato histórico.

Confesada la convicción de que las fotografías son evidencias que se deben interpretar con el concurso de otras fuentes, hay que decir que la fotografía puede tener su particular y específica aportación al conocimiento del pasado. De hecho los dibujos, grabados, fotografías, o incluso las imágenes mentales de nuestra propia memoria, son soportes que nos ayudan a concebir y construir mentalmente nuestro concepto del pasado. De la misma manera que a la hora de leer una novela o un relato de ficción ponemos cara a los protagonistas y nos imaginamos con representaciones mentales los lugares y ambientes en los que se produce la acción, también nos representamos mentalmente las imágenes necesarias para reconstruir la historia. Por ejemplo, ¿alguien puede leer la *Didáctica Magna* de Comenio sin imaginarse mentalmente en imágenes cómo era aquella aula que él describe con palabras en su libro? Muchos de nuestros conceptos histórico-educativos están condicionados y contruidos a partir de imágenes que han catalizado y representado de forma visual la información escrita. Por ejemplo, cuesta entender la relación educativa entre maestro y discípulo en el método de María Montessori sin recordar aquella famosa fotografía de la pedagoga italiana, sentada con su pose de "madona", mirando atentamente y sin intervenir en el trabajo autónomo de una niña que está absorta en la manipulación de uno de los materiales sensoriales usados en su método. Igualmente, es difícil comprender el nuevo concepto de espacio escolar que introduce la Escuela Nueva sin que nos vengan a la memoria aquellas fotografías de aulas espaciosas y bien iluminadas o de las actividades en los espacios exteriores.

Can Tàpera, el lugar donde se hacían las colonias y se conservaban las fotografías, ya era, en aquella época de principios de los años setenta del siglo XX, y sigue siéndolo ahora, una isla boscosa rodeada de edificios y hoteles, situado en la turística barriada de San Agustín de Palma. En el centro de aquel bosquecillo se encuentran unas amplias edificaciones que disponían de un ala con habitaciones individuales para los asistentes a las colonias y los monitores, mientras que otra ala de la casa alojaba un centro de formación de mujeres jóvenes que estaban internas. La casa disponía también de salas, terraza, comedor y cocinas. Las instalaciones se complementaban con una piscina, una pista para

deportes y alguna edificación más ubicada dentro del mismo bosque que servía para guardar materiales o hacer alguna reunión o actividad de pocas personas.

Aquel día de invierno en que fuimos a consultar la colección de fotografías, nada, ni el bosque ni la casa, se parecía a lo que debieron ser aquellos días de verano de hacía décadas, con niños corriendo y jugando. Al llegar nos hicieron pasar y nos condujeron a la parte más antigua del edificio para mostrarnos una antiguo mueble de cajones que en su interior contenía la colección de fotografías. Al abrir el cajón se podían ver compuestos los sobres que las contenían. Muchos de estos sobres eran los amarillos tradicionales de la casa kodak que contenían también los negativos. En la mayoría de los casos algunas palabras manuscritas informaban del contenido de los mismos. En aquella cómoda había sobres con fotografías de todas las actividades que se habían hecho en la finca desde principios de los años cincuenta hasta finales de la primera década del siglo XXI. Nos interesaban específicamente las de las colonias que se hicieron en Can Tàpera entre 1967 y 1995 y más específicamente las que se hicieron en los años finales del franquismo i primeros de la restauración democrática.

2. La lectura de las fotografías.

Para realizar nuestro análisis hemos querido aproximarnos primero a los acontecimientos a partir de las fotografías haciendo una descripción de los elementos que en ellas aparecen a simple vista. Luego pasaremos a un segundo nivel de análisis construyendo modelos interpretativos de lo que significan los elementos visibles y lo que de ellos y de las relaciones que se establecen entre ellos, de la composición e incluso de las ausencias, se puede interpretar. Por último confrontaremos la información de las fotografías con otras fuentes para contextualizar y llegar a la síntesis histórica.

Las fotografías que se han conservado en la misma casa, complementadas con otras que hemos podido recoger de colecciones privadas de responsables y monitores, nos han permitido acceder a unas 150 fotografías de las colonias de aquellos años. Son fotografías hechas por los monitores o por los responsables de Can Tàpera para simplemente conservar el recuerdo, o, en algunos casos, para incorporar a la memoria anual de actividades que se hacía. Pocas veces las fotografías evidencian que quien las hizo tuviera una formación específica a nivel técnico fotográfico y en la mayoría de los casos no tienen una gran calidad, presentando deficiencias técnicas de iluminación o de enfoque. La mayoría son en color aunque entre las de los primeros años hay algunas en blanco y negro. Los sobres en los que se guardan demuestran que fueron positivadas industrialmente por una empresa dedicada al revelado de fotografías. No tienen, por tanto, ningún tratamiento técnico especial.

Las fotografías muestran en muchos casos posados de grupos de los participantes en las colonias. En otros son instantáneas realizadas durante las distintas actividades. De estas las hay que están tomadas en el interior de la casa y otras en los distintos espacios exteriores. Las fotografías muestran una ocupación y transformación simbólica de los espacios de la casa en función de la actividad lúdica mediante elementos de decoración efímera como guirnaldas, pancartas o dibujos colgados de las paredes.

Las actividades que muestran las fotografías de las colonias de aquellos años son de muy diversos tipos. Tenemos imágenes de actividades de dramatización y de danza en el interior y en el exterior y en muchas ocasiones con los participantes disfrazados; del grupo reunido en torno a alguien que toca un instrumento en el interior o en el exterior, de participantes haciendo deporte o nadando en la piscina, de grupos sentados en una mesa o en el suelo prestando atención a lo que les dice un monitor, de juegos en el exterior sentados en la explanada haciendo un corro, o de colonos haciendo actividades manuales o de excursiones y salidas fuera de la casa. Las fotografías de las colonias de estos años nos muestran exclusivamente grupos de niños o de niñas por separado, pero a partir de 1972 también encontramos grupos mixtos. De las fotografías se desprende que entre cada grupo de colonos había algunos adultos, hombres y mujeres, que eran los responsables, y que también en ocasiones aparecen fotografiados juntos y solos, sin los niños o niñas. Pero, aparte de que se ve que son de más edad, estas personas no muestran en las fotografías ningún símbolo que represente autoridad ni ocupan ninguna posición o lugar preeminente en la imagen, y casi siempre participan de las actividades en igualdad con los niños o niñas.

Aparte de los casos en que se detecta claramente que se trata de disfraces, en las fotografías no aparece ningún tipo de uniformidad, uso de insignias o de elementos de identificación de grupo. La forma de vestir tanto de los niños y niñas como de los adultos es muy informal y no parece responder a ningún tipo de consigna o norma. Aunque en ocasiones las personas que aparecen están sentadas en corro, en sillas en el interior o en el suelo en el exterior, contemplando alguna actuación de los compañeros o de los adultos o recibiendo alguna información, no se observa tampoco en las fotos ningún elemento de ritual de grupo, ni formación u ordenación especial de los miembros, tan habitual en otras actividades de ocio para jóvenes en esa época, como el esculatismo o los movimientos juveniles del régimen franquista. En las fotos que se han conservado no aparecen símbolos, ni religiosos ni políticos, ni se detecta ninguna persona que por la forma de vestir o por otro motivo pueda asociarse al clero. En algunos casos aparece algún símbolo como por ejemplo alguna bandera catalana

cuatribarrada o, en una fotografía de 1972, un cartel pegado a una pared de un jovencísimo Lluís Llach, convertido en aquellos años en un símbolo de la lucha antifranquista.

Hecha esta descripción general del conjunto de las fotografías con las que hemos trabajado, pasaremos a exponer, a modo de ejemplo de cómo hemos trabajado con cada una de las fotografías que integran este fondo, el análisis individualizado de una pequeña y representativa selección de las mismas.

2.1 Primer nivel de análisis.



Fotografía 1

La fotografía nº 1 es de un turno de niños y niñas en 1972. La fotografía muestra una actividad en el bosque de Can Tàpera con un hotel al fondo. Como hemos comentado, la finca donde se realizaban las colonias se encontraba enclavada en una zona muy turística de Palma. Se puede ver que los asistentes a aquella colonia eran niños y niñas de unos 9 a 12 años. La cuerda estirada entre los pinos de la que cuelgan recipientes de cerámica nos da pistas para saber que se trata de un juego tradicional. En él el jugador, con los ojos vendados y armado con una estaca, después de ser desorientado haciéndole dar varias vueltas y variando la altura de la cuerda de la que penden los recipientes, debe intentar romperlos para dejar caer pequeños regalos o golosinas que son recogidos por el conjunto de los participantes. Como se ha dicho al hablar en general de las fotografías, la forma de vestir de los niños y niñas no manifiesta ningún tipo de

uniformidad. Esta fotografía como muchas otras de las colonias de esta época pone en evidencia que se utilizaba el juego como elemento educativo. En este caso un juego que se inscribe en la tradición popular y que tenía presencia y era típico de las fiestas infantiles de las poblaciones mallorquinas.



Fotografía 2

La fotografía nº 2 es de un turno del verano del mismo 1972. En este caso puede que los asistentes fueran exclusivamente niñas. De hecho se puede ver que tienen más edad que los de la fotografía anterior y posiblemente la organización de colonias mixtas, que en aquellos años ya era un atrevimiento con los más pequeños, no se hubiera consentido con adolescentes o preadolescentes. En este caso la fotografía muestra una actividad manual en el interior. Como se puede ver, la sala donde están y que las fotografías nos muestran como uno de los espacios que se utilizaban para las actividades interiores, está decorada. La decoración, con varios elementos efímeros como los globos y las papelinas, se superpone a lo que era un espacio que podía parecer poco adecuado para estas actividades debido a la excesiva formalidad de su aspecto que se refleja en detalles como las lámparas que cuelgan del techo, y que quedan medio escondidas en la fotografía.



Fotografía 3

En la fotografía nº 3 vemos un grupo de niños y niñas en una actividad exterior en la explanada de la casa en 1974. En este caso pequeños y grandes forman un círculo posiblemente cantando y bailando cogidos de la mano. Como se puede ver la forma de vestir de los niños y los adultos, en este caso como en otros, es muy informal y no manifiesta ningún tipo de uniformidad o de simbolismo corporativo o que evidencie identidad colectiva. Los adultos participan de la actividad como los niños y niñas. Es de los pocos casos en que se nota el uso de un encuadre especial. El contrapicado permite mostrar la danza y al mismo tiempo la terraza cubierta de la casa y los pinos del fondo.

2.2 Segundo nivel de análisis.

Después de analizar los elementos concretos que aparecen, lo que se visualiza en las fotografías, podemos adentrarnos en otro nivel de análisis para tratar de averiguar si los elementos visuales que aparecen e interaccionan pueden crear mensajes legibles e interpretables que nos muestren como es la relación educativa, el contenido y los valores que se transmiten con esta relación, y la cultura y tradición pedagógica que subyace en estas prácticas.

Un primer mensaje que se puede obtener de los elementos visuales que aparecen en las fotografías de las colonias de Can Tàpera es que el proyecto educativo que se desarrolla se basa fundamentalmente en promover la actividad

de los participantes. Es un modelo que se desenvuelve con un alto grado de informalidad. No se deduce, de los elementos que aparecen en las fotografías y de su relación, que exista un método pedagógico muy formalizado que imponga determinadas reglas o principios. Las fotografías muestran un modelo educativo completamente alejado del modelo escolar y especialmente distante de la escuela tradicional, que era mayoritaria en aquella época. Las fotografías muestran muchas actividades basadas en la dramatización, las actividades rítmicas y psicomotrices o las actividades manuales, y por lo tanto un modelo alternativo a una escuela por aquellos años anclada en la verbalización y la formación intelectual. El papel de los monitores o educadores se desarrolla sin usar elementos de autoridad ni mantener un estatus diferente más allá de su condición de adulto que anima a la actividad.

Como hemos dicho, en las fotografías no se observa ningún elemento de uniformidad ni en la forma de vestir ni en la presencia de insignias. Estos elementos eran típicos de las colonias escolares anteriores a la Guerra Civil, y en otros movimientos u organizaciones juveniles que hacían actividades de verano en aquellos años de finales del franquismo, con ideologías tan diferentes como el escultismo o la Organización Juvenil Española.

Los historiadores de la educación que se han interesado por el uso de fuentes fotográficas han puesto de manifiesto que existe toda una simbología establecida que aparece en las fotografías de la escuela. Las fotografías escolares, a pesar de su variedad temática, traducen una imagen formalizada de lo que ha sido el sistema de socialización y transmisión de conocimientos más generalizado, uniforme y consolidado de la época contemporánea. (Grosvenor y Lawn, 2001; Burke 2007; Rousmaniere, 2001; Comas, 2010). Las fotografías escolares incluyen referentes que las hacen identificables y sin los cuales podrían confundirse con la representación de otras actividades que no identificaríamos con la escuela. En el caso de las fotografías de las colonias de vacaciones que hemos analizado, la relación educativa se deduce sólo de la presencia de adultos que interactúan con los más jóvenes y participan de actividades conjuntas. Las imágenes crean pocos elementos de contraposición con otros espacios de la vida cotidiana como podrían ser los juegos espontáneos de los niños, las fiestas populares o los espacios y las actividades domésticas.

Se podría considerar que esta carencia de referentes icónicos que manifiesten la voluntad educadora es propia de las actividades educativas extraescolares y de ocio. Sin embargo, un estudio que analizó una colección de fotografías del escultismo de esta época llega a la conclusión de que, a pesar de que era un movimiento educativo en el tiempo libre sin la ritualización y formalización que tiene el mundo escolar, las fotografías que se han conservado de sus

actividades en aquellos mismos años manifiestan y transmiten un potente y elaborado discurso que responde a los principios metodológicos del método escout. (Comas, Motilla y Sureda, 2010, 209).

Por el contrario, en el caso de las fotografías de las colonias no parece que se quiera transmitir un discurso que pretenda manifestar principios educativos, morales o filosóficos más allá de la voluntad de entretener a los niños con un ocio que estimule sus capacidades físicas, intelectuales y afectivas, estimulando su socialización con el contacto y la interacción con los iguales. En las fotografías no se nota la voluntad de utilizar los encuadres, los posados o cualquier otro elemento de la semiótica fotográfica para construir un discurso concreto más allá de retratar el juego y la actividad lúdica. La constatación de que no aparecen en las fotografías elementos simbólicos o icónicos de reconocimiento de una actividad educativa formalizada nos confirma que nos encontramos frente a un modelo educativo que se basa en la informalidad y la espontaneidad y se aleja simbólicamente de otras situaciones educativas como podrían ser la escuela o los movimientos juveniles más organizados y formalizados.

3. El discurso fotográfico en su contexto histórico.

Hasta aquí el análisis de las fotografías nos ha proporcionado mucha información para conocer como eran aquellas colonias de verano que se desarrollaron en Can Tàpera desde finales de los años sesenta hasta principios de los ochenta. Ahora contrastaremos esta información con un conjunto de fuentes primarias escritas y de fuentes secundarias que nos aportan información sobre estas actividades. Nos limitaremos aquí a exponer algunas líneas de interpretación sobre la aportación educativa de aquellas colonias.

Para situar históricamente las colonias de verano a las que nos referimos debemos recordar en primer lugar que la finca de Can Tàpera, propiedad ya de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Baleares desde 1929, había participado desde 1930 en el amplio movimiento de colonias escolares que se había desarrollado en Baleares en las primeras décadas del siglo XX. Las primeras colonias que se realizaron fueron organizadas por el que por entonces era regente de la escuela de prácticas de la Normal de Baleares, Miguel Porcel i Riera en el puerto de Sollers en 1893 (Gonzalez-Agàpito, Marquès, Mayordomo, Sureda, 2002). Después de esta primera y hasta el inicio de la Guerra Civil se organizaron colonias escolares de forma continuada. Fueron subvencionadas por organismos públicos como el Ayuntamiento de Palma o la Diputación Provincial o la Escuela Normal de maestros. También sufragaron colonias organismos privados como la ya mencionada Caja de Ahorros, o asociaciones privadas como la entidad cultural

Associació per la Cultura de Mallorca, o la organización política Acción Popular Agraria o la Iglesia Católica. Durante estas décadas las colonias escolares tuvieron un marcado objetivo higienista. Se trataba de que los niños estuvieran en un ambiente saludable para mejorar su desarrollo físico y los hábitos de higiene, al mismo tiempo que se cuidaba su alimentación. El juego, las actividades deportivas, las excursiones y los baños de mar eran las actividades que llenaban el horario.

La realización de colonias se interrumpió con el comienzo de la Guerra Civil. A partir de 1940 todas las actividades juveniles pasaron a depender del Frente de Juventudes y más tarde, en 1960, de la Organización Juvenil Española. Son organizaciones con una fuerte dosis de adoctrinamiento, estructuras jerárquicas y que concedían poca autonomía a sus miembros. No se practicaba ningún tipo de coeducación y se mantenía la separación de hombres y mujeres con modelos educativos diferenciados. Para continuar utilizando el discurso de las imágenes, se puede decir que la simbología que predomina en sus testimonios fotográficos son los uniformes, insignias y formaciones paramilitares, la clara identificación de los jefes por localización espacial y distintivos visualizándose claramente el principio de autoridad; y orden geométrico de sus instalaciones y acampadas. Una simbología que con los años se va suavizando pero que no desaparecen del todo durante toda la dictadura.

Algunas asociaciones católicas, las únicas que durante el franquismo pueden desenvolverse con alguna libertad, a partir de los años cincuenta del siglo XX, van abandonando el lenguaje y los símbolos del nacionalcatolicismo y se decantan por un mayor compromiso social y cívico y posteriormente, también político. Este proceso se observa especialmente en aquellas organizaciones que se dedican a los jóvenes y que están más comprometidas con la educación. Como indicaba hace años, Florentino Sanz (1997), un síntoma de esta evolución se observa con el cambio en 1956 del nombre de la Juventud Obrera de Acción Católica que pasa a denominarse Juventud Obrera Católica. Es un cambio que manifiesta el paso a actuaciones más secularizadas y con mayor autonomía de la jerarquía eclesiástica que conducirán a un mayor compromiso social y político.

La crisis de la Acción Católica tradicional y su evolución hacia movimientos más especializados y atentos a las necesidades sociales, da lugar a la creación en la diócesis de Barcelona el 1957 del Secretariat de Colònies de Caritas, que el 1965 se convertirá en el Servei de Colònies de Vacances. Estos organismos, y especialmente el segundo, irán desarrollando los principios de una pedagogía del ocio, aportando recursos técnicos y formando monitores. (Puig y Vila 2005,121-141). Tal como afirma la coordinadora de aquellas colonias de Can Tàpera, Maria Francisca Simonet, será el Sevei de Colònies de Vacances de

Barcelona la institución que asesorará a los primeros responsables y monitores de las colonias de verano de Can Tàpera.

Por otra parte, en el área cultural catalana, en los años sesenta se desarrolla de forma importante un esculatismo que se protege bajo el paraguas de la Iglesia Católica de las imposiciones del régimen franquista. El esculatismo católico catalán, que tendrá una gran influencia en Mallorca, se manifiesta como una opción contrapuesta a las organizaciones juveniles franquistas. Aunque el método scout mantiene elementos como la uniformidad y las formaciones paramilitares que eran propias del modelo creado por Robert Badem-Powell el esculatismo católico catalán y mallorquín de esta época promueve la defensa de la lengua catalana y de su cultura cuestión que se opone radicalmente a la uniformidad lingüística impuesta por el franquismo. El esculatismo, demás, a diferencia de los movimientos juveniles oficiales del franquismo, se sustenta en valores educativos como la libertad, la autonomía personal o la importancia del grupo. Su simbología, aunque contenga también elementos de uniformidad y, en ocasiones, formaciones paramilitares, destaca mucho más la importancia de las habilidades manuales, del culto a la naturaleza, de la búsqueda de una religiosidad personal que se manifiesta en la simplificación de los ritos litúrgicos, de la importancia del grupo y de la autogestión mediante la eliminación de símbolos de identificación de autoridad. Aunque los grupos mixtos no se introducen, y aún con muchas reservas, hasta principios de los años setenta del siglo XX, el modelo de educativo de los hombres y de las mujeres en el esculatismo era similar y tenía los mismos objetivos.

El esculatismo, que se recupera en Mallorca después de la Guerra Civil, el 1956 supondrá un referente para las colonias de verano. Surgirán también y se formarán en el esculatismo muchos de los monitores que se dedicaran a organizar estas actividades educativas en el tiempo de ocio. A mediados de los sesenta por influencia del movimiento scout francés se producen cambios en la metodología del esculatismo para adaptarlo a las nuevas ideas pedagógicas y a los cambios sociales. Al mismo tiempo y en paralelo cobra fuerza en el seno de las organizaciones del esculatismo el debate entre los partidarios de conservar los símbolos, ceremoniales y actividades tradicionales del método y los que se mostraban favorables a simplificar y flexibilizar su aplicación para poder atender a nuevos colectivos de jóvenes. Este debate impulsó a algunos de los que estaban trabajando en el esculatismo a explorar nuevos modelos de la educación del tiempo libre como eran las colonias de vacaciones participando en ellas como monitores. Esta búsqueda de modelos más flexibles y poco formalizados será un factor que también se traducen gráficamente, como hemos visto, en las fotografías de las colonias de Can Tàpera.

Por aquellos mismos años comienzan a organizarse en Mallorca las primeras Escoles d'Estiu para la formación de maestros que cuentan con el asesoramiento de la asociación de maestros catalana Rosa Sensat. La primera Escola d'Estiu de Mallorca se celebró el septiembre de 1968. Estos encuentros formativos intentaban recuperar la tradición renovadora que se había interrumpido con la implantación del franquismo. La defensa de la educación activa, de la educación integral, de la formación de las capacidades expresivas y artísticas, de una educación más motivadora o de la importancia del juego y de las actividades lúdicas, eran mensajes que se difundían en aquellos cursos de verano. Algunos de los primeros organizadores de las colonias de verano mallorquinas participarán y aportarán sus conocimientos y también sus ilusiones sobre nuevas formas de educar a las colonias de verano de Can Tàpera y a otras que se organizaron en aquellos años. (Carrió, 1975). Al mismo tiempo estas experiencias de colonias de estos años y en especial la de Can Tàpera aportó ideas y personas para la creación, el 1975 en Mallorca, de l'Escola d'Esplai para la formación de monitores de educación en el tiempo libre. (Amengual, Carrió, Simonet, Vicenç y Vidal, 2004)

Las colonias de Can Tàpera representan un modelo educativo novedoso en el inicio del tránsito desde los modelos educativos de las organizaciones juveniles, mucho más rígidas y formales, hacia lo que serán los modelos que seguirán las actividades educativas del ocio y el tiempo libre que se desarrollarán en las últimas décadas del siglo XX. Es, como ha afirmado Jaume Trillas (2012), que ha analizado ampliamente la configuración del pensamiento educativo de la pedagogía del ocio, la superposición de varios discursos que coinciden en poner la actividad en primer plano y tomar después elementos de los métodos de la renovación escolar como: los centros de interés o la pedagogía del proyecto muy utilizada por el escultismo. Recursos metodológicos que se combinan con aportaciones de autores muy diversos como Carl Rogers, C. Freinet, la pedagogía institucional francesa, Neill y sus experiencias en Summerhill e incluso el discurso de Pablo Freire. En estas primeras fases de la configuración del modelo en los años setenta, todas estas influencias se combinan de una forma muy poco sistemática en una manifestación en la que domina: la actividad como núcleo, la espontaneidad y el juego como motivación y la libertad como norma.

4. Una conclusión final.

Retomando nuestra reflexión inicial sobre la aportación de las imágenes a la historia de la educación, podemos afirmar que los nuevos modelos de la educación del ocio desarrollados durante el siglo XX, y que en concreto se están

formulando en la práctica de las colonias de Can Tàpera en estos años, se hacen visibles a través de las fotografías mucho antes de que sus propios promotores fueran conscientes de la dimensión innovadora de su práctica, lo cual refuerza nuestra convicción de que las imágenes fotográficas pueden aportar su propio discurso a la interpretación histórica. En este caso como en otros, los testimonios fotográficos, aún realizados sin aparente o consciente intencionalidad, son fundamentales para entender una forma concreta de educar. Su utilidad como fuente, no obstante, está sujeta a su propia naturaleza. La fotografía no refleja de forma objetiva un fragmento del pasado, pero es el registro de la realidad más acorde a la imagen que de ella tenían quienes decidieron como, cuando y en qué condiciones tomar la instantánea. Por ello, un análisis de la fotografía en profundidad puede aportar información única e inédita en una investigación histórica. Y aceptada la fotografía como fuente, su uso se deberá normalizar dentro de la investigación histórica, por lo que, como cualquier otra evidencia, deberá ser contrastada con el resto de testimonios o evidencias localizadas, contribuyendo, como una fuente más – y sin subsidiariedades- para la construcción histórica.

Notas

¹ Las fotografías reproducidas en este artículo son de fotógrafo desconocido y proceden del Archivo de la Caixa de Balears "Sa Nostra" al que agradecemos la autorización para su publicación. El artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación titulado «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, con financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Pla Nacional de I+D+I.

Los autores de este artículo son miembros del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB) que ha recibido el patrocinio de la Direcció General d'Universitats, Recerca i Transferència del Coneixement de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, y cofinanciación con fondos FEDER.

Referências Bibliográficas

- Amengual, R.; Carrió, P; Simonet, M. F.; Vicenç, B. & Vidal, F. (2004). De les colònies de can Tàpera als inicis de l'Escola de l'Esplai. *Esplai. Revista de la Fundació Esplai de les Illes*, 14, 2004, 34-36.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Burke, C. (2007). Special issue: The body of the schoolchild in the history of education. *History of Education*, 36 (2), 165-171.

- Campaner, J. (2009) *Les colònies escolars al Port de Sóller: 1893-1936*. En: *IV Jornades d'Estudis Locals a Sóller : Sóller, dies 6 i 7 de novembre de 2009*, 41-60.
- Carrió, P. J. (1975). *Lluc*, 648, 4-6.
- Comas Rubí, F.; March Manresa, M. & Sureda Garcia, B. (2010). Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 196-226.
- Comas, F. (2010). Fotografia i història de l'educació. *Educació i Història . Revista d'Història de l'Educació*, 15, 11-22.
- Comas, F.; Mottilla, X. & Sureda, B. (2011). Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 445-462.
- Depaede, M. & Simon, F. (2010). Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre història de l'educació. *Educació i Història, Revista d'Història de l'Educació*, 15, 99-122.
- González-Agàpito, J; Marquès, S; Mayordomo, A. y Sureda, B. (2002). *Tradicció i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació*. Catalunya, Illes Balears, País Valencià. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Grosvenor, I. & Lawn, M. (2001). Ways of seeing in education and schooling: Emerging historiographies. *History of Education*, 30 (2), 105-108.
- Nóvoa, A. (2000). Ways of saying, ways of seeing public images of teachers (19-th-20th Centuries). *Paedagogica Historica*, 36 (1), 20-52.
- Pozo Andrés, M. del M. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 291-315.
- Pozo Andrés, M. del M. del & Rabazas Romero, T. (2012) *Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-232, 401-414.
- Puig i Jofra, E. & Vila i Vicens, J. M. (2005) *Cent anys de colònies de vacances a Catalunya (1893-1993)*. Barcelona: Editorial Mediterrània, S.L., III vol.
- Rousmaniere, K. (2001). Questioning the visual in the history of education. *History of Education*, 30 (2), 109-116.
- Sanchidrián Blanco, C. (2011) El uso de las imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29, (2) , 295-309.

- Sanz Fernández, F. (1997) El proceso de secularización de los métodos educativos de la acción católica vistos a través de la evolución de la Juventud Obrera Católica, en Vergara Ciordia, J. (ed.) *Estudios sobre la secularización docente en España*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 206-262.
- Terrón, C. & Fullana, P. (2009). *Can Tàpera. Centre de formació humana, social i ambiental (1929-2009)* de Sa Nostra. Palma: Obra social de Sa Nostra, Caixa de Balears.
- Trilla, J. (2012) Los discursos de la educación en el tiempo libre. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 50, 30-44.

Bernat Sureda Garcia

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Director del Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la UIB.
bernat.sureda@uib.es

Francesca Comas Rubí

Profesora titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Miembro del Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la UIB. Actualmente es vicepresidenta de la Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua Catalana.
xisca.comas@uib.es

Data de recepção: Abril de 2013

Data de avaliação: Julho de 2013

Data de publicação: Dezembro de 2013