



*Photography: Marta Tapia
Year: 2018.
Theme: The deserted
Industrial Colony Salou-Saurier
(Roda) due the construction of
the Sau reservoir*

With this blog, we launch a set of conceptual challenges in order to promote a discussion about the terms and concepts related to propaganda, ideologies and education. Our final purpose is to visualize the relationships between the terms and the different concretions experienced in different European states. We publish the posts in multilingual entries in order to facilitate the visualization of the different memories.

Propaganda, ideologies and education posts.

Iveta Kestere and Kitija Valeina: The visual representation of the classroom culture under the Soviet Communist rule: the case of Latvia (1940 – 1941, 1944 – 1985)
1 DE MARÇ DE 2018. P.4

ARAEF team: Propaganda in documentaries and newsreels from Francoism.
6 D'ABRIL DE 2018. P.9

Carme Torrents: Segrest simbòlic del poeta Jacint Verdaguer:
28 DE JUNY DE 2018. P.11

Josep Casanovas Prat, Raquel Cercós Raichs i Jordi Garcia Farrero: El franquisme i l'ensenyament agrícola a Catalunya a través del NO-DO. Una visita en blanc i negre a la granja escola de Caldes de Montbui.
3 DE JULIOL DE 2018. P.12

Isabel Vilafranca: No-Do. Noticiario n.657A. La Batalla de las Flores de Valencia de 1955
20 DE JULIOL DE 2018. P.14

Ana Luísa Paz: The beginning of a beautiful friendship? Ibañez Martín visita Portugal em 1948
22 DE JULIOL DE 2018. P.16

Salvador Simó: Psiquiatria Social, España : No-Do, 1970.
24 DE JULIOL DE 2018. P.20

Raquel Cercós, Eulàlia Collelldemont: La naturalesa en els No-Dos sobre campaments juvenils.
29 DE JULIOL DE 2018. P.22

Jordi Garcia Farrero: No-Do i el maig del 68
1 D'AGOST DE 2018. P.24

Xavier Tornafoch Yuste: Vidas encauzadas. La protección de menores en España
1 D'AGOST DE 2018. P.26

Núria Padrós, Eulàlia Collelldemont: Una representació en els No-dos del dibuix infantil.
22 D'AGOST DE 2018. P.27

Joan Batlle: “A practical class at the Escuela Especial de Ingenieros Industriales de Madrid”, 1944
6 DE SETEMBRE DE 2018. P.29

Antonio Viñao Frago: El plan quinquenal de construcciones escolares de 1957-1961
7 DE SETEMBRE DE 2018. P.32

Iveta Kestere: Nature as an educator of a new soviet man
12 DE SETEMBRE DE 2018. P.36

Joan Batlle: Technical education or popular disinformation as an educational purpose

28 DE SETEMBRE DE 2018. P.45

Lajos Somogyvári: Dulles, Franco, Otto von Habsburg and Chiang Kai-shek: Making the image of the enemy in the Hungarian propaganda after the 1956 revolution

7 D'OCTUBRE DE 2018. P.47

Conrad Vilanou: El franquisme i la revolta hongaresa de 1956: El cinema en la propaganda contra el comunisme

22 D'OCTUBRE DE 2018. P.51

Activist propaganda to active the Children's Rights: Respect and React: Anka Babicka, Przemysław Kaca and Seweryn Paściak

11 DE DESEMBRE DE 2018. P.54

Raquel Cercós, Eulàlia Colleldemont: L'atenció a les produccions del període de la dictadura de Franco. Buscant les esclètxes

11 DE FEBRER DE 2019. P.57

Carrillo Flores, Isabel y Prat Viñolas, Pilar: Los noticiarios de la dictadura franquista como instrumentos de modelación del género normativo

10 DE GENER DE 2019. P.59

Jordi Parramon: sobre el No-Do 1274A: Jóvenes entusiastas de la investigación.- Feria Internacional de la Ciencia en Sant Francisco de 05/06/1967

6 DE MARÇ DE 2019. P.61

Anna Gómez: No-Do. Noticiero n. 1129 A: Campaña de alfabetización por tierras orensanas. – Los estudiantes del S.U.T (Servicio Universitario del Trabajo) en acción.

<http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1129/1468768/>

19 DE MARÇ DE 2019. P.62

LLuís Solé: Un original método de enseñanza musical apto para todos, en Valladolid

31 DE MARÇ DE 2019. P.64

Eulàlia Colleldemont: Divertido y curioso, un reportatge sobre la formació de Mestres de 1949.

26 D'ABRIL DE 2019. P.65

Ana Paz: To 3legitimize the Dictatorship through the Film makers

21 DE MAIG DE 2019. P.66

Iveta Kestere and Kitija Valeina: The visual representation of the classroom culture under the Soviet Communist rule: the case of Latvia (1940 – 1941, 1944 – 1985)

1 DE MARÇ DE 2018



1982. Secondary school of Engure, Latvia. This picture is archived in the Museum of Pedagogy, University of Latvia

Introduction

Whatever their nature might be, ideological systems always try to manipulate education.^[1] Under their spell educational institutions compile important opinions of various social groups and channel them into views favourable to a ruling political force in order to legitimize and strengthen a particular social system.

Capturing and channeling the minds of students and teachers is the task of political propaganda. Authoritarian regimes tend not to be shy about legitimizing their validity and they do so by aggressively “brainwashing” people and affecting their strategic decision-making. Thus, implemented “marketing” strategies can serve as an example, or model, for the study of propaganda *per se*.

We are interested to reveal, (1) how school classrooms were adapted for political propaganda under the Soviet communist regime?

The communist reality is still a grey area and holds many difficult questions to answer mostly because it continues to be entwined with censor-created misconceptions. Therefore we would be interested to develop a research methodology adequately and comprehensively addressing the question (2) what was the actual reality of communist educational space?

Latvia as a case study

The Baltic States, including Latvia, were incorporated into the Soviet Union in 1940 – the bleakest period of Stalinization, the epoch which also continued after World War II. Upon marching into Latvia, the communists did not hesitate to interrupt and replace existing economic, social, and cultural ways of Latvian life introducing the foreign order used in other Soviet republics. Using fear and propaganda, the Soviet power did everything to convince the indigenous population in correctness and legitimacy of their actions. Thus, the case of Latvia is a good example for revealing specific traits of propaganda under authoritarianism.

In historiography, the Soviet era in Latvia is divided into several periods: (1) Stalinism (1940–1941 and 1945–1953), when Latvian society lived under the fear of physical repressions, (2) the post-Stalin or Khrushchev era, when some liberal reforms were introduced (1953–1964), and (3) the stagnation period (1964–1985) until (4) Gorbachev’s *perestroika*.

We will focus on the first three historical periods paying particular attention to the reflection of political changes in the classroom culture.

Sources and methodology of research

Use of primary visual and material sources is particularly problematic in the case of Latvia, where each regime attempted to erase the traces of the previous one in the minds of people as well as in material culture. To overcome the difficulty, visual sources have been collected over an extended period of time and they consist of:

- The official image of the classroom, as accepted by state censors and, therefore, “officially” appeared in textbooks, press and newsreels. As Burke stated, images often illustrate a generalization,[\[2\]](#) and the pictures of classrooms in censored mass media can be considered an idealized generalisation of the Soviet school in general and classroom culture in particular.

By now, we have collected around 100 classroom images from Soviet textbooks (primers, readers, and textbooks in geography, English, Russian, history, and singing from the collections of *The Georg Eckert Institute for International Textbook Research* (Germany) and *Riga School Museum*). Our collection also includes eight newsreels from *Latvian State Archives*.

- In order to determine how and whether the promoted image of the classroom actually was implemented in schools, printed sources and newsreels will be compared with photographs. There are several studies about classroom culture where photographs are used as an important historical source.[\[3\]](#) A photograph is of true value if it conforms to reality, it is an evidence of an event and has the status of a document.[\[4\]](#) It is important to collect as many photographs as possible, because “[n]o image can capture (represent) the totality of associations it is connected to.” At the same time, the research begins with one particular photo: “Only by looking at the singular image do we begin to *see* and engage with what it brings forth (*darstellen*); namely, the whole field of meaning which informs.”[\[5\]](#)

We have collected around 200 classroom photographs picked up from museums of Latvia, as well as from private collections.

- Material objects or materialities in the classroom are an important component of classroom culture.[\[6\]](#) Grosvenor observes that materialities and the visual design of a classroom provide the sense of self-belonging.[\[7\]](#) Prosser believes that the visual culture of school has traces and markings of the past, present and probably the future hidden curriculum, the evidence that can help to understand the meaning of symbolical and physical school environment.[\[8\]](#)

Our research objects are memory albums or memory notebooks, filled questionnaires (comprising students’ questions to their classmates), memos and other written sources which form school memories of individuals.

Classroom culture and propaganda

We consider classroom culture as an externally determined organization of actors and materialities in educational space, the system including certain values, norms of communication, rituals, habits, and has a formal and informal nature.[\[9\]](#)

To introduce some order to school standard practices, fixed patterns of behavior, architecture design, school artifacts[\[10\]](#), as well as routine, rituals, and symbolic events, in other words, to all mutual “choreography”[\[11\]](#) of school and classroom daily reality, we set up a theoretical model of classroom culture which includes sets of seeing, doing, [feeling] and saying.[\[12\]](#)

It could be discussed as a set of five elements (Fig.1):[\[13\]](#)

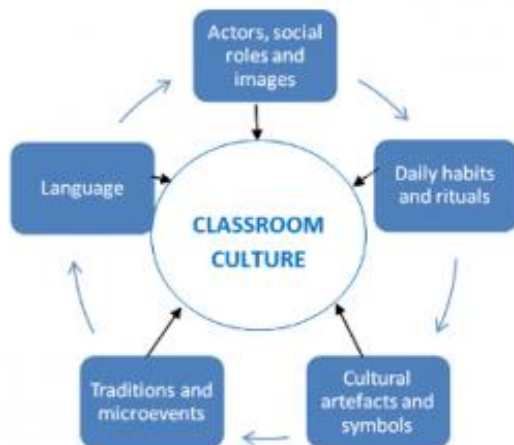


Figure 1

We will discuss which classroom culture elements were used for propaganda and how. We will look at the following question: did propaganda really penetrate daily life as expected by authorities?

We will address also a Soviet school phenomenon, namely, the Little Red Corner – a specially created area for propaganda in classroom or school in general. This area was decorated with images and slogans, including clippings from press and brochures, and was used as a place for political meetings. Since 1940s, such spaces had to be created quickly, often by people completely ill-prepared for the task. We will also address the issue how to become “literate” in propaganda. We will reconstruct the system employed by teachers for the realization of propaganda.

The analysis of these Little Red Corners will include answers to the following questions. Who were the authors of propaganda? When and what type of propaganda materials were made by children? Answering the latter question we will reveal ways in which children themselves were involved in the creation of propaganda materials. We will address the question who were the “main heroes” in propaganda, and the more interesting and challenging one – who were its “secondary characters”. The final question is how heroes were “canonized” and turned into icons.

We will analyze rituals, traditions and symbols depicted in the visual sources. In this section we will discuss the prohibition and enforcement of celebrations and associated symbols (flags, attire, songs). We will address the question of how pupils and teachers resisted propaganda. By analyzing forms of protest, we will search for answers to the questions what is the opposite to the concept of propaganda. Can it be “tradition/traditional”? It is important to know how traditions were used to fight propaganda and how they were used for propaganda purposes.

We will describe which holidays were truly celebrated and which “illegal” holidays and symbols became a form of protest.

Conclusions

We will conclude our research with a discussion of the answers to the general questions posed in the beginning, namely, what a totalitarian power finds to be important in classroom culture for the development of propaganda policies and how we can assess effectiveness of propaganda in history.

Synergy

COST Programme CA16213 *New Exploratory Phase in Research on East European Cultures of Dissent* http://www.cost.eu/COST_Actions/ca/CA16213

Literature

142. **On classroom culture:** Sjaak Braster, Ian Grosvenor, Maria del Mar del Pozo, eds., *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom* (P.I.E. Peter Lang, 2011); Frederik Herman, *School Culture in the 20th Century. Mentality and Reality History of the Primary School* (PhD theses, K.U. Leuven, 2010); Marc Depaepe, *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools – Belgium, 1880–1970* (Leuven University Press, 2000); Ian Grosvenor, Martin Lawn, Kate Rousmaniere, eds. *Silences and Images: The Social History of the Classroom* (New York: Peter Lang Publishers, 1999); Philip W. Jackson, *Life in Classrooms* (NY: Teachers College Press, 1990); Norris Brock Johnson, *West Haven: Classroom Culture and Society in a Rural Elementary School* (The University of North Carolina Press, 1985); Margaret Mead, *School in American culture* (Harvard University Press, 1951); Iveta Kestere, 'The classroom as an arena for political propaganda: Communism and Nazism in Latvian classrooms (1940-1956)', *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol.8, No.12, 2016, 26-61; Kitija Valeina, 'Reflections of formal education in informal classroom culture: Case of Latvia (1964-2004)', *Acta Paedagogica Vilnensia*, Vol.37, 2016, 126-142.
143. **On the use of visual sources:** Grosvenor, I., Dussel, I., Kestere, I., Priem, K., Rasmussen, L., van Gorp, A. 'We seek revelation with our eyes': engaging with school cultures through montage, *Encounters in Theory and History of Education / Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation*, 2016, Vol.17, p.2-26; Gasparini F., Vick M. 'Picturing the history of teacher education: Photographs and methodology', *History of Educational Review*, 2006, 35 (2): 16–31; Rousmaniere, K. 'Questioning the visual in the history of education', *History of Education*, 2001, 30 (2): 109–116; Heywood, Sandywell B., eds., *Interpreting Visual Culture: Explorations in the Hermeneutics of the Visual* (London: Routledge, 1999); Prosser, J., 'Visual methods and the visual culture of schools', *Visual Studies*, Vol. 22, No.1, 2007, 13-30; Edwards, E., 'Material beings: objecthood and ethnographic photographs', *Visual Studies*, Vol. 17, No. 1, 2002, 67-75.
144. **On the use of materialities as sources:** Martin Lawn, Ian Grosvenor, *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. (Symposium books, 2005); Norris Brock Johnson, 'The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture', *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 11, No. 3, 1980; Karin Priem, 'Visual, Literary and Numerical Perspectives on Education: Materiality, Presence and Interpretation', In *Educational Research: Material Culture and Its Representation*. Switzerland: Springer, 2014, 53-70.

[1] Depaepe, M. and Hulstaert, K. "Demythologizing the educational past: an attempt to assess the "power of education" in the Congo (DRC) with a nod to the history of interwar pedagogy in Catholic Flanders," *Paedagogica Historica* Vol.50, No.1-2 (2015): 14.

[2] Burke, P. *Eyewitnessing. The Use of Images as Historical Evidence*, Ithaca, New York: Cornell University Press, 2001, 187.

[3] Braster, S. 'Educational Change and Dutch Classroom Photographs: Qualitative and Quantitative analysis'. In *Black box of schooling. A Cultural history on classroom culture*, Brussels: Editions scientifiques internationales, 2011, 21-38; Grosvenor, I. 'On Visualising Past Classrooms'. In *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999, 83-104.

[4] Grosvenor, I., Lawn, M. and Rousmaniere, K. (eds.) *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, New York: Peter Lang, 1999.

- [5] Davey, N. The Hermeneutics of Seeing, in *Interpreting Visual Culture: Explorations in the Hermeneutics of the Visual*, ed. Ian Heywood and Barry Sandywell, London: Routledge, 1999, 24.
- [6] Lawn, M. and Grosvenor, I. *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books, 2005.
- [7] Grosvenor, I., Lawn, M. and Rousmaniere, K. (eds.) *Silences and Images: The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang, 1999.
- [8] Prosser, J., Visual methods and the visual culture of schools, *Visual Studies*, Vol. 22, No.1, 2007, 13-30,
- [9] Valeina, K. Reflections of formal education in informal classroom culture: Case of Latvia (1964-2004), *Acta Paedagogica Vilnensia*, Vol.37, 2016, 126-142.
- [10] Herman, F. *School Culture in the 20th Century. Mentality and Reality History of the Primary School*. PhD theses, K.U. Leuven, 2010, 10-11.
- [11] Grosvenor, I. "To Act on the Minds of the Children". Paintings into Schools and English Education, in *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, ed. Braster, S., Grosvenor, I., del Mar del Pozo, M., P.I.E. Peter Lang, 2011, 39.
- [12] Gherardi, S. *Organizational Knowledge. The Texture of Workplace Learning*. Blackwell Publishing, 2006.
- [13] Kestere, I. The classroom as an arena for political propaganda: Communism and Nazism in Latvian classrooms (1940-1956), *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol.8, No.12, 2016, 26-61; Valeina, K. Reflections of formal education in informal classroom culture: Case of Latvia (1964-2004), *Acta Paedagogica Vilnensia*, Vol.37, Vilnius: Vilnius University, 126-142.

ARAEF team: Propaganda in documentaries and newsreels from Francoism.

6 D'ABRIL DE 2018



The documentary impulse, in the sense I am grappling with here, is about human experience in all its range and complexity. Documentary value lies in an honest striving to describe the world around us, without the overt intent to sell a political ideology (propaganda) or a commodity (advertising)

FRANKLIN, Stuart. 2016, *The Documentary Impuls*. London-New York: Phaidon, P.21

Thinking about documentaries and news reports from Francoism certainly gets us away from the concept of fair documentation to drive us into the area of propaganda and commercial materials. This is just one of these cases in which terms such as propaganda and publicity are more important than that of documentation. Trying to deepen into these concepts, in the seminar of the 2nd March the following discussions and explanations were raised.

After the concept of propaganda come forward different notions which have as a core idea the performative social influence derived from the action of laying out an imaginary, an idea or a practice with the intention of modelling collective imaginaries so as to offer in a repetitive way a unidirectional version on assumptions and realities, which implies a previous selection of contents (ideological criteria instead of documentary criteria) that, through the determinated way it is presented always emits a single message in a direct way: goodness remains on our side and, on the other side, all the opposite. Amongst the aspects in discussion that we associate to propaganda, we can remark the verbs of broadcasting, convincing and persuading which are mobilized with the purpose of activating a predisposition to apply some social practise, organizational proposals or ideological options from the will to impose a determinate mental model which outlines the “valid” forms of conceiving, feeling and acting in the world. Between these guidelines some are targeted to mobilise, modify and others to paralyse citizens, but also convincing over the legitimacy of proposals emerging from power. It could be said that propaganda has the aim of reaching the whole of the population to set the official scheme and where lies the centre of social and political life. So, everything that lies aside in shape of opposition, which is the space in which propaganda couldn't turn real its goal of convincing of how good the regime is, becomes then part of the second strategy of action which is repressive (police regime).

The process of propaganda takes shape from processes of forming attitudes, familiarizing, desensitizing, normalizing and modelling be it from exhibition with ‘factual evidence’ (real or not), making public and publishing a story, establishing connections between ‘possible’ or between causes and consequences or, also, stressing acquired defencelessness. These processes of forming attitudes, ffamiliarizing, desensitizing, normalizing and modelling are

shaped up as devices to be set on depending on the intention -or finality- of the ideology that uses them in function of policies and ideologies, using as a means publicity , counterbalance or attention detracting.

Even though propaganda has always been present in productions throughout contemporary times, propaganda policies linked to public agencies are typical from the 20th century. The different regimes that were established (from democracies, republics or authoritarian and occupation regimes) drew concrete propaganda guidelines. Notwithstanding this, different ruling powers set defined and deliberate lines over what is being transmitted and how it is broadcasted. In contexts of totalitarianism (currently called populisms), this control becomes more evident and more explicit and gets usually associated to the win-convince pair or the use of words and tanks. We can see arguments over the need of exerting this control strongly. Thus would this be expressed from the roots of Francoism:

«It has been said that propaganda is so important to the State in our times as guns or permanent armies. Because propaganda does not only apply to the function of raising conscience and convincing unbelievers of a determinate political ideology. It must be better understood, that the key mission of any propaganda consists of keeping alive in the conscience of people the prevailing of some ideals (...) This means that if propaganda, using its plastic, written or auditive means, does not reap blasting success in terms of convincing, can still get the remaining outcome —priceless valuable— of keeping constantly in force the fire of ideals (...) In this sense, all propaganda —and especially the radio— can be considered as encouraging and forming of a determinate collective psychology. It is well proven that opinion is not generated top-down but bottom-up. When men believe they think by themselves, they are actually thinking though the information they get from media and from the news they receive from the world. And as this appreciation of surrounding reality can not be grasped by men by its own means, it must necessarily wait for it to be administered. The modern State has easily imposed in this reality and that's why it pays so much attention to propaganda instruments as forming people's psychology».

«Radio, as promoter of a collective psychology», in Radio Nacional. Revista semanal de radiodifusión, Madrid, nº 58 (diciembre 1939), p. 1.

We can see the deliberate, planned and systemic use symbols in the first cases of No-Do programs where we can see as the Francoism flag waves or the eagle flying the globe, hovering over different European or Asian countries, etc. Moreover, the effectivity of propaganda increases when it meets an audience with difficulties to receive it with criticism. In this sense, populism can easily grow in a community with few resources to contrast new information it receives. The receiver can not but think and wish what is actually been given to him as a result of an abuse of power. In the presentation of the News Noticiero n. 1201 C, on the 10th January 1966, we are shown what should be thinkable and desirable. In it, music turns up to show tones. Science is shown from space conquest. Culture is shown from religion. Children play in the nature. Fashion is described under Paris style. International organizations are the official ones. Sports are shown as bullfighting in the street and in the ring. Finally, racing cars join sport and technology.

Carme Torrents: Segrest simbòlic del poeta Jacint Verdaguer 28 DE JUNY DE 2018



El No-Do 130 A, Año III conté un apartat dedicat a “Comemoración” que és un reportatge sobre la celebració dels 100 anys del naixement de Jacint Verdaguer a Folgueroles que , comparat amb un altre vídeo de la Filmoteca de Catalunya, demostra el segrest d’un mite, d’un poeta nacional per part del franquisme.

«La conmemoración centenaria del nacimiento de Jacinto Verdaguer no tendría significación alguna si no fuera para

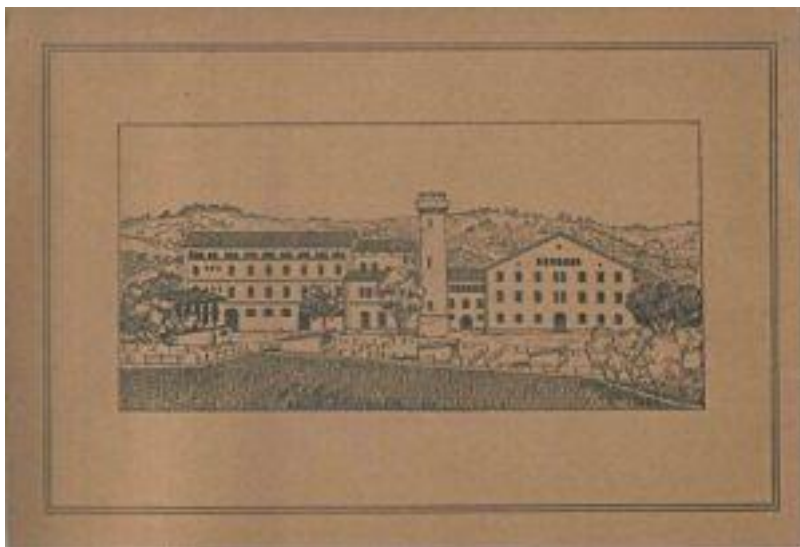
demostrar que en **la lengua de Cataluña se puede dar mucha gloria a España y que en catalán se puede predicar un recio y generoso españolismo.**» Mn. Llorenç Riber, acadèmic de la Real Academia Española. *Boletín de la Real Academia Española*, XXIV.

Els franquistes, vencedors de la guerra, van pensar que arrabassar un símbol de la potència de Verdaguer i convertir-lo en una icona d’espanyolitat seria una bona eina per tenir contents els catalans addictes al règim però també a les classes populars que estimaven el poeta i que durant el guerra civil cap dels bàndols s’havia atrevit a humiliar. Per això l’any 1945, quan es complien 100 anys del naixement, els militars, els falangistes i l’església més conservadora van ocupar el poble de Folgueroles per celebrar-hi l’aniversari del poeta. S’hi van reunir prop de 8000 persones, moltes addictes al règim, per bé que les cròniques expliquen que entre la gent del poble s’hi sentien protestes.

És interessant visualitzar la primera part del vídeo [*Verdaguer Segrestat. La utilització del Verdaguer durant el franquisme*](#), en els primers minuts del qual podem visualitzar el film produït per la Filmoteca de Catalunya l’any 1938, durant la Segona República, amb un mestre llegint i una colla de nens que fan ofrenes al peu del monument de Barcelona (minuts 0.- 1:45) i a continuació veure el No-Do filmat a Folgueroles l’any 1945 amb els militars, els bisbes i altres autoritats saludant a la romana i actuant davant d’un poble que calla i conté les seves emocions amb impotència (minuts 1:45/ 3:07).

Directora de la Fundació Jacint Verdaguer

Josep Casanovas Prat, Raquel Cercós Raichs i Jordi Garcia Farrero: El franquisme i l'ensenyament agrícola a Catalunya a través del NO-DO. Una visita en blanc i negre a la granja escola de Caldes de Montbui. 3 DE JULIOL DE 2018



El número 125 del noticiari franquista NO-DO, del 25 de maig de 1945, s'iniciava amb una visita a la granja escola de Caldes de Montbui, situada a la masia de Torre Marimon. La notícia obviava completament els orígens d'aquella granja escola, que havia estat una peça destacada en el projecte de modernització de l'agricultura catalana. Un projecte basat amb l'establiment d'escoles agràries, de nivell superior, mitjà i elemental, destinades a formar els tècnics i els professionals de l'agricultura a Catalunya. Una modernització que comptava també amb la creació d'uns serveis tècnics d'agricultura, destinats a fomentar la producció agrícola i ramadera, així com assessorar la pagesia catalana. Un conjunt d'escoles i serveis que van formar un sistema català d'ensenyament agrari.

Des de principis del segle XX, el catalanisme polític havia impulsat la creació d'un conjunt d'organismes, escoles i institucions pròpies d'un estat modern. La Diputació de Barcelona, la Mancomunitat de Catalunya i, més endavant, després de la Dictadura de Primo de Rivera, la Generalitat de Catalunya, van desplegar aquest projecte de modernització del país, dins del qual també hi va tenir cabuda l'agricultura i la ramaderies catalanes. De tota aquella política, sovint recordem només la creació d'altres institucions, de caràcter lingüístic o cultural, o les infraestructures que es van construir, però volem remarcar que també en el terreny de l'agricultura i la ramaderia, la intervenció de les institucions catalanes va ser molt important. L'existència de la granja escola de Caldes de Montbui, durant el franquisme, era una conseqüència directa d'aquella política de modernització del catalanisme, que va poder desplegar des de les institucions públiques fins a finals de la guerra civil. Per estar estretament vinculada a un projecte del catalanisme polític, que el franquisme tant havia combatut, ens podria sorprendre la inclusió en un NO-DO d'una notícia sobre el funcionament de la granja escola, emesa en els anys inicials del NO-DO. En aquest sentit, apuntem, que el règim franquista i el seu aparell de propaganda, no va tenir cap problema per transformar, desvirtuar i utilitzar el que havien fet els seus enemics.

Amb l'ensenyament agrícola a Catalunya durant el franquisme, amb el cas de la granja escola d'agricultura de Caldes de Montbui entre altres, ens trobem amb una situació paral·lela al que van fer els franquistes en el terreny cultural. N'és un exemple clar una figura cabdal en la

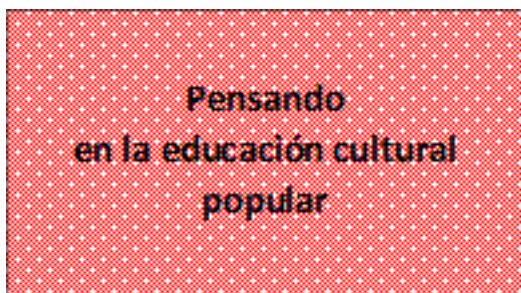
recuperació del català com a llengua literària, com va ser el poeta Jacint Verdaguer. El franquisme va utilitzar el mite de Verdaguer, fins al punt que avui dia el podem considerar un “Verdaguer Segrestat” pel franquisme, tal com porta el nom una exposició inaugurada l’any 2017 amb aquest nom a Folgueroles, impulsada per la Casa-Museu Verdaguer i que es pot resseguir en anteriors aportacions al blog.

Referència del No-DO analitzat

«Barcelona.Una visita a la escuela práctica de agricultura de Caldas de Montbuy», NO-DO, 25 de maig de 1945, núm. N 125 A. Disponible a: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-125/1487561/>

Isabel Vilafranca: No-Do. Noticiero n.657A. La Batalla de las Flores de Valencia de 1955

20 DE JULIOL DE 2018



El documental NO-DO, en agosto de 1955, informaba de la Batalla de Flores que había tenido lugar en el paseo de la Alameda de Valencia a finales de julio de ese mismo año. Históricamente, este documental se enmarca en el que ha sido categorizado como segunda etapa de la Dictadura Franquista en España (1939-1975). Después de un primer periodo autárquico y de aislamiento (1939-1950), durante la segunda fase de la dictadura militar (1950-1960) el franquismo da un giro hacia una cierta apertura al mundo y hacia un alineamiento con EUA. Sin embargo, como muestra esta noticia, sigue con su voluntad propagandística y de consolidación de la autoridad militar iniciada por el golpe de estado del General Franco después de la contienda civil (1936-1939).

La Batalla de las Flores de Valencia, festividad aún vigente, se realiza anualmente el último domingo de julio. Actualmente cierra un ciclo de acontecimientos feriales que se desarrolla a lo largo de todo el mes de julio en Valencia. Se dice que fue implantada en 1891 por Pasqual Frígola, por entonces Barón de Cortes, imitando la famosa batalla de flores que se realiza en el Carnaval de Niza, capital de la francesa de la Costa Azul mediterránea. La batalla consiste en un desfile de carrozas decoradas dirigidas por caballos en el paseo de la Alameda –avenida que se encuentra en el otro lado del cauce del río Turia y que era el antiguo acceso al Palacio Real. Durante aproximadamente una hora, a medida que las carrozas ornamentadas avanzan por el paseo, se van lanzando hacia ellas y sus ocupantes flores (principalmente claveles y rosas), confeti, serpentinas y pétalos. En sus orígenes, la festividad era un privilegio de la burguesía. Así, esta clase social mostraba ostentosamente su jerarquía y fortalecida posición económica y social. Lo hacía tanto a través de los carruajes y los caballos que exhibía como mediante la belleza de las ornas florales con que los engalanaba y de la riqueza de los vestidos con que iban ataviados. Con el tiempo, la fiesta se fue popularizando, ampliando su participación a todas las esferas sociales. Además de la batalla de flores y del paseo, a los carruajes mejor decorados se les concede un premio. El galardón de honor que se concede a la mejor carroza decorada recibe el nombre de «Barón de Cortes» en recuerdo al promotor de este acto.

En el fragmento del noticiero NO-DO en el que se realiza un reportaje sobre esta festividad en el año 1955, y como muestra de la voluntad propagandística y de consolidación ideológica del régimen dictador, se dice que el primer premio lo concedió el Capitán General a la carroza que simbolizaba una alegoría de un labrador de la Huerta Valenciana. Por tanto, fue el propio dictador, Francisco Franco, el que decidió a quién se le otorgaba el premio. Sabido es que Franco inició el golpe militar que acabó con la Segunda República Española erigiéndose como caudillo y Jefe de Estado durante más de cuarenta años con una ideología nacionalcatolicista. Como muestra de la represión de la dictadura militar española del siglo XX, el propio caudillo elegía la carroza ganadora en esta fiesta. Indiscutiblemente además de

poner de manifiesto su supremacía, este hecho pretendía hacer más popular y cercano al personaje, otorgándole la autoridad de conceder el premio a la mejor carroza. El segundo premio, también por delegación del dictador, lo otorgaba, según informa el NO-DO, el Gobernador Civil. Según declara Julio Ponce Alberca^[1], profesor de la Universidad de Sevilla, en un interesante artículo de 2016 titulado «Los gobernadores civiles del primer franquismo», los gobernadores civiles provinciales eran por lo general una élite burocrática y funcional fidel y leal al sistema y que estos cargos ejercían simultáneamente de jefes provinciales del Movimiento. Este dato pone de manifiesto, además, la voluntad de poder y control sobre la propagación de la ideología del nacionalcatolicismo en el ámbito local.

En el relato de la noticia del “Noticiarios y documentales cinematográficos” (NO-DO), emitido el ocho de agosto de 1955, se ponen de manifiesto algunos de los valores que se intentaron propagar por el régimen. En primer lugar, el optimismo y benevolencia del régimen para con sus súbditos representado por la carroza del gallo que ganó el premio extraordinario del «Barón de Cortes» que encabezaba la comparsa. Como muestra de esto la noticia se inicia del siguiente modo “Con el quiquiriquí optimista del gallo blanco con las alas desplegadas”. En segundo lugar, la riqueza y prosperidad de la nación que supuestamente que acompañaba el régimen dictador: se cuenta que se arrojaron más de 2.500.000 de ramilletes de flores y concursaron más de 87 carrozas de los cuales 46 son adornadas con flores naturales. Cabe recordar que el estado español en 1955 se halla en plena postguerra con la pobreza y hambre que esta había implicado en muchas familias. En tercer lugar, la función social e imagen pública de la mujer propia de la ideología nacionalcatolicista: “las más de 500 bellas jóvenes que acompañan las carrozas”. Curiosamente, en las carrozas sólo van montadas mujeres y el palco de honor de las autoridades sólo figuran hombres. En cuarto lugar, los grandilocuentes adjetivos que acompañan la noticia –tales como la “Iluminada alameda”, “flores y pétalos en desbordante acumulación”, la “vistosa pelea”– dan cuenta de la intención de convencer sobre la prosperidad económica del estado en la época de la dictadura. En quinto lugar, el valor de las festividades y celebraciones (en este caso la Batalla de Flores) en la configuración de la tradición que a la vez constructora de la identidad nacional y forjadora de un pasado común que da unidad y uniformidad a una cultura, en este caso la española.

Todos estos rasgos y características que se recogen en la noticia aquí analizada sobre la Batalla de Flores de Valencia, además de una clara voluntad propagandística, ejercen una función adoctrinante y educativa sus ciudadanos. Esta es, supuestamente, la tradición a la que la nación pertenece –surgida recordemos de la exhibición ostentosa de la burguesía– y la que, por consiguiente, ha de procurar mantener y perpetuar. Las huellas del pasado –los festejos, espectáculos y conmemoraciones– están puestas al servicio de la consolidación del presente y sirven para anticipar el futuro, bajo su punto de vista, próspero y venturoso. Todos estos valores que se incluyen en la noticia y que sin duda pretenden consolidar un régimen impuesto, conforman la idiosincrasia de un sistema autoritario, tradicional y reaccionario que además de vencer, durante su prolongado mandato, intentó convencer. Tal y como pone de manifiesto este breve documental, la prensa y las instituciones mediáticas se pusieron al servicio de la propaganda, del control ideológico y la irradiación de los valores propios del fascismo. Se trataba de dar ruptura al orden anterior, la Segunda República Española (1936-1939), a través de la exaltación de las tradiciones, de los preceptos y los valores que lo habían erigido y que lo habían de legitimar.

Acceso No-DO: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-657/1479316/>

[1] Vid: <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/article/view/485/481>

Ana Luísa Paz: The beginning of a beautiful friendship? Ibañez Martín
visita Portugal em 1948
22 DE JULIOL DE 2018



España y Portugal : mapas Paluzie editados por Imprenta Elzeviriana y Librería Camí, S.A.
Institut Cartogràfic i Geològic de Catalunya : <http://cartotecadigital.icgc.cat>
NO-Do. NOT N 306 B. España y Portugal; Fecha: 15 nov 1948; Duración; c.3 min (7:03-10:05); Nota: Edición sin audio: el audio original está deteriorado o se ha perdido.
Enlace: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-306/1487576/>

Arqueologia do documento: No-Do lusitano?

O *Noticiário y Documentales Cinematográficos* n.º 306 B (ano VI), em depósito na Filmoteca Española (Madrid) apresenta uma das raras notícias filmadas da época sobre as relações políticas entre Portugal e Espanha. Trata-se de um número que, tal como se indica nos créditos iniciais (00:24 min.) inclui reportagens da agência “No-Do, sus corresponsales y Universal News”. De facto, uma parte importante deste documento é composto por notícias narradas em inglês, com pronúncia americana e sem legendas (01:10-03:50 min.).

A hipótese de a expressão “sus corresponsales” indiciar a presença de imagens portuguesas não pode ser comprovada diante da documentação disponível. Nesse caso, seriam com toda a probabilidade oriundas do *Jornal Português: Revista Mensal de Atualidades* (1938-1951)^[1], o congénere lusitano dos *No-Do*, da responsabilidade da Sociedade Portuguesa de Actualidades Cinematográficas, Limitada, também conhecida pela sua sigla, SPAC. Com efeito, esta entidade elabora em 1951 um detalhado relatório onde elenca todos os “Documentos enviados para o estrangeiro”, com especial destaque para os intercâmbios realizados desde 1944 ao abrigo do “acordo, por recomendação do SPN [Secretariado de Propaganda Nacional, 1933-1945] com “o No-Do, de Madrid”, e que era aliás, “bastante vantajoso para o No-Do, visto essa entidade poder negociar para todo o mundo, exceto Portugal e Colónias, os assuntos enviados pela SPAC” (cit. Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, 2015, p. 41).

O relatório assinado em maio de 1951 pelo gerente, Francisco Correia de Matos, que conhecemos da produção de muitos outros filmes do Estado Novo, pode ser consultado na edição fac-similada patente no livreto bilingue que acompanha a edição DVD do *Jornal*

Português. Nele se patenteia de modo inequívoco a rotura entre a SPAC e a No-Do. Vale a pena reproduzir os parágrafos onde se explicita a razão da contenda:

Em 17 de março de 1948, com bastante antecedência sobre a data em que se realizaria em Madrid o desafio de 'foot-ball' Portugal-Espanha, enviou a SPAC a NO-DO um telegrama perguntando se poderia contar com uma cópia 'duplicating' daquela reportagem, em reciprocidade com o que a SPAC havia feito no desafio do ano anterior, realizado em Lisboa, e como nessa altura ficara estabelecido.

*Foi com bastante surpresa que a SPAC recebeu de NO-DO, de Madrid, a resposta telegráfica lacónica, informando que lamentava não poder fornecer essa cópia, por já haver tomado compromisso com a DOPERFILME, de Lisboa. Assim, No-Do, de Madrid, faltou ao acordo estabelecido, e à promessa verbal do seu próprio diretor Sr. Soriano, feita no escritório da SPAC, por ocasião do desafio do ano anterior realizado em Lisboa. Depois da instalação desta organização espanhola em Lisboa, por acordo com a Doperfilme, tornou-se ainda mais difícil, evidentemente, a expansão do *Jornal Português*, visto a edição do jornal da Doper ser semanal (cit. Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, 2015, p. 42-43).*

O acordo terminou com o gerente da SPAC a ter de lidar com a concorrência da própria No-Do, sua antiga parceira^[2], embora as imagens possam de facto ter sido captadas a partir da Doperfilmes. Falta-nos, todavia, a prova cabal, uma vez que a caixa com o número 80, que corresponderia à data de novembro da edição mensal do *Jornal Português* não contém os materiais filmicos. Observar uma versão portuguesa e compará-la (imagens e montagem, texto e locução) seria fundamental para compreender bem os fenómenos de relação política e cultural que se (re)começa neste ano de 1948.

Diante de ambas as impossibilidades, a de escutar a locução no original *No-Do* e a de visionar as notícias captadas e escolhidas para apresentar no mês de novembro de 1948, resta-nos contextualizar, identificar e interpretar as imagens disponíveis.

Contexto da visita a Portugal

Na historiografia portuguesa, a visita de José Ibañez Martín (1896-1969), o mais longo Ministro de Educación Nacional (1939-1951), em meados de novembro de 1948, tem passado relativamente despercebida, embora ela venha na sequência da prorrogação do Tratado de Amizade e Não Agressão, em agosto de 1948. O Pacto Ibérico (para os portugueses, Peninsular) marca o fim de uma disputa de fronteiras e foi originalmente celebrado entre Portugal e Espanha em março de 1939 (Queirós, 2009, pp. 140-143), ainda a Guerra Civil Espanhola não estava terminada em todas as frentes e já se avizinhava a contenda mundial que a partir de setembro desse ano atingiria o globo.

Até 1949, Espanha encontrava-se isolada e a aproximação a Portugal, com a visita do Generalíssimo Franco entre 22 e 27 de outubro, foi uma das vias de restituição no plano internacional. A vinda a Portugal vinha sendo preparada nos bastidores pelo menos desde meados de 1948. Chegou a estar prevista para ocorrer logo após a ratificação do Tratado, que aconteceu em setembro, e teve mesmo a data de 15 de outubro (Vicente, 1994, pp. 32-ss). Certamente que a vinda do Ministro não poderia operar como substituição, mas não deixa de ser um sinal positivo destas negociações em curso.

Da parte de Portugal, a entrevista com Ibañez foi protagonizada pelo Presidente da República, Marechal Óscar Carmona (1869-1951), o qual aliás aparece somente no final da fita. Cerca de um mês depois, o conselho de ministros reúne para escolher o presidente que estava em funções desde 1926 como candidato da União Nacional, e reeleito mais uma vez em fevereiro seguinte. A visita espanhola ocorre assim num clima que se pretende manifestar como pacífico e de continuidade. Este é também o ambiente que está retratado nas imagens.

Visita de Ibañez a Lisboa no No-Do

No que respeita ao documentário e ao que pretendem transmitir em termos de educação, propaganda e ideologia, importa seguir a sua rota para compreender o decurso da narrativa. Os temas permitem fazer divisórias: educação, saúde, património, desporto e política. Temáticas que operam, portanto, dentro da gramática do documentário de Estado e culminam no seu sentido mais profundo, que seria o da legitimidade política.

Educação

O capítulo “España y Portugal” abre com um separador assim legendado, assente sob uma imagem de uma escola primária do Plano dos Centenários, um projeto de construção estatal, em que os elementos arquitetónicos eram suficientemente plásticos para poderem ser adaptados localmente, sem que se perdessem as características de conjunto (Féteira, 2013). Embora não esteja identificada, a imagem permite que o espetador, sendo português, pudesse fazer este reconhecimento. A educação é percorrida a partir do seu sexo mais fraco, o feminino [3], mostrando-se classes de ensino primário e liceal sem que haja uma demarcação (embora se trate, certamente de visitas a diferentes instituições). O capítulo educativo finda-se com a saída de Ibañez pela porta principal do emblemático Liceu Feminino Maria Amália Vaz de Carvalho.

Saúde

Seguidamente, encontramos o Ministro espanhol em visita ao Instituto Oncológico, previsto desde 1923 e instalado, de acordo com as possibilidades, em São Domingos de Benfica, um bairro relativamente periférico da cidade. Acabara de ser inaugurado, em maio de 1948 o seu bloco hospitalar (Bandeira & Figueiredo, 1998-2007). O ministro observa assim a arquitetura moderna do edifício e o apetrechamento técnico e material do interior, onde prima a brancura e o asseio. Não são apresentados doentes, mas apenas camas vazias.

Património

Duas primeiras panorâmicas apresentam a vila de Sintra: uma com vista para o torreão neo-manuelino dos Paços do Concelho (obra iniciada em 1906), símbolo do poder autárquico de origens medievais, seguido da encosta onde se situa o Paço Real, hoje Palácio Nacional de Sintra, com origens moçárabes e implantação quinhentista. As suas gigantescas chaminés são o ex-libris de Sintra. O edifício real foi usado até ao final da monarquia, em 1910, sobretudo durante o verão, e nele se visitam, entre outros aspetos, os quartos em que foi ‘preso’ o rei D. Afonso VI (1643-1683, deposto pelo irmão) e aquele em que dormiu D. Sebastião (1554-1578), com a sua mobília original, quando cogitava sobre Alcácer-Quibir (1578), a batalha que arrastou Portugal para a perda de independência (1580-1640).

Nada disto é visto na película. Após uma imagem da fachada, em que se percebe a antiguidade e alguma deterioração do Paço Real, observa-se já o final, em que a comitiva, aqui com várias senhoras, vai descendo as escadarias em direção ao carro que aguarda. Embora só se veja um veículo, o automóvel seria o elemento fundamental de ligação entre estes espaços da Grande Lisboa, numa época em que Portugal começava a ser ‘transitável’, isto é, dotada de uma rede de estradas.

Desporto

Tal como no centro hospitalar, também o complexo desportivo do Estádio Nacional do Jamor, no concelho de Oeiras, grande área de Lisboa, se encontra vazio. Podem contemplar-se as linhas arquitetónicas de Miguel Jacobetty Rosa (1901-1970) inspiradas nas realizações alemãs. O campo de futebol rodeia-se de campos bucólicos e só as casacas compridas da legação espanhola castigadas pelo vento e os pequenos vultos negros dos seus anfitriões irrompem como que fora do seu cenário habitual, num espaço grandioso, de linhas limpas.

Política

Todo o roteiro parece ter sido um passeio agradável antes de se chegar exatamente ao ponto auge, aquele em que o Palácio de Belém, admirado nas suas fachadas e encantadores recantos de jardim, dá a conhecer o seu interior, onde finalmente a representação espanhola e o governo português se abraçam, nas pessoas de Óscar Carmona e de Ibañez Martín, respetivamente o Presidente da República e o Ministro de Educación Nacional. Não se reconhece, na comitiva, o seu congénere, o Ministro da Educação Nacional Pires de Lima, mas há lugar uma breve cerimónia que sugere a promessa de amizade entre os dois países, e seus representantes. O momento do regresso não é descurado (como veremos mais tarde que não costuma ser) e vemos o regresso de Ibañez e sua esposa, pelos Transportes Aéreos

Portugueses. A fita termina com a recepção, em braços, de Ibañez à saída do avião em Madrid.

Referências:

Bandeira, Filomena & Figueiredo, Rute (1998-2007). Instituto Português de Oncologia Francisco Gentil Martins. Retrieved from: http://www.monumentos.pt/site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=7764

Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema (2015). *Jornal Português: Revista Mensal de Atualidades, 1938-1951*. Lisboa: Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema.

Cunha, Paulo Manuel Ferreira da (2014). *O Novo Cinema Português. Políticas públicas e modos de produção (1949-1980)*. Tese de doutoramento em Estudos Contemporâneos. Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Retrieved from: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/27043>

Fêiteira, João (2013). *O Plano dos centenários – As escolas primárias (1941-1956)*. Dissertação de Mestrado em História da Arte Contemporânea. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Queirós, António José (2009). As relações luso-espanholas: Da Primeira República à União Europeia (1910-1997). *População e Sociedade*, 17, 131-153.

Piçarra, Maria do Carmo (2009). Portugal olhado pelo cinema como centro imaginário de um Império: Campo /Contracampo. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*. Retrieved from: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/anuario/article/view/762>

Vicente, António Pedro (1994). Franco em Portugal: O seu doutoramento Honoris Causa na Universidade de Coimbra – 1949. *Revista de História das Ideias*, 16, 19-71. Retrieved from: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/41974/1/Franco_em_Portugal.pdf

[1] substituído entre 1953-1970 pelas *Imagens de Portugal*.

[2] O Jornal Português ainda resistiu até 1951. Em 1953, a SPAC lançava *Imagens de Portugal*, que procurava trazer algumas inovações ao formato do noticiário que o Estado tinha até difundido. Com o Secretariado Nacional de Informação (SNI, fundação em 1963 a partir do SPN), esta incumbência passa a estar a cargo da Doperfilmes (empresa fundada em 1947, com Perdigão Queiroga e Ribeiro Belga entre os seus fundadores) (Piçarra, 92; Cunha, 87-89).

[3] Em 1940, o Estado Novo debatia-se com uma alfabetização de maiores de 10 anos de idade que se situava na módica ordem dos 57% (homens) e 40% (mulheres). As diversas medidas de urgência tomadas durante esta década e a seguinte levaram a que estas percentagens aumentassem logo no censo de 1950, revelando-se uma população acima dos 10 anos cada vez mais alfabetizada, na ordem dos 67% (masculina) e dos 51% (feminina). As próprias categorias estatísticas também foram sendo modificadas de modo a realçar este progresso, mas os resultados rápidos desta década e ainda da seguinte foram inequívocos (Candeias, 2007, pp. 163-178)

Salvador Simó: *Psiquiatria Social, España : No-Do, 1970.*
24 DE JULIOL DE 2018

Projecte UVic-UCC amb el CCCB Alzheimer. Foto: Blanca Miguel Casanovas



Aquest reportatge realitzat l'any 1970 per Horaci Valcárcel haig de confessar que m'ha sorprès gratament. Suposo que en tractar-se d'un documental de la productora No-Do

esperava una visió molt més reduccionista o autoritària de la malaltia mental.

Ja d'entrada, destaca la comprensió de la malaltia mental com un fenomen complex, en el qual influeixen factors interns i externs. Així, parla de la importància de poder donar una resposta adequada al medi (l'ésser humà modifica i és modificat pel medi). Em crida l'atenció com afirma que la civilització urbana, si bé és font de possibilitats de creixement però també de frustració, una lectura molt contemporània.

El que sí que em crida negativament l'atenció, des de perspectiva de gènere, és que les dones que apareixen en els quadres mèdics són únicament germanes i no apareixen psiquiatres dones.

En el documental, es parla de pacients, no d'usuaris ni de participants, però hem de ser conscients que és un lèxic encara present en l'actualitat. Però destacaria que parla d'humanització i de les capacitats dels usuaris. Posa de manifest la importància del treball, que m'és molt propera per la meua formació com a terapeuta ocupacional. Així, parla de com la labor teràpia adaptada a les possibilitats de les persones, incrementa el sentit de responsabilitat i de grup entre altres aspectes. Posa en valor els treballs dels usuaris i la seva qualitat. El que més sorprèn és l'autogestió en cooperatives dels propis usuaris, amb la seva pròpia junta directiva. Avui dia en molts hospitals psiquiàtrics ni es contempla aquesta possibilitat (cooperativista), l'atur afecta a més d'un 60% de les persones amb malaltia mental avui en dia. Els enfocaments més innovadors els trobem en casos de empenedoria social, com la molt coneguda [La Fageda](#) (producció de iogurt, gelats, melmelades, etc.) o excel·lents experiències menys conegudes com [Moltacte](#) (Outlet de roba del grup Inditex).

També destaca la importància de l'art/psicodrama com a teràpia, com a procés de autodescobriment, forma de diagnòstic, entre uns altres. Destaca com la persona durant l'hospitalització ha de realitzar-se culturalment. Em fa pensar en projectes que coordinem actualment des de la Càtedra de Salut Mental de la UVic-UCC / Grup de Recerca Salut Mental i Innovació Social, amb persones amb malaltia mental, en plena sintonia amb aquest objectiu, en el Museu Thyssen de Madrid, o amb persones amb Alzheimer al CCCB i a l'Auditori Nacional de Catalunya; o en iniciatives de gran valor com el projecte de [Parelles artístiques](#) liderat per Osonament.

Afirma com l'objectiu és la reintegració a les llars, grups d'amics i llocs de treball, però per aconseguir-ho fa una crida a la lluita contra l'estigma, que encara persisteix en la nostra societat gairebé 50 anys després. Per això, avisa de la importància extrema de la resposta social a la malaltia. Cal un canvi d'actitud per part de la societat, cridant a superar les dificultats laborals que troben els usuaris a la sortida de les hospitalitzacions, la desconfiança dels amics o la falta de comprensió en la família. És una crida, malauradament, molt actual.

Per tot això, crec que és un documental molt interessant.

Dades tècniques:

Productora: No-Do

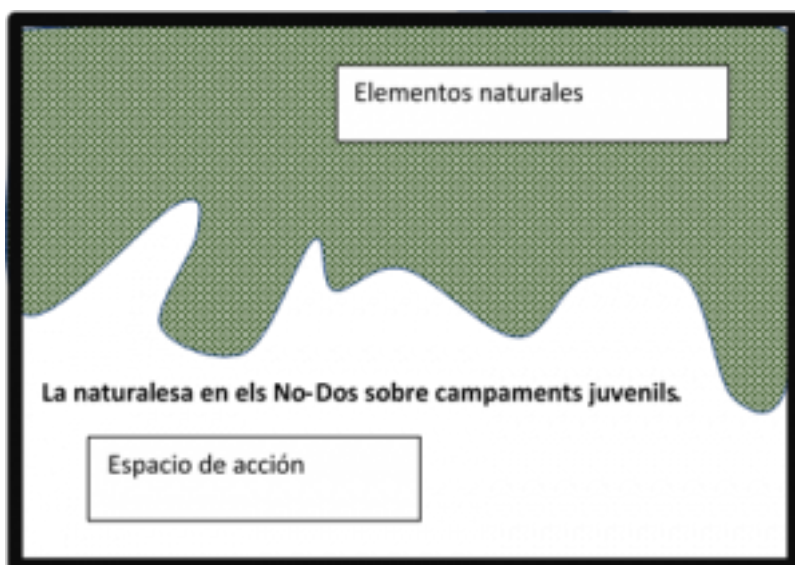
Laboratori: Cinematiraje Riera

Autors: Valcárcel, Horacio (1933-2018), director . ; Valcárcel, Horacio (1933-2018), guió. ; Palacio Aldea, Ismael (1922-1986), director de fotografia . ; Melcon, Miguel, director de fotografia . ; Justo, Juan, sonido . ; Valcárcel, Antonio G, montaje . ; Gombau, Gerardo (1906-1971), música original . ; Trombey, Jack (1927-), música original . ; Groot, Hugo De., música original . ; Trede, Gerhard (1917-1996), música original . ; Juanes, José Ángel, locución.

Enllaç: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/documentales-color/psiquiatria-social/2905235/>

Raquel Cercós, Eulàlia Collelledemont: La naturalesa en els No-Dos sobre campaments juvenils.

29 DE JULIOL DE 2018



«En los cursos para jefes de campamento del Frente de Juventudes, las nuevas mocedades de España reciben la más perfecta instrucción y entrenamiento. ES LA VIDA SANA AL AIRE LIBRE y con disciplina militar donde la educación física se combina con las adecuadas enseñanzas teóricas».

Amb aquesta interlocució s'inicia el reportatge breu sobre el "FRENTE DE JUVENTUDES. La vida en los cursos para Jefes de Campamentos", *No-Do. Noticiarios y documentales cinematográficos. Noticario. N.72B del 15/05/1944* (accés: <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-72/1466856/>) que té una durada total d' 1 minut 31 segons; la seqüència analitzada transcorre entre el minut 07:51 i el 09:22. En aquesta "notícia" podem veure representats alguns dels elements i característiques que conformaran la relació amb la naturalesa que tenia el franquisme pedagògic. Uns elements que tant l'Eulàlia Collelledemont com la Raquel Cercós hem estudiat per desenvolupar el treball "The Nature as a pedagogical icon" destinat a ser presentat en el panel *Preformed panel nature as a propagandistic icon during totalitarianisms. Tracing transnational semblances and differences showed in visual representations* del congrés Education and nature. ISCHE40. Berlin, 29.08. – 01.09.2018. [1]

En aquest estudi ens interessa, sobretot, analitzar com es tracta la naturalesa quan apareix en moments formatius. La pregunta que subjau al treball és saber fins a quin punt s'ha iconitzat la naturalesa en el si de la doctrina educativa del franquisme. Això és, volem conèixer si la naturalesa és considerada un entorn neutre (present de manera atzarosa en les seves pràctiques) o bé si es cerca desenvolupar les activitats formatives en el seu sí com a ambient d'estimulació (buscada i aprofitada) o, per contra, i en darrer lloc, si l'havien convertit -almenys en les representacions- en paisatges trepitjats per la presència i difusió de la construcció cultural i social del règim.

A fi de poder realitzar l'estudi s'ha optat per estudiar en deteniment aquelles "notícies" i "reportatges" que, com l'assenyalat, tenen com a eix principal els campaments del Frente de Juventudes i de la Sección Femenina. La decisió s'ha pres al considerar que és en aquests campaments que existeix -de manera fluida i completament normalitzada- la relació entre: formació de la joventut, la formació política (en el ser i en l'estar) i la naturalesa. Per realitzar-ho, s'ha seguit un procés d'anàlisi de continguts orals i gràfics (mitjançant l'esquematzació dels enquadraments), tenint present les diferents seqüenciacions dels moments de la

producció. Amb aquest sistema, doncs, hem analitzar una sèrie de dispositius de representació que detallem a continuació amb l'exemple del No-Do que ens ocupa:

- Presència de la naturalesa en el transcurs de les activitats formatives. En el No-Do que ens ocupa, podem veure com la naturalesa sempre hi és present, des del primer enquadrament al darrer. Ara bé, si mirem l'ocupació de l'espai disponible dels elements naturals, això és, si la naturalesa ocupa significativament un espai central, de fons o és anecdòtica, veiem com en aquest cas la naturalesa esdevé el fons de l'acció.
- Més al detall, a l'analitzar la posició dels elements en la gravació cinematogràfica, tot identificant el lloc de la pantalla que ocupen els espais naturals, observem com la natura embolcalla les accions. Un exemple el veiem en la següent escena, que apareix en el minut 08:16 i en el que al tractar-la veiem que el fullam dels arbres dibuixa el marc de l'escena, li dona límit i parcialment la invisibilitza, encara que no resta importància a l'acció, sobretot perquè aquesta es veu reforçada amb la locució que dicta de la següent manera: *La clase de gimnasia ocupa un lugar preferente en estos entrenamientos.*

Cert és que en un dels enquadraments, concretament en el corresponent a l'atletisme i que acompanya la locució a la qual fèiem referència a l'inici, l'acció transcorre a través de la naturalesa (enquadrament del minut 08:14) i en el que tant la direcció del moviment com la construcció humana que apareix (el pont) encara reforça més la idea d'estar travessant la naturalesa, quasi partint-la per la meitat.

- D'altra banda, les referències a la naturalesa en els discursos orals, ens ajuden a ubicar la voluntat de reforçar el missatge visual. En aquesta ocasió, tot i que l'expressió ve ressaltada per el to de veu, la referència a la naturalesa només apareix un cop. El corresponent ja citat "aire lliure". En aquest sentit, es va perfilant com en aquest No-Do, la naturalesa més que un entorn neutre és un ambient d'estimulació. Però no podem dir que és paisatge encara.
- Precisament, analitzant les interrelacions entre subjectes i naturalesa, podem veure si es fa present la dimensió paisatgística de l'espai natural. Aquí ens hem detingut a observar la tipologia de la relació entre natura i individu/s i, en aquest cas, resulta accidental i no voluntària. A més, sol donar-se en un context grupal, quelcom que també lliga amb el fragment de locució que diu: *Adiestramientos útiles donde se ensalza el sentido de la colaboración y la habilidad manual.* (minut 08:36). La naturalesa és allà però la interacció amb la mateixa és mínima. En coherència amb aquest fet, d'entre la gradació d'actitud que va des d'una actitud passiva, d'aprofitament o de repte, assenyalaríem que en el fragment analitzat es percep una actitud passiva. Així mateix, els usos són anecdòtics: els monitors seuen al prat, però perquè és allà, podrien seure fàcilment en un entarimat. El mateix succeeix en l'espera de les ofrenes *a los gloriosos caídos* (minut 09:14), on asseguts en rotllana, els habitants del campament, senzillament, ocupen l'espai.

Tots aquests elements ens porten a dir que, en aquest No-Do, la naturalesa no esdevé un paisatge icònic sinó un espai caracteritzat per estar envoltat de naturalesa que conté elements de construcció humana (simbòlics, com el cas de la creu a l'inici, i de necessitat, com la sèrie de cabanyes, el cartell assenyalant la cuina, el pont o les pistes esportives) i que presenta la imatge d'una naturalesa amable i dominable.

[1] <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/historische/program-ische-40/>

Jordi Garcia Farrero: No-Do i el maig del 68 1 D'AGOST DE 2018



És ben sabut per tothom que aquest any estem commemorant el cinquantè aniversari del maig del 68. Bona prova d'això és que s'han organitzat diferents actes (seminaris, exposicions, jornades) per tal de rememorar tot el que va succeir durant aquells dies a la capital de França i, al mateix moment, reflexionar sobre el seu llegat. Així mateix, convé destacar que la majoria de les editorials, sense oblidar-nos dels assaigs elaborats per l'ocasió, també han reeditat les obres més importants que van ser publicades a propòsit d'aquells dies tan convulsos per part dels seus principals activistes (Daniel Cohn Bendit, Alain Krivine). Tanmateix, fem notar que hi ha poca obra que porti a terme una lectura pedagògica d'aquella revolta estudiantil (Esteruelas & Garcia) que, sense plantejar-se mai l'assalt al poder a causa del seu posicionament crític vers els dos blocs que configuraven el món bipolar de la guerra freda (influències llibertàries), va canviar certs hàbits socials i culturals de l'època. El malestar juvenil va acabar ensorrant, d'alguna manera, un món que havia esdevingut vell i caduc com la mateixa figura del general De Gaulle.

Però, quina va ser la reacció del règim franquista quan la ciutat de París s'estava incendiant per les protestes estudiantils? El No-Do va dir quelcom sobre tots aquells esdeveniments que van succeir durant el mes de maig de 1968? En aquesta ocasió, el règim no va optar per silenciar aquesta notícia com a mecanisme de manipulació i adoctrinament informatiu i, per la qual cosa, posem de manifest la presència de tres referències vers aquesta qüestió. En la primera d'elles que porta el títol de *Graves disturbios estudiantiles en paris. Estudiantes y fuerza publica frente a frente en el barrio latino* (No-Do 1324A, 20/5/1968), es poden veure diferents escenes dels disturbis ocorreguts, sense especificar el dia, durant la celebració d'una manifestació. Només aclareix que és una manifestació prèvia a una jornada de vaga general però és la veritat és que és una dada poc aclaridora perquè, durant aquells dies, es van convocar, a banda de les sectorials de mitjans de comunicació, dues vagues generals (13 i 20 de maig). Pel que fa als aspectes tècnics, crida l'atenció la música escollida perquè ajuda a crear neguit a l'espectador tal com passarà en les altres referències que comentarem tot seguit i, per descomptat, la menció d'expressions d'aquesta mena: "tumultuosa manifestación", "trágicos acontecimientos" i, per últim, "grado de violencia superior a todo lo registrado hasta ahora en otras capitales de Europa y de América".

Després, trobem, en el No-Do número 1325 B (27/5/1968), la notícia *Paris, despues de los disturbios estudiantiles. Incendios y manifestaciones en el barrio universitario*. Continua esmentant totes les conseqüències negatives de les manifestacions estudiantils (cotxes cremats, ferits, destrosses del mobiliari urbà) sense mencionar dies concrets però, en aquesta ocasió, les novetats són que es dona alguna informació de la revolta (suspensió de les classes a la Sorbona) i, al mateix moment, es pren partit, de forma clara, al costat del govern o, millor dit, del poder establert custodiat per un militar com en el cas espanyol. En aquest sentit, no

ens pot estranyar que el narrador afirmi, sense embuts, que “el gobierno se esfuerza en encauzar el estado de inquietud”. Aquest argument queda reforçat, sense cap mena de dubte, en el No-Do 1329B (24/6/1968) per mitjà de la notícia *Francia, camino de la normalidad. Manifestaciones en pro y en contra de las medidas gubernamentales*. Es narra que França es troba entre la voluntat de tornar a la normalitat (entrada dels obrers a la indústria, nens i nenes a les escoles, signatura d'acords) o el manteniment dels conflictes violents a l'espai públic. D'aquesta manera, aquest darrer No-Do relacionat amb el maig del 68 acaba assenyalant a De Gaulle com la figura cabdal per solucionar aquesta conflictivitat social ja que ben aviat s'havien de celebrar eleccions presidencials.

Així, doncs, concloem aquest text amb dues claus interpretatives. Per un costat, és evident que el relat oficial del règim és totalment parcial i presenta mancances molt greus a nivell informatiu cosa que demostra que era el menys important de tot plegat. Va ser, sens dubte, una constant en l'aparell comunicatiu del règim. A mode d'exemple, convé destacar que, en cap moment, explica com era el context polític i econòmic de França i d'arreu del món (optimisme per la bonança econòmica) ni les motivacions principals de la mobilització estudiantil i, més endavant, també obrera (Sud Aviation, Renault). Tampoc dona la informació de què molts intel·lectuals i professors de les universitats franceses hi van participar activament en les mobilitzacions d'aquell mes de maig (moviment situacionista de Guy Debord) o que el govern francès va decretar l'estat de setge durant un mes. En fi, és notori que no va al fons de la qüestió perquè això roman molt lluny del seu propòsit principal. I, en darrer terme, es confirma que la incorporació d'aquesta notícia en els No-Dos no respon a una voluntat informativa sinó més aviat política. Es pretén, doncs, ofegar l'anhel de llibertat que arribava des de França tot enviant un missatge directe i entenedor a la població en general, és a dir, cal salvaguardar l'obra de Franco ja que ens aïlla de tots aquests mals que succeeixen a l'exterior i condueixen al caos social i econòmic. Per la qual cosa, no ens pot estranyar que, en la resta No-Dos, podem percebre que la vida universitària espanyola era totalment diferent a la que s'estava vivint a la capital de França durant aquells dies. En contra posició a les barricades del barri llatí i les posteriors destrosses que impossibilitaven una vida quotidiana normal, es volia transmetre la idea que a les universitats espanyoles s'impartia docència amb normalitat i es celebraven actes solemnes de doctors honoris causa, visites de diferents autoritats o simplement esdeveniments esportius.

Tanmateix, la veritat és que molts estudiants es van emmirallar en la revolta del maig del 68 per diferents motius cosa que va permetre consolidar la dinàmica de la transformació social en el marc de les universitats i, com a conseqüència d'això, espais democràtics obtinguts anteriors com és el cas de la Caputxinada o la fundació del Sindicat Democràtic d'Estudiants de la Universitat de Barcelona (1966). Paga la pena recordar que aquests dos esdeveniments sí que van ser silenciats pel No-Do. També per raons polítiques en comptes informatives. En qualsevol cas, volem palesar que, a partir d'aquella dècada, la lluita universitària va esdevenir democràtica. Ni més ni menys.

No-Dos referenciats:

No-Do 1324A (20/5/1968) *Graves disturbios estudiantiles en paris. Estudiantes y fuerza publica frente a frente en el barrio latino.*

No-Do número 1325 B (27/5/1968) *Paris, despues de los disturbios estudiantiles. Incendios y manifestaciones en el barrio universitario.*

No-Do 1329B (24/6/1968) *Francia, camino de la normalidad. Manifestaciones en pro y en contra de las medidas gubernamentales.*

Referències

Esteruelas, A.; Garcia, J. (en premsa) “Maig del 68 i la incidència en els discursos pedagògics pobres”. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*.

Xavier Tornafoch Yuste: Vidas encauzadas. La protección de menores en España

1 D'AGOST DE 2018



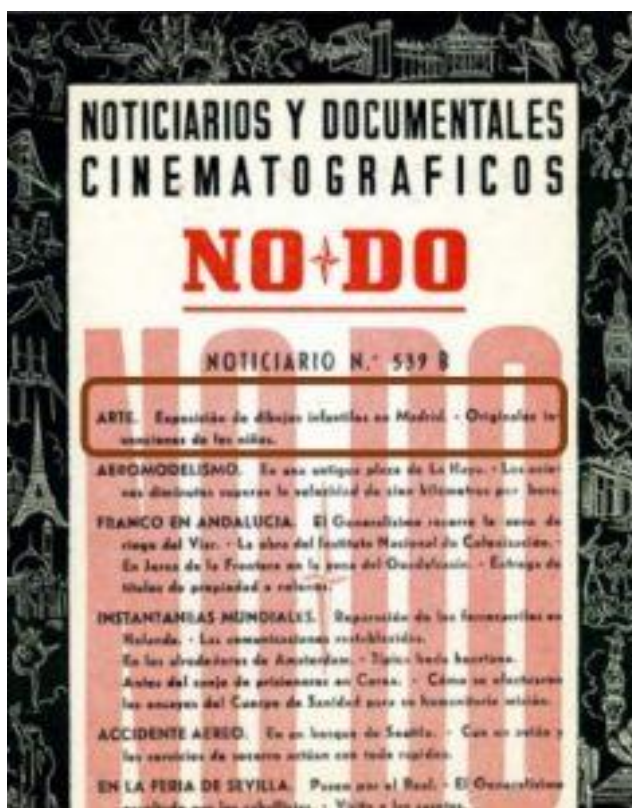
BOE: Decreto de 2 de julio de 1948.

Aquest documental del NO-DO que correspon a l'1 de gener de 1954, pretén difondre la feina de l'anomenat “*Programa nacional de acogida y formación de menores con riesgo de exclusión social*”, és a dir el sistema que el règim franquista utilitzava per a atendre els menors en risc social. La peça comença seguint pels carrers de València un nen que vesteix de forma descuidada i que comet algunes infraccions, com ara pujar al tramvia sense comprar bitllet o fumar tabac i jugar a cartes amb altres amics en hores en què hauria d'estar escolaritzat.

El documental, amb un to evidentment propagandístic, començant pel títol (“*Vidas encauzadas. La protección de menores en España*”), evidencia algunes de les característiques de la protecció de menors durant el franquisme en el període inicial d'aquest règim autoritari. Tal i com es diu en el reportatge, la protecció de menors en aquells moments es regeix per una llei de l'any 1904, que serà refosa en un [decret del 2 de juliol de 1948](#), per tal d'eliminar totes aquelles disposicions que els successius governs de la Segona República (1931-1939) hi havien incorporat per tal de vincular l'atenció als infants en risc als nous corrents pedagògics europeus. Amb la instauració del franquisme la protecció de menors torna a recuperar el sentit que havia tingut des de començaments del segle XX: paper preponderant de l'Església en l'administració dels recursos educatius, finançament a través d'un impost sobre els espectacles (mesura decretada el 1917) i dependència administrativa del ministeri de justícia. Com en tants altres sectors, per al de la protecció dels menors en risc d'exclusió social, el franquisme va suposar un retorn al passat. Malgrat el relat pseudorevolucionari del partit únic falangista, el règim tingué la pretensió d'esborrar qualsevol rastre de modernitat en l'acció pública. Així doncs, l'Església recuperà el paper protagonista en l'educació moral dels ciutadans i se li atorgà, gairebé en exclusiva, l'encàrrec d'educar les futures generacions. L'atenció als infants desatesos o delinqüents també fou confiada a institucions religioses, com el “Grupo San Francisco Javier” de València a què fa referència el documental. Els continguts de l'activitat educativa d'aquesta institució evidencien, d'altra banda, el caràcter nacionalcatòlic, segregador i conservador del treball educatiu que s'hi portava a terme. El que pretenia el franquisme no era, òbviament, transformar la societat en la direcció de fer-la més igualitària i moderna sinó perpetuar un *status quo* que afavoria a una minoria privilegiada.

Núria Padrós, Eulàlia Collelldemont: Una representació en els No-dos del dibuix infantil.

22 D'AGOST DE 2018



Arte: ARTE. EXPOSICION DE DIBUJOS INFANTILES EN MADRID. – ORIGINALES INVENCIONES DE LOS NIÑOS. Not. N.539B, 4 mayo de 1953

El dibuix infantil apareix en diferents No-Dos en ocasió de diferents exposicions, esdeveniments i concursos que es van retransmeten al llarg dels anys i amb una certa regularitat (concretament, al 1953, al 1956, al 1957, al 1964, al 1969 i al 1971). En aquesta ocasió, la retransmissió versa sobre una exposició d'art infantil internacional que tingué lloc a Madrid patrocinada per la Direcció General de Bellas Artes i exposada al Centro de Instrucción Comercial de Madrid, en la qual, i segons dicta la locució, hi participaren infants de diferents contextos i països amb una mostra de 1244 obres i en la qual Àngel Ferrant va actuar com a membre del jurat. Dita exposició fou tema també del noticiari ABC amb el següent text: “Hoy, miércoles, a las siete de la tarde, se celebrará, en el salón de actos del Centro de Instrucción Comercial (Pontejos, 2), la inauguración oficial de la Exposición internacional y Concurso nacional de dibujos infantiles, organizada por dicho Centro.”

En les imatges surten representades específicament i en aquest ordre: Argentina, Estats Units, França, Alemanya i Itàlia. En la seqüència del reportatge es van entremesclant imatges dels diferents expositors estatals, composicions de 4 dibuixos, focalitzacions en determinats dibuixos (amb els següents temes: Espanya, paisatge rural i plaça de toros; França, paisatge urbà i circ; Itàlia: llenyataire) i visitants infantils a l'exposició. S'observa doncs, com en els dibuixos mostrats al detall hi ha una prevalença del treball com a font d'inspiració.

Els dibuixos que es mostren en els plafons estatals i composicions a quatre són figuratius o abstractes. Aquells seleccionats pel zoom però, són sempre figuratius. Alguns detallistes, altres, expliquen històries a grans trets.

La locució remarca dos conceptes:

- El valor de la intuïció

- L'assumpció d'una sensibilitat i temperament plàstic universal en els infants

Ambdós principis, foren les bases d'una educació plàstica basada en la capacitat perceptiva i reproductiva de l'art pictòric, pròpia de període històric del franquisme, en el qual la tècnica del dibuix havia d'estar al servei de fer emergir les potencialitats innates de l'infant. Unes potencialitats que no requerien un procés de racionalització curricular sinó una pràctica constant. La formació estètica proposada des d'aquest No-Do doncs, és una estètica utilitària, en la qual, la sensibilitat s'encamina a valorar el concret.

Segons els comentaris de Tomás Salinas, les obres de l'exposició destacaven pels “colors purs i simples i una ingènua sinceritat de les línies primària” que reforça aquest joc de valorar la percepció directa i atorgar valor a una suposada ingenuïtat en el dibuix infantil (fet que contrasta clarament amb els dibuixos fets en temps de guerra^[1]).

Per altra banda, cal assenyalar que tot i que Salinas afegeix que dites obres són resultat de la implementació d'un sistema de lliure interpretació a partir d'un tema proposat de manera individual o grupal que assumia una direcció intel·ligent en el treball escolar continuat sobre el dibuix, a tenor de l'evolució de l'educació plàstica escolar en el període, podem considerar que aquesta interpretació estava escrita des d'una voluntat propagandística.

Referències

ABC, 15 d'abril de 1953, amb el text: EXPOSICIÓN Y CONCURSO DE DIBUJOS INFANTILES. p.29

Ferrant, Àngel. *Catálogo: Primera Exposición Internacional y Concurso Nacional de Dibujos Infantiles*. Madrid: Centro de Instrucción Comercial.1953. Museo Patio Herreriano.,

Tomás Salinas. *Exposición Infantil*. Cuadernos Hispanoamericanos. N.45. Septiembre, 1953. Madrid. P. 368-369

[1] Núria Padrós Tuneu, Isabel Carrillo Flores, Josep Casanovas Prat, Pilar Prat Viñolas, Antoni Tort Bardolet & Anna Gómez Mundó (2015) “The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time” *Paedagogica Historica*, Pàgs.478-495

Joan Batlle: “A practical class at the Escuela Especial de Ingenieros Industriales de Madrid”, 1944
6 DE SETEMBRE DE 2018



No-Do, Noticiario n.54B: EN LA ESCUELA ESPECIAL DE INGENIEROS DE MADRID. INTERESANTES PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN.

<http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-54/1468304/>

Duration: 1' 25”.

Basic content: A teacher at the Escuela Especial proposes a question in a practical class to a small group of 4 engineering students: why did this pinion broke? While looking for the cause, the students show the equipment used to perform materials tests.

Description:

1'09”: The façade of the Escuela Escuela Especial de Ingenieros Industriales is shown.

1'15”: An operator, with greasy hands, shows a broken pinion, while the narrator puts the question “Why did this part on a Machine break?”

1'18”: At a laboratory, a teacher gives the broken pinion to a small group of 4 students (all well-dressed).

1'24: Various images of the Students performing a chemical analysis, probably a measurement of the sulfur content (an impurity) of the steel. The narrator explains that “The chemical analysis show that the steel is a good quality one, but the causes of the failure are still unknown”.

1'47: A small steel sample is submerged in a vase, which probably contains Nital (nitric acid and alcohol) to perform a metallographic analysis of the part. A Student looks through a microscope and 2 images of microstructures are shown. The first seems to be Martensite (quenched –hard- steel); the second looks like Bainite (which is rather soft and typically appears when the quenching has not been properly performed).

The narrator explains “At the metallurgical laboratory, the metallographic microscope is used to observe the constituents of the structure. Inspecting the microphotographs, deficiencies in the quenching of the part are found”.

2'02'': A student is shown while he performs an impact resistance test on a sample with a Charpy pendulum.

2'13'': A new equipment is shown: a small furnace where a student places 2 cylindrical steel samples with a bore in their center, which are identical in shape. Thermocouples are introduced inside the bores and the furnace is hermetically closed. The narrator talks about the importance of determining the cooling curve of the steel.

2'22'': A graphical register is being obtained, then it is inspected. It shows a temperature-time graphic, with temperatures ranging between some 300 and 1000°C. No time scale is shown. 2 very similar (parallel) curves showing heating up to 1000°C approx. and cooling to some 300°C. The 2 graphs differ both during heating and cooling at around some 700°C, which a hand points.

The narrator explains: “(...) according to this experience, the parts that are well hardened have unbeatable resistance properties”.

2'28'': An operator introduces a part in a small atelier furnace.

2'31'': Pinions and gears perfectly turning on some unknown machine are shown.

2'36'': End.

Technical comment: the equipment and the graph shown between 2'13'' and 2'28'' can not correspond to a hardening / quenching equipment. I dare say that the samples introduced were 1 of mild steel (or austenitic steel) and the other was of a carbon steel (ferritic steel, which is the one typically used to build cars, machines, buildings, boats, etc...). The graph shows that around 700°C “something happens” on 1 of the samples both during heating and cooling. As much as this is very close to the AC_3 temperature of the steel, it looks like 1 sample was ferritic steel showing a phase transformation around 700°C while the other was a mild steel used for comparison which does not suffer this phase transformation.

These images have nothing to do with what the narrator explains about cooling curves and proper hardening of the steels.

Comments and appreciations:

This short film is apparently simply a sample of “infotainment” that tries to show to the audiences a typical practical class at the Escuela Especial de Ingenieros de Madrid. It must be explained that laboratory and practical cases were more or less half of the time of their formation. So, there should be nothing strange on showing a laboratory practice. But anyway I think that some remarks are worth saying for a better understanding.

-University studies were extremely expensive in Spain, during the post-civil war years, so only a small part of the population could afford sending their sons there. Very few women reached university during the 1940's, and female engineering students were purely anecdotal until the 1970's.

-The access to the Engineering studies was specially restricted, because the applicants needed 2 years of previous preparation at private academies before being accepted to perform the access exam. So, the economical filter was even harder than for many other university studies. This social differences can be clearly seen in the dresses of the students, when compared against the one of the operator, or more probably a laboratory auxiliary, that appears at the end of the film.

-A third, political filter was applied at the time: authorities needed to sign and stamp a student card, without which no one was allowed to access the university.

Maybe there were some political motivations behind the realization of this short film. The history of the Escuela Especial de Ingenieros de Madrid is a bit special one. The first engineering schools in Spain were located in Barcelona and in Bilbao, which were rather busy industrial sites at the mid-XIX century. Both were funded by bourgeois and manufacturers' associations who both gave money and pressed the local authorities to support and fund these schools. Political reasons (namely: control and power), made the central government to raise its own engineering school in Madrid at the beginning of the XXth century. But the

building was poor, the budgets were often scarce, and the management was not always very skilled, so for most of the years until the civil war broke, the school languished and had a low prestige.

Once the fascists won the Spanish civil war, a strong centralization process began. This included the universities. And the Escuela of Madrid took control of the ones in Barcelona and Bilbao, which legally became local sites of the Madrid one. But the Escuela in Madrid had neither the prestige nor the means at that time. A situation that needed to be reversed. At the *Revista del Ministerio de Educación* (1), there's an interview in 1942 with the director who clearly explains the lack of proper laboratories and workshops, mostly due to the lack of room in the buildings assigned to the school. And that although the situation has improved, they still have problems:

“Another magnificent task has been providing the Escuela of Madrid with a building (...) suited where we can install the laboratories (...) which were narrow and badly conditioned in the old building (...). We have the difficulty that part of the building is still used by the Guardia Civil forces, and although the (Education) Minister has given his promise, there are still pending (...) of being properly installed the foundry and the forge workshops (...other shops cited...) as well as the library (...) and some laboratories that are still provisionally and incompletely installed in the available buildings”.

A rather harsh and sincere description, under times of a totalitarian dictatorship.

So, the film basically shows how important and interesting and amazing the studies at the Escuela Especial de Ingenieros de Madrid are: a classical promotion film. But in the background probably there's an interest on showing some of the new facilities, which had only recently, and not easily, been given to the Escuela –and thus to justify this decision.



References:

- *Revista del Ministerio de Educación*, 1942, N°20 agosto, p.101 to 106

Antonio Viñao Frago: El plan quinquenal de construcciones escolares de 1957-1961

7 DE SETEMBRE DE 2018



Imagen nº 1 Mapa de necesidades escolares, por provincias, en 1957.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria, *Plan Nacional de Construcciones Escolares. Operación Escuela, octubre 1960*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional, 1960, s.p.

“El período subsiguiente a la guerra civil, en un dilatado lapso de doce años, es de signo claramente negativo en el campo de la construcción de escuelas” (Lázaro, 1975: 117). Dicha afirmación, realizada por un buen conocedor del tema, seguiría siendo cierta aun cuando el lapso de tiempo indicado se amplíe a 16 años, desde la fecha, 1951, en que su autor fija el final de ese período negativo, hasta 1957, que es cuando se inicia el primer plan de construcciones escolares bajo la dictadura franquista.

Ni siquiera la aprobación de la Ley de Construcciones Escolares de 22 de diciembre de 1953, en la que el Estado asumía de nuevo el papel de promotor directo, junto con los ayuntamientos y el sector privado, supuso cambio alguno en dicha inhibición. Habría que esperar al lanzamiento, en 1956, de un plan quinquenal de construcción de escuelas, y a la creación, en enero de 1957, de la Junta Central de Construcciones Escolares, cuando ya habían pasado veinte años desde que la guerra civil había dado al traste con los planes republicanos, para que pudiera hablarse de una acción estatal en este campo. El déficit o necesidades estimadas por los autores del plan a ejecutar entre 1957 y 1961, fue de 34.124 unidades escolares o aulas, de las que 15.738 eran para sustituir las que se hallaban en mal estado. Sin embargo, se estableció como objetivo la construcción de sólo 25.000 unidades escolares, cifra cercana a las 27.000 escuelas del plan republicano de 1931. La ejecución del plan se prolongó de hecho hasta 1963, construyéndose en estos siete años 22.788 aulas y 18.503 viviendas de maestro (Lázaro, 1975: 118-120; Tena, 1960: 22).

Lo que nos muestra el documental del NO-DO de 3 de febrero de 1958 es uno de los primeros actos de propaganda del plan: la exposición, instalada del 24 al 31 de enero de dicho año en la Biblioteca Nacional, sobre lo realizado en 1957 y lo previsto realizar durante los cuatro años restantes. No sería este el único acto propagandístico llevado a cabo. En octubre de 1960 se editaría por el Ministerio de Educación un libro, *Operación escuela*, con abundantes fotografías, ilustraciones y cuadros estadísticos, en el que se informaba asimismo de lo realizado hasta dicha fecha (imagen 2).



Imagen nº 2. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria, *Plan Nacional de Construcciones Escolares. Operación Escuela, octubre 1960*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional, 1960. Portada.

Mientras tanto, de octubre a diciembre de ese mismo año, el ministerio organizó un curso sobre “Problemática de las construcciones escolares” como colaboración al proyecto de la UNESCO titulado “Extensión y mejoramiento de la educación en la América Latina”, en el que intervendrían, por parte española, el personal técnico encargado del plan, en especial los arquitectos (imagen 3).



Imagen nº 3. Rodolfo García Pablos (dir.), *Construcciones Escolares*, Madrid: Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria, 1960. Portada.

Es a este documento, y no a los actos propagandísticos anteriores, adonde hay que acudir para conocer el desfase que tendría lugar entre las necesidades estimadas, el objetivo establecido y los resultados obtenidos.

Dicho desfase se debió, desde luego, a razones económicas; pero dichas razones dejaban traslucir otras de índole ideológica. Según el testimonio personal de Joaquín Tena Artigas, Director General de Enseñanza Primaria, las discusiones con el Ministerio de Hacienda para conseguir los recursos necesarios fueron “tormentosas”, una “lucha feroz” (Navarro, 1990: 169). Esa sería la causa de que al determinarse de nuevo las necesidades al comienzo del I Plan de desarrollo, en 1964, éstas se cifraran en 27.550 unidades escolares, una cifra similar

a la del plan republicano de 1931 y, en todo caso, infraestimada por no prever las necesidades derivadas de los fuertes movimientos migratorios que tendrían lugar en la década de los sesenta.

Este primer plan de construcciones escolares no dispuso, pues, de los medios necesarios, aunque sí contara con un buen equipo técnico. La lectura de las ponencias presentadas en el mencionado curso revela, por ejemplo:

- El buen conocimiento que los arquitectos y demás personal de la Junta de Construcciones Escolares tenían de las tendencias y propuestas más avanzadas en este campo a nivel internacional, así como de las tipologías de edificios escolares existentes tanto a nivel teórico como práctico.
- La importancia que los técnicos de la Junta de Construcciones concedían a los aspectos urbanísticos de los edificios escolares (Viñao, 2006: 290-292).

Toda esta preparación y formación técnica estuvo limitada, en su acción, por tres aspectos: la ideología rural-conservadora, la escasez de recursos y el incumplimiento de la legislación urbanística. El ruralismo fue, en efecto, uno de los rasgos ideológicos más acusados en el franquismo de la postguerra. La mitificación del mundo rural frente al urbano fue una constante no sólo en los libros de texto, sino en la literatura pedagógica de la época. El maestro y la maestra rurales eran vistos como apóstoles en tiempo de misión que iban a redimir al país de la incultura y, en colaboración con el párroco, a cristianizarlo. Construir escuelas en los pueblos y aldeas, con vivienda para el maestro o maestra, a fin de retener a la gente en su hábitat rural, se convirtió en uno de los objetivos del nuevo régimen político. De ahí que el primer concurso de proyectos tipo del plan de construcciones escolares, convocado en 1956, fuera para escuelas rurales —expresamente publicitado en el documental del NO-DO—, y que sólo después, en 1957, se abriera un segundo concurso para proyectos de escuelas graduadas de 12 unidades —6 para niños y 6 para niñas— y 6 unidades para un solo sexo.

La escasez de recursos no sólo afectó al número de escuelas construidas. La convocatoria del concurso de 1956, por ejemplo, establecía la sustitución del hierro y del acero por otros materiales “más baratos y asequibles”, instaba a emplear “elementos normalizados”, y reducía los espacios al mínimo —dos aulas para 40 alumnos, vestíbulos o porches de acceso y aseos—, así como la superficie edificada y los metros cúbicos por alumno. Incluso ello resultó insuficiente, por lo que hubo que recurrir a soluciones de emergencia, de menor coste y más rápido montaje, como las aulas prefabricadas o la llamada “microescuela”.

La “necesidad de establecer una doctrina urbanística escolar” fue uno de los temas recurrentes del citado curso. Algunas voces críticas aludían a la “hipertrofia de los centros urbanos” que, combinada con la ausencia o el incumplimiento de la planificación urbanística, estaba provocando un crecimiento al azar, puramente especulativo, dependiente de “iniciativas particulares” más atentas a “los beneficios inmediatos” que a sujetarse a “una disciplina colectiva”. El resultado de este desarrollo urbano “tumultuoso y anárquico”, de la descoordinación entre los ministerios de Educación y Vivienda, y de “la cicatería y despreocupación de los Ayuntamientos por el tema” eran unos planes “mezquinos y tarados desde sus comienzos”, una enseñanza privada “incontrolada, en plan de negocio y comercio, en pequeños pisos de casas de vecinos, sin campos de juego y recreo y locales inadecuados”, y una enseñanza oficial en grupos escolares de insuficiente superficie que no cubría la demanda creciente derivada de estos nuevos asentamientos urbanos (Vázquez, 1960: 235-236).

Otras ponencias, como la del inspector de enseñanza primaria Antonio Gil Alberdi, invertían la preocupación hasta entonces predominante al centrarla en el medio urbano. La construcción de escuelas rurales, era descrita como “un gran dispendio a través de una nutrida siembra de unidades aisladas por las zonas más ásperas e ingratas del territorio nacional”. Sin embargo, añadía, las “nuevas tendencias económicas y técnico-docentes iban

por otros derroteros: los de la escuela comarcal graduada”. Sólo la construcción de una escuela de este tipo, con comedor y transporte, más las dependencias que, por cuestiones de rentabilidad, nunca podrían construirse en una escuela unitaria o mixta, permitirían ofrecer una enseñanza de calidad (Gil, 1960: 244). El diagnóstico estaba hecho. Ahora sólo era necesario llevarlo a la práctica en un país que en 1960 ofrecía en Europa uno de los porcentajes más elevados (el 47 %) de escuelas de un solo maestro o maestra o de solo dos a cinco aulas. Esta nueva política, la de las comarcalizaciones y supresión de las escuelas en el medio rural sería ya visible en el I plan de desarrollo (1964-1968) para imponerse definitivamente en los posteriores.

Bibliografía

Gil Alberdi, Antonio, “Función social del edificio escolar”. En Rodolfo García-Pablos (dir.), *Construcciones escolares*. Madrid, Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria, 1960, pp. 237-244.

Lázaro Flores, Emilio, “Historia de las construcciones escolares en España”, *Revista de Educación*, 240 (1975), pp. 114-126.

Navarro Sandalinas, Ramón, *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona, PPU, 1990.

Tena Artigas, Joaquín, “El Plan Español de Construcciones Escolares”. En Rodolfo García-Pablos (dir.), *Construcciones escolares*. Madrid, Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria, 1960, pp. 21-26

Vázquez de Castro, Luis, “Aspectos del urbanismo escolar”. En Rodolfo García-Pablos (dir.), *Construcciones escolares*. Madrid, Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria, 1960, pp. 231-236.

Viñao, Antonio, “El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios”. En Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 289-308.

NATURE AS AN EDUCATOR OF A NEW SOVIET MAN

Iveta Kestere

(University of Latvia)

Introduction. Research Questions and Methodology.

After the revolution of 1917, Bolsheviks brought forward a “breath taking idea,” the greatest experiment in the world history[1] – create a physically and mentally superior human being, new type of man. This New Soviet Man/Person was pictured as a completely perfect creature – “the best man”[2] – hero and role model: intelligent, diligent, active citizen, athletic and physically capable. Upbringing of the New Man became a key concept of the Soviet pedagogy.

Teachers had to follow a strict plan: creation of the New Man was based on seven basic principles or, translating directly from the Russian, seven directions of upbringing,[3] namely, intellectual, atheistic, moral, patriotic, aesthetic education, physical training and education for productive labour.[4] End product of the schooling should be versatile and developed personality, perfect citizen of the (authoritarian) country.[5] Creation of the New Man involves all available resources, including nature.

Objective of my study is to reveal, (1) how nature was developed into a pedagogical tool in the formation of New Soviet Man; (2) how authoritarian power converted nature into ideological symbols of propaganda. I will also discover some specifics of Soviet pedagogy in using the nature.

As the study source I selected textbooks used in the Soviet Russia and Baltic States after the Second World War until 1982. Textbooks in the Soviet Union was a very effective promulgator of the official state opinion, guide in separating “right” from “wrong” forming the worldview of both teachers and students. Wife of the Bolshevik leader Lenin, ideologist and founder of communistic education Nadezhda Krupskaya (1869–1939) emphasized that textbooks should be based on “principally politic issues.”[6] Hence clear and evident is the message that task of textbooks in the Soviet school is not only providing knowledge but also propagating definite political ideology. Watchful eyes of censors followed this performance. In my study, I used primers and language textbooks with the assumption that ABCs and readers not only teach children how to read and write but also purposefully form worldview, canon of values and collective memory.[7]

Historic situation determined time-frame of my study – Baltic States were incorporated in the USSR after the war but in 1982 “era” of Brezhnev ended and Advent of the Gorbatschow *perestroika* started when education field in USSR significantly changed and took a course in the direction of democracy. Study analyses 23 text books, of which 4 are published

in Moscow, 16 – in Riga, 2 – in Kaunas and 1 – in Tallinn. 50 items of text and 64 images were used for content analysis. For structuring of the study, I selected previously mentioned seven New Man upbringing principles, id. est., I analysed how nature is applied in each of these directions to create the New Soviet Man.

Works about the political iconography, particularly symbols of Soviet propaganda, comprises theoretic focus of the study.[8] To make interpretation of the symbols borrowed from nature more clear, I will draft also the ideological and pedagogical context of the shaping of New Soviet Man.

Images of nature in seven New Soviet Man upbringing principles

Intellectual education. Popular slogan of Soviet times was “We can’t wait for charity from nature, we must conquer it”. [9] Use and conquering of nature was an intellectual challenge requiring knowledge that the Soviet people mastered already during the school years. Invitation “Let’s study nature!” was heard during the lessons and outside school.

Schools had a special “live nature corners” where children took care of animals and plants. Pupils living in cities created vegetable gardens on the windowsills or in the school yard.

Textbooks created a future perspective for the studies of nature. They demonstrated examples of subduing the nature accomplished by Soviet Man. Moscow-Volga channel was one of the success stories. In 1949, textbook in German language was published in Riga providing a topic about the inability to build the Moscow-Volga channel during the times of old, czarist Russia but Soviet Union was able to accomplish it. Channel served as the symbol of superiority not only over the old state system but also over the capitalist world: see, it took 35 years to build Panama channel but Soviet channel was ready in five years (1932–1937). [10] Also draining of marshes was considered as another Soviet success story (“when there were marshes earlier, now fields of grain are growing” [11]) and creation of new seas. [12] Textbook declared: “Soviet people are very brave in transforming the nature.” [13]

Ivan Michurin (1855–1935) became an icon in the conquering and transforming the nature. He was Russian botanic who were engaged in the cultivating of crops and accommodating fruit-trees to grow in the Northern conditions. Images and stories of Michurin and his accomplishments are found not only in the textbooks of biology but also native language. [14] Teaching of Michurin was especially popular in the beginning of 1950s – time when Trofim Lysenko (1898–1976) exercised dictatorial powers in biology with the blessing of Communist Party. [15] Soviet propaganda added deeper meaning to the ideas of Michurin and Lysenko – everything is subjugated to the state (Communist Party) as it has the power to change both nature and people.

Turning point in the protection of the natural resources of USSR was only in 1977, when the new Soviet Constitution anticipated the protection of the environment and called upon the present generation to safeguard nature’s resources for the future. Ecological education was implemented in schools starting from 1980. [16]

Education for productive labour. Although official opinion in the Soviet Union proclaimed complete equality of all social groups, physical labour was recognized as especially valuable. Work during which sweat pours down the forehead, the outcome of which can be measured and immediately applicable. During the revolution of 1917 workers of physical labour were recognized as the main members of the Soviet society, ruling class of Bolsheviks [17] and until the collapse of USSR proletariat was “the collective hero of world history,” “the chosen people of Marxism-Leninism.” [18]

It led to glorification of physical labour in pedagogy. Workers were “overly poeticized.” [19] Wonderful world of the physical labour was propagated in the textbooks, posters and during campaigns in schools. [20] Already since birth exemplary Soviet children was working instead of playing.

Nature provided an environment for the children to master practical skills of physical labour. Images of textbooks show pupils working in the orchards and vegetable gardens, fields, taking care of domestic animals. Workers are dressed into the parade uniforms of Red Pioneers[21] which, of course, are totally unsuitable for work. Though the reader immediately could understand who these positive heroes are – members of the communistic children's organisation. So, ideologically correctly orientated children are doing good deeds. Textbooks show that everyone is doing productive work, not only people but also animals: hedgehog catches mouse, birds catch insects harming the gardens,[22] sheep gives wool, chicken – eggs, cow – milk,[23] dog does not only protect the house but also helps the Soviet border guards.[24]

Inanimate nature works as productively. Power stations are built on rivers, meaning that rivers are making electricity[25]. Without the slightest remorse, instead with pride textbooks of 1970s show images of logged forests and products that can be made from wood, for example, plywood.[26] Images of textbooks are excellent illustration of the change of interpretation of visual sources, namely, they show how the image was interpreted in the context of past and how we are seeing it today,[27] when the attitude regarding particular phenomenon (in this case – natural resources) have changed dramatically.

Physical training. Physically trained, healthy body was required for the productive labour. Good physical condition was also important in the state protection. Since 1939, military training was periodically included in the curriculums of Soviet schools[28] and Soviet textbooks promoted physical activities as hikes in nature. Red Pioneers are marching in outdoors, setting up camps.[29] When pioneers rest, nature is usually pictured as romantic and beautiful – we see rivers, hills and groves. But when the pioneers march or stand in line, also nature adjusts – there are trees in rigid, clear lines in the images. Quoting Elias Canetti – forest is symbolically closely connected to the army, forest is a place “for each grows straight.”[30] State protection, alongside the productive work, was important mission of the Soviet Man[31] and “conquering” the nature during hikes physically prepared him/her for these duties.

We can easily find analogues to the sort-of informal but strictly supervised collective activities of Soviet children in the nature, also in other authoritarian regimes – Franko in Spain[32] and Hitler in Germany.[33]

Moral education. Images of textbooks where pupils (Red Pioneers) spend time outside school – in nature, rarely picture only one person. Everyone is working, marching and exercising in groups, “heroic collectivity”[34] forms identity of the Soviet Man.[35] It is yet another significant characteristic of the New Man – all his/her life takes place amongst other people, in front of their eyes. Therefore his/her actions are constantly observed, evaluated and controlled. If you take a step from the moral norms, immediately several pairs of eyes will follow you (reminding of Big Brother in Orwell's anti-utopia “1984”).

Desirable virtues in the textbooks of youngest grades were showed through images of animals that are used as examples of virtuous or, contrary, immoral action. For example, hare has a split lip because it lies, dog remains without food as it does not want to share and goat fell into the water as it was obstinate.[36]

Patriotic and international education. As the New Soviet Man is a political project, then “teaching” of ideology is of great importance. Nature here is used in various forms.

Soviet Man has to take pride into his/her land, best and most powerful country in the world. Soviet Union textbooks regularly are using the word “mighty.” Mighty is the USSR nature conquering and transforming policy we described earlier. Also beauty of nature of the Soviet Union serves as a portrayal of its mightiness: “Our Homeland – the mighty Soviet Union. We love its large fields, grand mountains, swift rivers. (..) We love its blooming fields of kolkhoz giving generous harvest in autumn.”[37] “Here our fields are blooming, here are the sounds of waves of our sea.”[38] These descriptions show image of super-large, super-

dynamic, super-beautiful and super-productive country. And the New Soviet Man has to be just like that.

The same as in homeland, Soviet Man has to take pride into the leader of the country personifying image of the ruling power. Idolizing of the leader was integral part of the patriotic upbringing that reached its peak during the post-war Stalin years (1945–1955[39]). Nature related metaphors are widely used to showcase personality of the leader and describe his works. Stalin is compared to the oak, country prospers like the “forest of Stalin works.”[40] Leader resembles the sun: “Lenin shines like a sun to all of us”[41] “Then the sun raised – Stalin’s sun.”[42] It is not difficult to notice that nature images that are “timeless” like sun and mighty like oak are used to describe the leaders.

Very strong metaphor in the Latvian culture are flowers. Semantically in Latvian language word “ziedi (flowers)” are closely related to the word “ziedojušs” (donation). Thus, many textbooks show an image where children present flowers to the Leader. During festivities portraits of leaders and slogans were adorned with flower garlands.[43] Groups of children placed flowers on the memorials of heroes or by the Lenin monument.[44] Flowers are presented as symbol of international friendship (for example, Latvian kids give flowers to Russian kids[45]). It is important for the flowers to be red, we will clarify this matter further. In all cases flowers are presented as the symbol of gratitude, respect and, probably, also humbleness.

As the New Soviet Man together with others had to get involved in the “community of new men” – Soviet nation that anticipated levelling out of national characteristics,[46] then one of the tasks of the school was to introduce and “bring closer” – in Russian and Latvian this word is of broad semantic meaning – introduce, encourage friendship, cooperation – nations residing in the Soviet Union. Textbooks used river as metaphor uniting various Soviet people. Daugava runs through places where Latvians, Russians and Byelorussians are residing. Text explains: “Our Homeland has many rivers flowing through regions where Soviet nations live. (...) Latvians, Byelorussians and Russians love Daugava and call it their river.”[47] River becomes a symbol of unity, togetherness and “bringing people closer”.

Aesthetic education. Aesthetic upbringing of the New Man included various activities of students both during the study process and outside it. Teachers had a task to develop “ability to see, understand and respect beauty in all its forms” – glory and beauty of heroic act, pleasure and beauty of work, power of art, cleanliness and order at school, ability to look simply and nicely, act with confidence.[48]

We already discussed poetizing the physical labour and making it more aesthetic and also understanding of the beauty of nature in USSR. Still there are some aesthetic elements left being part of the creation of New Man.

Soviet Union honoured only red colour – symbol of blood shed during revolution. Significance also is to the fact that semantically words *krasnij* (red) and *krasivij* (beautiful) are similar in Russian. Therefore, heroes from the textbook images received red flowers, also red flowers were put on the monuments – roses, carnations, tulips and cyclamens. Red coloured flowers blossom in the garden[49] and are given as a present during National holidays.[50]

Referring to textbooks, important question is not only what is included into them, but also what is left out.[51] Speaking about the colour of flowers, it is worth mentioning hidden symbols of nature in the Soviet Latvia textbooks: creating the images, it was carefully followed not to have a red-white-red colour combination in the flower settings, though from aesthetic point of view this colour combination is tasteful. Red-white-red was taboo as those were the colours of the Latvian national flag and after the abolishing of the Latvian state in 1940, communists prohibited its use. In this case the textbooks of Soviet Latvia reveal, borrowing words from Priem, “the fear of a metaphorical relationship of language, objects and knowledge that is tainted by past.[52]”

Atheistic education. Already from the first day after the 1917 revolution in the Soviet Russia and later in the Soviet Union, the state propagated atheism was practiced, prohibiting teaching of religion and religious rituals (including Christmas and Easter) in the public space.[53] But not a single analysed textbook mentioned neither religion, nor fighting against it. Currently I lack reasonable interpretation to this fact. It is especially puzzling as several resolutions of the Communist Party were issued during the time period from 1940s to 1960s about intensification of the instruction of “scientific atheism”[54] and, for example, anti-religious propaganda was a very popular topic in the Soviet posters.

Conclusions

Analysis of the elements of nature within seven upbringing principles of the New Soviet Man reveals how nature was made a propaganda tool in Soviet/Communist pedagogy. Master narrative was the following: nature shows grandeur of the Soviet Man and his/her state. Stories and images of the textbooks reveal that Soviet Man is able to subdue and use the nature (see slogan “let’s conquer the nature!” [55]). Texts emphasized the name Soviet Man as the conqueror of nature, presenting him/her as part of special and successful political order. Large nature transformation projects (new channels, power stations, selection of plants etc.) was an achievement exactly of the Soviet Man, attestation also of the grandeur and wide scope of the country. Message was clear – not only people but also nature obeyed the Soviet regime. Soviet power is omnipotent. Soviet Man takes the place of God.

Nature in textbooks are also symbol of the productive work – nature produces electricity, wood, food etc. In the society glorifying physical labour, nature, though conquered, was beautiful, respectful and valuable. Nature was yet another attestation that everyone is working in the Soviet Union – both people, hills and rivers. This is the world order and it is correct one. As Bonnell noted, Bolsheviks were distinguished from most other left-wing radical parties and groups by their profound commitment to a monolithic view of the truth.[56]

Nature was “productive” also in the figurative sense: from nature was “obtained” symbols to legitimize, explain and propagate the state, the leader and the Soviet regime. Traditionally positively labelled elements of nature like sun, spring, flowers and sea was embedded in the iconography of the Soviet rule.

This process provided redefining of symbols or “cultural recycling”, Calhoun[57] and Priem[58] refers to, id. est., adding a new meaning to the old, verified symbols (sun, spring, red colour etc.) – Soviet ruling transferred their positive and easily comprehensible code onto its ideology, putting old and well-known symbols into new reality.[59] Rephrasing Priem, symbols “have an emotionally charged and nationally fixed level of meaning.”[60] For example, “My precious home, school, and sun, wind and air, and five-pointed star and red scarf.”[61] The fact that natural phenomena are also (relatively) forever, bore the message that the Soviet state and its heroes are equally eternal.

Symbols of nature were regularly repeated in the textbooks, though leaders of the country changed. As Calhoun emphasizes, “Standardized and repeated elements are critically important, (..) because they help symbolically construct and reinforce an all-encompassing worldview.”[62] Officially approved phrases were constantly refined, reproduced, and disseminated.[63] Nature helped in creating excellent Soviet myths and not a single authoritarian ruling can survive without those.[64]

Nature in the textbooks set a stage for the Soviet Man to prosper intellectually, physically and morally. Fighting with nature, person hardened ones intellectual, moral and physical abilities. Only the most clever, courageous and powerful were able to conquer the nature and gather its products. But even they were not able to do it on their own. Therefore, nature encouraged to work as a collective/team and it did not allow the Soviet Man to digress from the “path” of virtue.

Apparent is the military terminology in the relations of the Soviet Man with nature and characteristics of the soldier in the image of the transformer and conqueror of nature – courage and physical strength.

To every phenomenon of nature that was involved in the Soviet pedagogy, ideology provided “additional meanings or functions,” [65] putting in other words, under authoritarianism, every phenomenon has an ideological value (positive or negative) and therefore guides everyone towards a “correct” understanding. [66] In Soviet textbooks, nature provided “road signs” for the development of the New Soviet Man and became storage of political symbols.

Iveta Kestere (University of Latvia)

[1] James Bowen, *A History of Western Education*. Vol. 3. *The Modern West Europa and the New World*. London, Methuen & Co LTD, 1981, 484-526.

[2] Jon Savage & Olga Velikanova, *Re-creating of Mankind: The Philosophy and Actualization of the “New Soviet Man”*. University of North Texas, 2011 <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc84360/>

[3] Upbringing directions in the Soviet textbooks of educational sciences/pedagogy range from four to seven. Also names of these directions have changed in the course of years. As a foundation, I used the textbook in pedagogy of Tatyana Ilyin; published in Moscow in 1968 and used in the teacher training for almost three decades.

[4] Tatjana Iljina, *Pedagoģija* [Pedagogy]. Riga: Zvaigzne, 1971.

[5] “Through this purely idealistic vision that was taken from Marx and Engels, Lenin and his party carried out their utopian reforms in the hopes of recreating the perfect citizens.” Savage, Jon & Velikanova, Olga. *Re-creating of Mankind: The Philosophy and Actualization of the „New Soviet Man”* University of North Texas: <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc84360/>, 2011.

[6] “Question about the writing principles of text book, of course, is based on large, principal political issues.” Nadezda K. Krupskaya, “Nationalniy ucebnik [National textbook]”, 1931, in *Sobranija socinenij* [Complete Works], Moskva: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped376.html>, 1959.

[7] M. Grever and T. Van der Viles, “Why National Narratives are perpetuated: A Literature Review on New Insights from History Textbook Research.” *London Review of Education*, 2017, No.15 (2), 288.

[8] Victoria E. Bonnell, *Iconography of Power: Soviet Political Posters under Lenin and Stalin*. Berkeley: University of California Press, 1997; *Sergei Prozorov, The Biopolitics of Stalinism. Ideology and Life in Soviet Socialism*. Edinburgh: University Press, 2016; Gloria Calhoun, *Saints Into Soviets: Russian Orthodox Symbolism and Soviet Political Posters*. Theses, Gorgia State University, 2014, 15, https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1089&context=history_theses

[9] Tatiana R. Zaharchenko, “Enviromental Policy in the Soviet Union” *Enviromental Law and Policy Journal*, No.14, 1990. <https://environs.law.ucdavis.edu/volumes/14/1/articles/zaharchenko.pdf>

[10] N. Bergmane un A. Izvoļenska, *Deutsch. Vācu valoda. Mācību grāmata septiņgadīgās skolas 7.klasei* [German. Textbook for 7th grade]. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1949, 78-79.lpp.

[11] Z. Lubāniete, L. Bērziņa, L. Vuškalne, *Ābece 1.klasei* [Primer for the 1st grade]. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1955, 59.

[12] Ibid, 81.

[13] Ibid.

[14] A. Čiplis ir S. Pupeikis, *Saulite. Elementarijus* [Sun. Primer]. Valstybine Pedagogines Literatūros Ledykla, 1954.

- [15] William W. Brickman and John T. Zepper, *Russian and Soviet Education, 1731 – 1989*. New York&London: Garland Publishing, INC, 1992, 37.
- [16] Ibid, 45, 48.
- [17] N. K. Krupskaya, *Socialno-politiceskaja rabota v skolah-klubah dlja podrostopkov* [Socio-political work in school-clubs for teenagers], 1920, in “Sobranija socinenij” [Complete Works], Moskva: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped305.html>, 1959.
- [18] Victoria E. Bonnell, *Iconography of Power: Soviet Political Posters under Lenin and Stalin*. Berkeley: University of California Press, 1997, 22, 128.
- [19] Jon Savage & Olga Velikanova, *Re-creating of Mankind: The Philosophy and Actualization of the “New Soviet Man”*. University of North Texas, 2011 <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc84360/>
- [20] School system of Soviet Union experienced several campaigns related to the productive labour where part of the curriculum was work of students in factories and kolkhoz (1920s-1930s, 1970s-1980s), “bringing the school closer to life” (1958), “preparation of students for socially useful labour” (1977 and 1981). See William W. Brickman and John T. Zepper, *Russian and Soviet Education, 1731 – 1989*. New York&London: Garland Publishing, INC, 1992, 42, 48-49.
- [21] A. Čiplys ir S. Pupeikis, *Saulite. Elementarijus* [Sun. Primer]. Valstybine Pedagogines Literatūros Ledykla, 1954; L. Alttoa ja H. Raigne, *Aabits*. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus, 1955.
- [22] Kārlis Krauliņš, *Ābece*. 4.izdevums [Primer. 4th edition]. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1946.
- [23] Ed. Ozoliņš, *Ābece. Latviešu valoda krievu skolām. 2.un 3.klasei*. Trešais izdevums [Primer. Latvian for Russian schools. 2nd and 3rd grades. 3rd edition]. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1950, 41-42.
- [24] O. Nesterovs, J. Osmanis, *Ābece 1.klasei*. 2.izdevums [Primer for the 1st grade. 2nd edition]. Rīga: Zvaigzne, 1976, 103.
- [25] Ibid, 43.
- [26] Z. Lubāniete, L. Bērziņa, L. Vuškalne, *Ābece 1.klasei* [Primer for the 1st grade]. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1955, 91; 1973 Maskava, 108.
- [27] Numerous studies about the use of visual sources write about the changing interpretation of images in the course of history: for example, Gillian Rose, *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage, 2002, 2007; Peter Burke, *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Book Ltd, 2001.
- [28] William W. Brickman and John T. Zepper, *Russian and Soviet Education, 1731 – 1989*. New York&London: Garland Publishing, INC, 1992, 35, 47.
- [29] L. Šprunka, *Latviešu valodas mācība II un III klasei skolās ar krievu mācību valodu* [Latvian for 2nd and 3rd grade for Russian language schools] (Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1955), 109.
- [30] Quoted from Karin Priem, “Seeing, hearing, reading, writing, speaking and things: on silences, senses and emotions during the “zero hour” in Germany”, *Paedagogica Historica*, Vol.52 (3), 2016, 294.
- [31] Image of the enemy was cultivated in the Soviet Union constantly threatening with war: after the Second World War those were capitalistic countries lead by USA, since 1960 – also China. Militarism in education was escalated also after the beginning of the war in Afghanistan in 1979.
- [32] Raquel Cercós, Eulàlia Colledemont: *The Nature as a pedagogical icon*. ISCHE 2018 Paper.
- [33] Nazi Germany textbooks pictured outdoor activities of children, identical to the Soviet Red Pioneers.
- [34] Victoria E. Bonnell, *Iconography of Power: Soviet Political Posters under Lenin and Stalin*. Berkeley: University of California Press, 1997, 21.

- [35] Gloria Calhoun, *Saints Into Soviets: Russian Orthodox Symbolism and Soviet Political Posters*. Theses, Georgia State University, 2014, 34 https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1089&context=history_theses
- [36] Kārlis Krauliņš, *Ābece*. 4.izdevums [Primer. 4th edition]. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1946, 59, 68.
- [37] Ed. Ozoliņš, *Ābece. Latviešu valoda krievu skolām. 2.un 3.klasei*. Trešais izdevums [Primer. Latvian for Russian schools. 2nd and 3rd grade. 3rd edition]. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1950, 41-42, 62.
- [38] Ibid, 1950.
- [39] Although Stalin died already in 1953, no serious ideological changes were implemented in the field of education until the 20th Congress of Communist Party in 1956.
- [40] Kārlis Krauliņš, *Ābece*. 4.izdevums [Primer. 4th edition]. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1946.
- [41] Zenta Lubāniete, *Ābece mājniecībai un bērnu dārziem* [Primer for home education and kindergartens]. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1949.
- [42] Ibid, 1949, 111.
- [43] S. A. Zikov, *Bukvar dlja skol glubonemih. Izdanije sedmoje* [Primer for def and dumb. 7th editon]. Moskva: Gosudarstvennoje Ucebno-pedagogiceskoje izdatelstvo ministerstva prosvescenija RSFSR, 1951; J. Lauriniene i J. Szczerbinskiene, *Elementarų*. Wydanie trezecie [Primer. 3rd edition]. Kaunas: Panstwowe Wydawnictwo Literatury Pedagogicznej, 1954.
- [44] I. V. Barannikov, L.A. Varkovickaja, *Russkij jazik v kartinkah. Častj 2* [Russian in pictures. 2nd part]. Moskva: Prosvescenije, 1973, 15; O. Nesterovs, J. Osmanis, *Ābece 1.klasei*. 2.izdevums [Primer for the 1st grade. 2nd edition]. Rīga: Zvaigzne, 1976, 94.
- [45] Zenta Lubāniete, *Ābece mājniecībai un bērnu dārziem* [Primer for home education and kindergarten]. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1949.
- [46] In the program of 1961 USSR Communistic Party anticipated “levelling out of national differences.” See *XXII sjezd Kommunisticeskoj patriiji Sovetskovo Sojuza. 17-31 oktabrja 1961 goda. Stenograficeskij otčot* [22nd Congress of Communist Party of USSR. 17-31 October, 1961. Report]. Moskva: Gosudarstvennoje izdatelstvo politiceskoj literaturi, 1962, 313.
- [47] Zenta Lubāniete (sast.), *Lasāmā grāmata 2.klasei* [Reader for the 2nd grade]. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1950, 9.
- [48] A. M. Arsenjev et al, red. *Ocerki istorii skoli i pedagogiceskoj mislji narodov SSSR, 1941 – 1961gg* [History of School and Pedagogical Thought of People of USSR, 1941 – 1961]. Moskva: Pedagogika, 1988, 185.
- [49] Kārlis Krauliņš, *Ābece*. 4.izdevums [Primer. 4th edition]. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1946.
- [50] V. Citoviča un E. Arbitere, *Russkaja rečj, 1 klas* [Russian for the 1st grade]. Rīga: Zvaigzne 1982, 86.
- [51] Grever M., Van der Viles T. Why National Narratives are perpetuated: A Literature Review on New Insights from History Textbook Research. *London Review of Education*. 2017. No.15 (2). P. 291.
- [52] Karin Priem, “Seeing, hearing, reading, writing, speaking and things: on silences, senses and emotions during the “zero hour” in Germany”, *Paedagogica Historica*, Vol.52 (3), 2016, 297.
- [53] William W.Brickman and John T. Zepper, *Russian and Soviet Education, 1731 – 1989*. New York&London: Garland Publishing, INC, 1992, 29.
- [54] Ibid, 29, 44.
- [55] Tatiana R. Zaharchenko, Enviromental Policy in the Soviet Union. *Enviromental Law and Policy Journal*, No.14, 1990. <https://environs.law.ucdavis.edu/volumes/14/1/articles/zaharchenko.pdf>

- [56] Victoria E. Bonnell, *Iconography of Power: Soviet Political Posters under Lenin and Stalin*. Berkeley: University of California Press, 1997, 139.
- [57] Gloria Calhoun, *Saints Into Soviets: Russian Orthodox Symbolism and Soviet Political Posters*. Theses, Georgia State University, 2014, 30 https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1089&context=history_theses
- [58] Karin Priem, "Seeing, hearing, reading, writing, speaking and things: on silences, senses and emotions during the "zero hour" in Germany", *Paedagogica Historica*, Vol.52 (3), 2016, 290.
- [59] See also Garth S. Jowett and Victoria O'Donnell, *Propaganda and Persuasion*. 5th ed. Sage, 2012, 291.
- [60] Karin Priem, "Seeing, hearing, reading, writing, speaking and things: on silences, senses and emotions during the "zero hour" in Germany", *Paedagogica Historica*, Vol.52 (3), 2016, 290, 296.
- [61] L. Šprunka, *Latviešu valodas mācība II un III klasei skolās ar krievu mācību valodu* [Latvian for 2nd and 3rd grade for Russian language schools]. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1955, 93.
- [62] Gloria Calhoun, *Saints Into Soviets: Russian Orthodox Symbolism and Soviet Political Posters*. Theses, Georgia State University, 2014, 35 https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1089&context=history_theses
- [63] Andreas Musolff, "Language under totalitarian regimes: the example of political discourse in Nazi Germany," in *The Routledge Handbook of Language and Politics (Routledge Handbooks in Linguistics)*, ed. Ruth Wodak and Bernhard Forchtner New York: Routledge, 2017.
- [64] Gloria Calhoun, *Saints Into Soviets: Russian Orthodox Symbolism and Soviet Political Posters*. Theses, Georgia State University, 2014, 15 https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1089&context=history_theses
- [65] Sergei Prozorov, "The Biopolitics of Stalinism: Ideas and Bodies in Soviet Governmentality" *Alternatives: Global, Local, Political*, Vol. 38, No. 3, Powers of Life and Death: Biopolitics beyond Foucault (2013), 208-227, 210.
- [66] Tiiu Kreegipuu and Epp Lauk, "The 1940 Soviet *Coup-d'État* in the Estonian Communist Press: Constructing History of Reshape Collective Memory," *Westminster Papers in Communication and Culture*, Vol.4, No. 4, (2007): 50.

Joan Batlle: Technical education or popular disinformation as an educational purpose
28 DE SETEMBRE DE 2018



ICGC. Fons fotogràfic Pau Vila, <http://cartotecadigital.icc.cat>

NODO: “Obras Hidráulicas” (“Hydraulic Works”) : not-811/1486027 (July 1958)

Foreword: it's important to know that one of the priorities of the Francoism regime were the hydraulic Works. Dams and irrigation channels were widely publicized as an example of the achievements of the regime. The images of Franco visiting the Works and specially inaugurating them were ubiquitous in all the media, including of course the No-Do. In fact, they were so ubiquitous that even there were jokes about them, but that's another story.

Title: “Obras Hidráulicas” (Hydraulic Works):

Duration: 1'20”.

Synopsis: the Generalísimo Franco visits the works of the dams of Entrepeñas, Buendía and Bolarque, where he also symbolically starts its hydroelectrical central.

Description:

Images of Franco and prominent figures of the regime are repeatedly shown, intercalated with images of the dams, water exits and a turbines room, on a sunny day.

The narrator explains us many things:

-At Entrepeñas, 8050Ha have been flooded, and the dam is as long as the distance between Madrid and El Escorial.

-Thousands of cubic meters of earth have been removed and some roads have been deviated.

-It explains us that Franco shows on a drawing the development of the works (so, that's how we are told that they are not finished, something that otherwise from the images we'd never know).

-It explains us that a fascist monolit has been erected.

-That the dam of Buendía has 57.000 cadeas of power, and that joint capacity of theses dams is 2480Mm³, which is the biggest in Europe.

-We also know that the power at Bolarque is 60MwH/year.

-And very important: the hydraulic capacity in Spain was 4000 Mm³ in 1939, is 15000 Mm³ in 1958 and it is planned to increase it up to 38.000 Mm³.

Opinion:

I was first shocked by the lack of context in these news. Of course a NoDo is not can not be an ARTE documentary, of course subjects like environmental impact did not even exist in the dictionary in 1958 -at least, not in the Spanish one- and of course whatever might be controversial will be hidden. But anyway, the narrator provides us many with many data that do not help understanding the importance of these dams, which at first sounds counterintuitive, if you want to “sell” to the public how good and beneficial these dams are. So, after watching it we have no idea of basic things like:

-How much they have costed, how long have these works lasted, how many people have worked on it, or when will they be fully operational.

-Which companies have taken part in these works.

-Which will be the use of the dams: irrigation, water supply, or electricity production? Or all of them?

-How many acres will be irrigated? How many homes can be supplied with water and/or electricity thanks to these dams?

-Will many villagers become protected from floods, thanks to these dams?

None of these questions is answered in this newsreel. And all of them could easily be used as propaganda for the public: for example, a huge budget can be presented as a show of “how mighty and rich we are, as a country”.

But this was not the way chosen, so all we got is several data but no explanation of the purposes of the dams. And from my point of view, this is not casual. A data like 60MwH can not be discussed. While using the water for irrigation instead of electrical production (or upside down) could arise debate, or even controversy. So, nothing is said about it. And the result is that we see Franco inaugurating 3 huge dams (the biggest in Europe!), which have been built for unknown purposes -other than incidentally, one of them produces 60MwH/year.

But we must be glad: the hydraulic capacity in Spain was 4000 Mm³ in 1939, is 15000 Mm³ in 1958 and it is planned to increase it up to 38.000 Mm³.

Lajos Somogyvári: Dulles, Franco, Otto von Habsburg and Chiang Kai-shek: Making the image of the enemy in the Hungarian propaganda after the 1956 revolution

7 D'OCTUBRE DE 2018



The No-Do 728A (Pro-Hungria) shows a familiar scene to us after the 1956 Hungarian revolution: charity event to help the refugees, and Hungary, which occupied and oppressed by the Soviet Army. Victims of the communism constitute a well-known symbol, but what about the counterpart? How did the official (socialist) propaganda reflect to Franco's Spain and the revolution (in the contemporary term: counter-revolution) in that time? Franco's appearances in the Hungarian press give a good example to describe the connections between propaganda, media and making the image of the enemy to form the public opinion. The main motive of my comment relates to the disorientation and manipulation process, made by the images of enemy and the possible truth beyond these – Inés Dussel's latest article made an impressive analysis about this topic, in the context of another totalitarian regime. [1]

Ideology and indoctrination played a great role in the communist (or so-called really existing socialist) societies, we can call this kind of power like a Propaganda State. [2] This explained the enormous number of decrees and regulations, which showed the communists' belief in words, educating the masses. The dominant Soviet and Eastern European propaganda used the image of the Other as the enemy of the peace loving socialist nations after WWII [3], in this case Franco was a prove to emphasise the counter-revolutionary concept that the revolt against communism organised from the Western Hemisphere and the former ruling classes of the Horthy Era (the latter had been interpreted as a pure fascist movement too, in the Hungarian communist historiography). First, I will analyse the construction of the Franco-image from the Hungarian journals after 1956, then the historical facts, connected to it.

What a Hungarian reader could know about Franco

The press and mass media was under Party-control in the 1950's, 1960's Hungary, so an average reader could get a very selected and distorted view from the outside world. After 1956 the articles tried to explain the reasons of the revolution and turned it into the term of the counter-revolution, which defined the previous events as against the interests of the proletariat, the representing and ruling class of the socialist society (meanwhile, most of the participants were workers). The new Kádár-leadership had to found the responsible factors and created the four causes of 1956 (a narrative for decades):

- the Stalinist politics, Rákosi and Gerő,
- the right-wing communists (revisionists, like Imre Nagy),
- the counter revolutionary movement of the former fascist capitalists, originated in the pre-1945 Horthy Era, organised in the Western emigration;
- and the work of the international imperialism (the same activities made in Korea, Taiwan and Vietnam). [4]

From this perspective, we can understand, why Franco was associated with a first sight far and not matching list: according to the third and fourth factor, Dulles, Otto von Habsburg and Chiang Kai-shek were allied with Franco, for the same purpose.

After the concept was ready, this type of lists began to construct by politicians. First in a speech of György Marosán, the strong man of the Party in March 1957: Dulles, Franco, Otto von Habsburg and Chiang Kai-shek “are the enemies of the proletariat”, supported the counter-revolution to demolish the socialism in Hungary. [5] It existed another list, in a Ponomarjov article (he was the head of the Soviet Communist Party Public Relations Office with Foreign Communist Organisations), published in the Pravda: “The imperialist propaganda evaluated the Hungarian events (..) as «revolution», and representatives of the international reaction, including Chiang Kai-shek, Franco and Li Sin Man [Syngman Rhee] hailed to this...” [6] This group constituted authoritarian, anti-communist leaders, who interpreted like dictators, against their people and as the tools of the US imperialist policy. With mentioning Li Sin Man (South-Korea) and Chiang Kai-shek (Taiwan, the other China) the struggle became global between the capitalist and communist system, linked with the decolonisation process in the Third World. The next argument was the US connection: from Munich the Hungarian Nazis had got a radio broadcast (we don't know if this sentence referred to it, but the CIA supported Radio Free Europe was in Munich too), and from Madrid the followers of Otto von Habsburg exhorted the Hungarian people to made Hungary a monarchy again, with the civil war. [7]

In an English radio news from Moscow to North-America, Boris Sashin made a detailed explanation about the Hungarian question, before the UN General Assembly session. A conspiracy theory was sketched: in Munich (again), September 1956, the Hungarian emigre leaders met the agents of the US and West-German Army to prepare for the counter-revolution. In a camp in South-Germany (Bavaria), near Traunstein, 11.000 men were ready to intervene in Hungary, when the “moment needed”. Here, “officers from Franco Spain and members of Hungarian fascist organisations trained people in guerrilla warfare under American supervision.” [8] Dulles (the US administration), fascist emigration and Franco's Spain were on one side in this narrative, and caused the Hungarian uprising. An article from the East-German Berliner Zeitung echoed the conspiracy: the emigrants in the Traunstein-camp were Hungarian Germans, former SS-warriors, they were transported like ambulance squad through Austria (by airplanes and cars), their role was to instigate the German minority in Hungary to fought against the People's Democratic Republic. [9] After these articles the official documentary book about the counter-revolution repeated word-by-word the idea of the training camp and the Spanish support [10] – but what can we discover when we look beyond the surface of the propaganda?

Franco's help to Hungary

Beside the charity activities, there was some basis of the conspiracy: Luis Carrero Blanco offered 100.000 volunteers (armed men) to Ferenc Marosy, a former ambassador of the Hungarian Kingdom (before 1945) to support the revolution. After 4 November 1956 Otto von Habsburg orientated Marosy to write a letter to Franco and asked airplanes to transmit weapons to Hungary, against the Soviet intervention. [11] Artajo, the Foreign Minister visited Cabot Lodge, the American UN representative, to inform the US government, that Spain could send army forces to Hungary – the US officials rejected the proposal, because they didn't want an armed conflict with the Soviets. [12] From an emigre memoir, the American refuse was related to the airplanes: they denied to let using the planes by the Spanish Army, although Franco already assigned the former head of the Blue Division and the Minister of Defense as the leader of the future air and parachute forces to the Hungarian mission. [13] Based on the available facts, it seems that Franco's help and the camp was only a plan and intention, which became reality only in the propaganda, not independently by the insurgents itself: for example, a Hungarian army officer (former leader in the Horthy Era, during WWII) suggested to bomb the Soviet Army, then fly to Munich ask the help of NATO or further to Spain and Franco. [14] Illusions and truth intertwined to give possible argumentation to the repressing communist regime in Hungary, justified the imprisonments and executions.

References

- [1] Dussel, Inés, Truth in Propagandistic Images. Reflections of an Enigmatic Corpus (Westerbork, 1944). *Historia y Memoria de la Educación*, no. 8. 2018, 59-95.
- [2] Kenez, Peter, *The Birth of the Propaganda State. Soviet Methods of Mass Mobilisation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- [3] Baraniecka-Olszewska, Kamila, “Performing the New Enemy: Images from the Cold War in the Communist Polish Newspaper *Trybuna Robotnicza*”, in *War Matters: Constructing Images of the Other (1930s to 1950s)*, ed. Dagnosław Demski, Liisi Laineste and Kamila Baraniecka-Olszewska, Budapest: L'Harmattan, 2015, 277.
- [4] “Az MSZMP Ideiglenes Központi Bizottságának 1956. decemberi határozata (1956. December 5.)” [Decree of the Hungarian Socialist Workers' Party Temporarily Central Committee (5 December 1956)], in *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai (1956-1962) [Decrees and documents of the HSWP between 1956-1962]*, ed. Vass Henrik and Ságvári Ágnes, Budapest: Kossuth, 1973, 13-23.
- [5] György Marosán, Az imperializmus elleni harc legfontosabb fegyvere [The strongest weapon against imperialism]. *Népszabadság*, 28 March 1957, 4-5.
- [6] Ponomarjov, “A nemzetközi reakció támadó terveinek kudarca” [Failure of the offense of the international reaction]. *Békés megyei Népijság*, 6 January 1957, 2.
- [7] István Kende, “Nem lehet semmiféle gátlásunk” [“We should not have inhibitions”]. *Népszabadság*, 24 March 1957, 9.
- [8] Details of Hungarian plot exposed. Boris Sashin commentary, 24 August 1957. Retrieved from: 26 September 2018, http://storage.osaarchivum.org/low/f7/84/f784c33a-53ec-413c-9810-2dfcef9e0f85_1.pdf
- [9] István, Bolgár, Ami az Ötös Bizottság jelentéséből kimaradt [What missed from the report of the UN Committee]. *Magyar Nemzet*, 8 September 1957, 4. The fake ambulance was a well-known gossip in that time Hungary.
- [10] Ellenforradalmi erők a magyar októberi eseményekben IV. [Forces of the counter-revolution in the Hungarian events in October. Volume IV]. Budapest: Magyar Népköztársaság Minisztertanácsa Tájékoztatási Hivatala, 1957, 30.
- [11] János Sáringer, Magyarország és Spanyolország a követi jelentésekben [Hungary and Spain in the diplomatic files]. *Aetas*, Vol. 18. No. 2. 2003, 205.
- [12] László, Borhi, Franco és az 1956-os magyar forradalom [Franco and the Hungarian revolution in 1956]. *História*, Vol. 20. No. 9-10. 1998, 60-62.

[13] Antal, Radnóczy, A magyar katonai emigráció története, 1945-1990 [The history of the Hungarian military emigration, 1945-1990]. *Hadtörténelmi Közlemények*, Vol. 111. No. 3. 1998, 739.

[14] Dezső, Iván, A magyar néphadsereg légiereje 1956 októberében – novemberében [The Hungarian Air Force in October, November 1956]. *Hadtörténelmi Közlemények*, Vol. 102. No. 2. 1989, 209.

Conrad Vilanou: El franquisme i la revolta hongaresa de 1956: El cinema en la propaganda contra el comunisme

22 D'OCTUBRE DE 2018



És ben conegut el paper que ha exercit Hongria en la història d'Europa des del moment que durant la seva història mil·lenària –el rei Esteva va fundar el país cap l'any 1000– va formar part d'un enclavament catòlic que va actuar com una punta de llança davant de les possibles invasions que procedien de l'est, ja fossin els pobles eslaus, asiàtics o àrabs. Així, doncs, la situació geogràfica d'Hongria ha fet que constituís una mena de cap de pont continental que s'endinsa en territoris que s'han mantingut tradicionalment allunyats de l'Europa occidental. Altrament, un dels aspectes més singulars de la seva història ha estat l'afirmació nacional que després d'un seguit de tensions va precipitar el compromís (*Ausgleich*) de 1867 amb Àustria que va comportar la doble capitalitat entre Viena i Budapest dins de l'imperi austro-hongarès, amb l'escut de les dues àligues, després del fracàs hongarès de la revolució de 1848. A més, aquell compromís va afavorir la participació de la burgesia en la construcció de la moderna Hongria, a través d'un projecte de magiarització que a través de l'educació i la cultura basades en els principis liberals, va afavorir la presa de consciència nacional en un context geopolític que es movia entre el germanisme i l'eslavisme i que, consegüentment, lluitava per la seva afirmació nacional.

Ara bé, després del tractat del Trianon (4 de juny de 1920, una extensió del tractat de Versalles que afectava a Hongria) la superfície del país va quedar reduïda ostensiblement i la situació de crisi (amb importants pèrdues demogràfiques i econòmiques) es va generalitzar, la qual cosa va desencadenar un procés històric que escriptors com Sándor Márai i Lajos Zihaly van saber copsar esplèndidament. Així les seves obres donen compte i raó de la vida hongaresa que políticament era un regne ocupat per un regent, l'almirall Miklós Horthy que va conduir les regnes de la nació entre l'1 de març de 1920 i el 15 d'octubre de 1944. Amb tot, Hongria –de la mà de Bela Miklos– va declarar la guerra a Alemanya el 22 de desembre de 1944 i el destí magiar es va decidir en el camp de batalla. Així Hongria va ser ocupada finalment per les tropes de la Wehrmacht amb la col·laboració dels feixistes hongaresos, el Partit de la Creu Fletxada que es trobava liderat per Ferenc Szalasi, un moviment patriòtic, antisemita i ultranacionalista. Durant les darreries de 1944 i els primers mesos de 1945, es va produir l'alliberament d'Hongria per les tropes de l'exèrcit Roig, amb el llarg setge de Budapest que va començar per Nadal de 1944 i que es va perllongar fins el 13 de febrer de 1945. Fet i fet, aquesta dinàmica històrica va generar el que podríem anomenar una espècie de *Finis*

Hungariae, en el sentit que després de caure sota el domini del III Reich –la qual cosa va comportar la mort de molts jueus hongaresos, que van ser deportats tal com van denunciar autors de la talla del Premi Nobel Imre Kertész (*Sense destí*)–, Hongria va entrar en l'òrbita del país satèl·lit de la Unió Soviètica. Mentrestant, el 1948 un intel·lectual de la vàlua i prestigi de Sándor Marai va emprendre el camí de l'exili, per desacord amb els principis comunistes que es van imposar finalment (1949).

La propaganda franquista presentava l'alliberament d'Hongria per les tropes de l'exèrcit roig com una veritable desgràcia que ja venia dels anys posteriors a la primera guerra mundial: Hongria havia viscut un efímer règim soviètic liderat per Béla Kun, fundador del Partit Comunista hongarès, entre el 21 de març i l'1 d'agost de 1919. No debades, Espanya va acollir a diferents intel·lectuals hongaresos després de la Gran Guerra, entre els que destaca el periodista Andrés Révész que va ser cap de la secció d'internacional del diari *ABC* de Madrid i que durant la Guerra Civil va actuar d'espia contra el republicans i a favor del règim de Franco a través de l'ambaixada hongaresa a Madrid.

Malgrat que l'1 de febrer de 1946 es va proclamar la República, el 1949 es va assentar un règim comunista i prosoviètic de la República Popular d'Hongria que va posar en marxa un pla quinquennal i un sistema de reeducació del poble en una línia d'orientació comunista. Mentrestant, el cardenal Mindszenty –una figura cabdal que significarà la llibertat i l'oposició al comunisme– va ser empresonat, alhora que Hongria havia de pagar els deutes de guerra a l'URSS que no van ser liquidats fins el 1953. Al seu torn, els líders hongaresos intentaven evadir-se de la influència soviètica, que es canalitzava a través de dues instàncies educatives sobre la joventut: la russoficació, és a dir, l'obligació d'aprendre la llengua russa i la filosofia marxista-leninista que es va convertir en la única ideologia permesa pel règim. I això sense oblidar el culte a Stalin, de manera que un dels episodis que marquen l'inici de la revolta de 1956 fou la demolició del gran monument erigit a Stalin a la capital hongaresa. No estranya, tal com indica François Fetjö, que els joves formessin l'avantguarda del combat insurreccional de la tardor de 1956 contra el comunisme, per tal de reclamar més llibertat, una situació que va comportar la invasió sagnant d'Hongria per part de l'exèrcit roig i l'esclafament d'aquella efímera etapa d'il·lusió.

Lògicament, l'entrada dels tancs soviètics a Budapest va ser aprofitada pel franquisme per exaltar l'heroisme i resistència del poble hongarès enfront del materialisme comunista, un dels elements claus del bolxevisme internacional. D'alguna manera es repetia l'esquema que va caracteritzar al règim franquista, que justificava l'aixecament militar que va donar lloc a la guerra civil com una lluita contra el comunisme soviètic. Això va marcar aquelles dues dates –el 18 de juliol de 1936 (moment del cop d'estat de les tropes franquistes) i el 23 d'octubre de 1956 (inici de la revolta popular magiar)–, amb la qual cosa el règim franquista va establir paral·lelismes i lligams amb l'Hongria que lluitava contra la Unió Soviètica. Dit amb altres paraules: de la mateixa manera que l'Espanya de Franco es va rebel·lar el 1936 contra el comunisme soviètic, ara –el 1956– els hongaresos repetien la mateixa operació vint anys després.

D'aquí, doncs, que el règim franquista donés suport als sollevats a través de l'organització de festes per recaptar fons dedicats als hongaresos o amb l'emissió de segells a favor de les víctimes hongareses, represal·liades pel comunisme. Val a dir que els noticiaris del NO-DO, d'exhibició obligatòria a les sales de cinema de l'època, van recollir les imatges del festival cinematogràfic que a finals de 1956, poques setmanes després dels esdeveniments de Budapest, va recaptar 40.000 pessetes a benefici de les víctimes. El bo i millor del cinema espanyol de l'època –amb l'aparició de Pablito Calvo, un infant-actor famós del moment– apareix en el NO-DO 728A de 17 de desembre de 1956, analitzat per Lajos Somogyvári a [Dulles, Franco, Otto von Habsburg and Chiang Kai-shek: Making the image of the enemy in the Hungarian propaganda after the 1956 revolution](#). No debades, en aquells anys la presència de l'hongarès László Vadja –director de referència al cinema espanyol dels anys

cinquanta i responsable de la pel·lícula *Marcelino, pan y vino* (1955), un film emblemàtic del franquisme protagonitzat precisament per Pablito Calvo— devia afavorir l'organització d'aquell festival cinematogràfic en favor d'Hongria.

Com havíem analitzat en el Seminari celebrat el 2 de març de 2018: *Aprender sobre els totalitarismes externs. El cas d'Hongria*, tot indica que la propaganda a favor d'una Hongria lliure —alliberada del jou del martell comunisme— es va canalitzar especialment a través del cinema d'aquells anys. Sobretot en la pel·lícula *Rapsodia de sangre*, sobre l'aixecament popular de Budapest (1956), dirigida per Antonio Isasi-Isasmedi (1957) i que va utilitzar escenes originals del NO-DO (Lénárt, 2014, p. 104-106). El protagonista del film és un pianista Andras Pulac, catòlic i anticomunista, que contrasta amb la figura del seu sogre János Kondor, un periodista d'orientació prosoviètica i atea. El conflicte de les dues cares d'Hongria —ben similar al que va esdevenir a l'Espanya de 1936— estava servit, de manera que el director Isasi-Isasmendi va utilitzar imatges del NO-DO en el seu film (Lénárt, 2014, p 105).

Amb tot, la pel·lícula que més èxit va aconseguir va ser *Los ases buscan la paz* (dirigida el 1954 per Arturo Ruiz Castillo), en què es narren les peripècies del jugador de futbol Ladislau Kubala, per escapar d'Hongria i arribar finalment a Espanya, presentada per la propaganda franquista com un país de pau i llibertat (Simón Sanjurgo, 2008). En aquest sentit, ja el NO-DO 620 B, del 22 de novembre de 1954, es feia ressò de la filmació d'aquesta pel·lícula, que explicava com Kubala havia fugit d'Hongria cap a Viena vestit amb l'uniforme de soldat soviètic.

Hongria va servir, tot i la llunyania, com a aliat històric de l'Espanya franquista, atès que ambdues —amb dinàmiques diferents— lluitaven per un mateix ideal: l'enderrocament del comunisme, motiu que va fer que els americans donessin el seu suport a Franco amb la signatura dels acords amb els Estats Units (1953) que van ser corroborats per la visita del president Eisenhower a Madrid el 1959. Ras i curt: l'anticomunisme va esdevenir una veritable eina propagandística i va ser la millor garantia per tal que el franquisme pogués perpetuar-se en el poder fins la mort del dictador el 1975.

Referències

- François Fejtő, *Hongria 1956. Socialisme i llibertat*. Barcelona, Edició de Materials, 1966.
- William M. Johnston, *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*. Oviedo, KRK Ediciones, 2009.
- Andrá Lénárt, «La imagen de Hungría en el cine franquista», *Acta Hispanica*, 19, 2014, p. 101-111.
- Sándor Márai, *Confesiones de un burgués*. Barcelona, Salamandra, 2016.
- Sándor Márai, *Lo que no quise decir*. Barcelona, Salamandra, 2016. Miralles, *Europa liberada*. Sense editorial, ni data (1945?).
- Juan Antonio Simón Sanjurgo, «La utilización del cine y el fútbol durante el franquismo. Kubala en *Los ases buscan la paz*», a I Congreso Internacional de Historia y Cine (Getafe, 2007). <http://e-archivo.uc3m.es>
- Ignacio Smolka i Fernando Díez Pérez, *Révesz, un puente en la Europa dividida*. Balassi Intézet, 2015.

Abstract

The revolution in Hungary (1956) served at the Francoism as a propaganda against the Communism. The films at that time showed the communism like a counter-educational system in which personal lives were blocked. To build the film narrative they presented the history of Hungary as a long war history against the Communism and a war to preserve the catholic heritage. We can look at the NO-DO and films as a *bildungsroman* shaped in a military spirit.

**Activist propaganda to active the Children's Rights: Respect and React:
Anka Babicka, Przemysław Kaca and Seweryn Paściak
11 DE DESEMBRE DE 2018**



Figure 2: Respect and React

W czerwcu 2017 roku w Słupsku przy ul. Jaracza powstało graffiti z hasłem „SZANUJ i REAGUJ”. Projekt został zorganizowany z młodzieżą i dla młodzieży, a przyświecała mu idea Janusza Korczaka: „wszystko co osiągnięte tresurą, naciskiem, przemocą jest nietrwale, niepewne, zawodne”. Projekt wpisuje się w działania edukacyjno – profilaktyczne w ramach Hip-Hop Druga Szansa.



Figure 2: “Everything that is achieved by training, stress, violence is impermanent, uncertain, unreliable” Janusz Korczak

Koordinatorami projektu byli p. Agata Szklarkowska (Dyrektor PBW w Słupsku), pedagodzy: Przemysław Kaca i Seweryn Paściak oraz absolwent Akademii Sztuk Pięknych – Beniamin Straszewski. Jest to owoc współpracy dwóch pedagogów i grafficiarza z Pedagogiczną Biblioteką Wojewódzką w Słupsku. Podczas eventu usłyszeć można było lokalnych raperów: Ellov, MajcheR, EndRiu i StaChu. Zaśpiewała również Patrycja Woszczyna z Ustki.



Figure 3: “Give a hand”

Początkowo grafficiarz wprowadził młodzież w świat graffiti. Następnie uczestnicy projektu wypisywali puszkami sprayu na murze pozytywne hasła i wartości życiowe. Młodzież miała możliwość obcowania z prawdziwą sztuką graffiti pod okiem profesjonalisty. Zwieńczeniem było dopełnienie dzieła przez Beniamina Straszewskiego. Mural powstał wspólnymi siłami.



Figure 4: Words on the wall: child, hip-hop, Korczak, honesty, respect, health, concern, look after, love, Słupsk, always, happiness, freedom, do your best, voluntary service, joy, relax, brotherhood, truth.

Graffiti, które powstało w Słupsku, jest głosem młodych przeciwko stosowaniu przemocy przez dorosłych wobec dzieci. Nie zgadzamy się ze stosowaniem kar cielesnych oraz zadawaniem cierpień psychicznych dzieciom przez dorosłych. Nie mamy prawa poniżać dziecka, stąd też nasze hasło: SZANUJ i REAGUJ! Jest to nasz obowiązek.



Figure 5: This is the same wall

Carrillo Flores, Isabel y Prat Viñolas, Pilar: Los noticiarios de la dictadura franquista como instrumentos de modelación del género normativo

10 DE GENER DE 2019



Referència:

Pérez de Rozas, Carlos (1920-1990). Equipo de Hockey de la Sección Femenina de FET y de las

JONS de Barcelona Carlos Pérez de Rozas.

BIBLIOTECA DIGITAL HISPÁNICA: bdh0000144709

El primer Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, Pablo de Greiff, en el Informe de 2014 sobre España, puso de manifiesto que las medidas adoptadas no respondían a una política de Estado consistente, incluyente y global, evidenciándose grandes vacíos en materia de verdad y justicia. En el informe se destaca el papel fundamental de la educación como “instrumento poderoso a favor de la no repetición”, especialmente “la educación en historia”, siempre que ésta adopte un enfoque “de indagación más que como un mecanismo de preservación de simples datos”. En este contexto, los resultados de la investigación “ARAEF Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo” (Referencia: EDU2017-89646-R, AEI/FEDER, UE) pueden servir para contribuir a corregir los sesgos de los procesos de justicia transicional vividos en el contexto español y, al mismo tiempo, conformar memorias educativas colectivas basadas en la noción holística de derechos humanos adoptada por las Naciones Unidas, especialmente en lo que se refiere al análisis del género normativo.

A modo de ejemplo, vemos como los procesos metodológicos descriptivos e interpretativos de los Noticiarios y Documentales Cinematográficos (período 1943-1975), permiten desvelar las resistencias a la igualdad de las mujeres, al mismo tiempo que se constata que las heridas del pasado se sienten en el presente, y que las desigualdades provocadas por el género normativo no se mantienen por azar, sino por silenciar los impactos de los adoctrinamientos opresores vividos.

En concreto, consideramos importante centrarnos en los noticiarios que contribuyeron a la visibilidad de grupos de mujeres, entre ellos la Sección Femenina. Las noticias que se difundían mostraban modelos de mujeres activas en la esfera pública, ya fuera como docentes de otras mujeres, participando en concursos de belleza, acompañando en inauguración de exposiciones, celebrando festivales de danzas, siendo parte de equipos deportivos, etc.



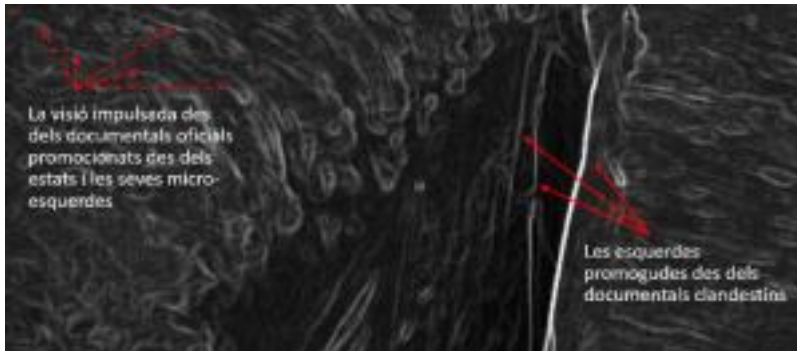
Referencia:

Carceller: <https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/seccion-femenina-la-mujer-dentro-del-franquismo/>

Ideológicamente se quería proyectar la imagen de la mujer moderna acorde con lo que ocurría más allá de las fronteras. Un juego de apariencias, pues al mismo tiempo estas mujeres eran instrumentalizadas y servían al régimen para transmitir y controlar los roles de género naturalizados.

Raquel Cercós, Eulàlia Collelldemont: L'atenció a les produccions del període de la dictadura de Franco. Buscant les esclertes

11 DE FEBRER DE 2019



Com ja ha estat analitzat per especialistes com Sánchez i Biosca, els NoDo foren un dels instruments propagandístics àmpliament utilitzats en el franquisme. Amb una cobertura legal d'obligatorietat de difusió que cobreix el període que va des de 1942 (Vicesecretaria 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, Cinematográficos "NO-DO". Boletín Oficial del Estado núm. 356, de 22/12/1942, página 10444.

Departamento: Secretaría General del Movimiento. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1942/356/A10444-10444.pdf>) fins al 1975 (Orden de 22 de agosto de 1975 acordada en Consejo de Ministros por la que se regula la proyección de cortometrajes en las salas de exhibición cinematográficas y se suprime la obligatoriedad de proyección del Noticiario Cinematográfico Español «NO-DO». <https://www.boe.es/boe/dias/1975/09/19/pdfs/A19870-19870.pdf>), la constant reiteració dels missatges difosos a través dels NoDo els convertiren en una eina d'educació popular passant a formar part dels simbòlics que associem a la dictadura de Franco. No considerem que sigui per atzar que l'activitat propagandística-informativa dels NoDo (legislada en l'ordre establerta per la Subsecretaria de Prensa y Propaganda.- Normas a que deben someterse los permisos de filmación cinematográfica dentro del territorio nacional. Boletín Oficial del Estado núm. 101, de 10/04/1940, página 2449. Departamento: Ministerio de la Gobernación. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1940/101/A02449-02449.pdf>) depengués inicialment de dos entitats governamentals educatives: la Vicesecretaria de Educación Popular entre 1939 i 1945 per, posteriorment, entre 1945 i 1951, passar a dependre del Ministerio de Educación Nacional (Decreto por el que se organizan los servicios de la Vicesecretaria de Educación Popular de F. E. T. y de las J. O. N. S. Boletín Oficial del Estado núm. 288, de 15/10/1941, páginas 7987 a 7988. Departamento: Secretaría General del Movimiento. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1941/288/A07987-07988.pdf>).

Tal i com es va concloure en el Seminari esdevingut el dia 2 de març de 2018 (<http://mon.uvic.cat/araef-conceptual-challenges/2018/04/06/araef-team-propaganda-in-documentaries-and-newsreels-from-francoism/>) tant la finalitat com l'estructura dels NoDos responien a una clara voluntat de tenir una influència social performativa. Voluntat que es materialitzava amb una representació de fets, pràctiques i propostes que, ajustades o no a la realitat, visualitzaven les idees i imaginaris que el règim volia imposar.

Concretament, i seguint les pautes propagandístiques desenvolupades des dels diferents totalitarismes europeus del segle XX, aquesta intencionalitat de modelar pensaments i cosmovisions es realitzava a partir de la reiteració d'unes determinades idees que es difonien

a través de versions unilaterals de les informacions i amb una selecció de temàtiques que s'ajustaven als idearis. Amb missatges senzills i simples (com en el cas de les manifestacions dels estudiants de Trieste de 1946, el reportatge del NoDo donava com a tota explicació de l'origen de la incidència: *Los estudiantes entonando himnos nacionales desfilan por las calles*). De fet, trobem una constant pel que fa a les explicacions dels perquè dels orígens de les revoltes: no explicitats o presentant les interpretacions de manera latent. Quelcom que dificultava clarament el contrast immediat de la informació amb estratègies com la proposada per Brecht a *On restoring the Truth* al 1934.

Entenem doncs, que per accedir als NoDos de manera crítica ens cal desestructurar la informació presentada a fi de cercar les reiteracions, latències i absències i contrastar-les amb fonts paral·leles. Quelcom que també hem aplicat alhora d'analitzar els NoDos sobre manifestacions estudiantils que, més enllà de les ideologies que les promouen, s'inscriuen clarament en una pedagogia de la resistència a la oficialitat i al poder.

Jordi Parramon: sobre el No-Do 1274A: Jóvenes entusiastas de la investigación.- Feria Internacional de la Ciencia en San Francisco de 05/06/1967

6 DE MARÇ DE 2019



Interessant referència a la fira de ciències de San Francisco anys abans de Silicon Valley! Sembla que la gent del No-Do estaven més interessats en “racial profiling” (un jove hindú fent una demostració i l’únic comentari: “a pesar de las apariencias este inventor hindu es de Nueva York.”) i “sex profiling” (“...muchachas aficionadas...” com qui diu fan això al vespres després de planxar la roba dels nens...) que no pas en el contingut.

Però en el context de les altres notícies d’aquest No-Do m’ha semblat remarcable aquesta referència a l’educació científica i una mica de llum en mig de tanta grisor... encara que l’origen fos de la productora British Pathé.

Jordi Parramon, San Francisco CA

Anna Gómez: No-Do. Noticiario n. 1129 A: Campaña de alfabetización por tierras orensanas. – Los estudiantes del S.U.T (Servicio Universitario del Trabajo) en acción. <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1129/1468768/>

19 DE MARÇ DE 2019



POMPIDO, Mapa de la provincia de Orense,
<http://cartotecadigital.icgc.cat>

En la notícia és fàcil copsar l'habitual pràctica del règim totalitari d'utilitzar la difusió de fets, escenaris, projectes o esdeveniments de caire pretesament educatiu com a via de propagació dels seus valors morals. Un dels valors més evidents que apareix al document és el de la caritat, un valor clarament compartit amb l'hegemonia catòlica del moment. Per assolir aquest objectiu, la realitat d'analfabetisme a partir de la qual es desenvolupa tot el discurs possibilita entrar en la perversió d'associar amb relacions simplistes i reduccionistes la situació (d'injustícia) social de les persones amb les seves característiques (suposadament individuals). D'aquesta manera la pobresa, la brutícia, les eines rudimentàries de treball, la humilitat de les sales, fins i tot l'envelliment prematur de la població de l'*aldea* gallega, va identificant-se amb la seva situació d'analfabetisme equiparant-la, alhora, amb la seva condició de persones incultes. És a dir, les condicions de les seves vides només s'expliquen per la llunyania de la civilització que ara, un grup de nois i noies joves amb camises blanques i cara neta, els porten durant les vacances d'estiu.

Algú podria pensar que, malgrat tot, després d'aquesta estada amb joves universitaris el poble viuria la transformació personal i social que l'educació pot donar lloc. Jo no ho penso així. Si observo com simulen (m'arriba més com una representació que no com un registre espontani de l'experiència) les activitats d'ensenyament-aprenentatge, trobo exemples clars de la concepció bancària de l'ensenyament de la lectoescriptura a través de diversos elements característics: sèries de sanefes buides de significació, mobiliari i disposició de l'escola formal dels pupitres per a infants, dictats, divisió de les aules per sexes (i de matèries entre sexes: les matemàtiques pels homes, l'escriptura per les dones), còpies de textos de llibres a llibretes etc.

Tal i com va argumentar repetidament Paulo Freire, la lectura de la paraula cal que sigui sinònim de la lectura del món. Però analitzant el document, no només es fa evident la impossibilitat d'aconseguir la finalitat de llegir el context per les metodologies emprades, sinó també per la concepció tècnico-instrumental de l'ofici d'educar. El grup d'estudiants obligats a participar a la missió del Servicio Universitario del Trabajo del SEU sense un mínim de formació pedagògica no podien fer el que no es volia que es fes.

**LLuís Solé: Un original método de enseñanza musical apto para todos,
en Valladolid**
31 DE MARÇ DE 2019



Coordinación: Pilar Lago, Cecilia Piñero, Víctor Pliego de Andrés; “Homenaje a Montserrat Sanuy Simón, maestra de maestros y profesores de enseñanza musical en España”, Música y Educación. Revista trimestral de Pedagogía Musical, Madrid, 2007

Coordinación: Pilar Lago, Cecilia Piñero, Víctor Pliego de Andrés; “Homenaje a Montserrat Sanuy Simón, maestra de maestros y profesores de enseñanza musical en España”, Música y Educación. Revista trimestral de Pedagogía Musical, Madrid, 2007

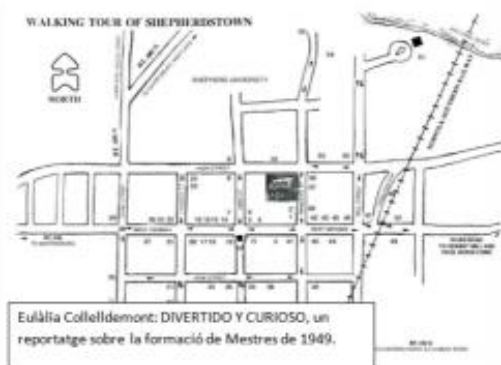
Not. 1290A: Un original método de enseñanza musical apto para todos, en Valladolid

Darrera d'aquest fragment, aparentment pintoresc o folklòric sobre una música que se'ns vol presentar com a un producte divertit i vinculat a un lleure femení, s'entreveuen circumstàncies i realitats d'una gran rellevància i que posen de manifest la penetració, també en el context educatiu i musical, de llavors de modernitat que, imparables, germinaven en plena dictadura. Efectivament, en una primera lectura, se'ns presenten unes activitats musicals i de dansa amb una mirada profundament etnocèntrica i patriarcal, dutes a terme per dones, nenes i religioses que interpreten “la Tarara” al so de les castanyoles. El narrador ens parla, en un to quasi de menyspreu, d'instruments primitius i de moviments instintivament rítmics. No obstant això, aquest fragment documenta un dels primers, sinó el primer, testimoni de l'entrada a Espanya de la metodologia Orff. L'any 1967, mateix any d'aquest noticiari, tornava després d'uns anys d'estudi al Mozarteum de Salzburg, la pedagoga musical Montserrat Sanuy. Sanuy, nascuda a Lleida el 1935, havia estudiat a Madrid, Brussel·les, Lovaina, Lisboa Munic, Paris i finalment a Salzburg on va conèixer i treballar amb el mateix Carl Orff. Fruit d'aquest aprenentatge i de la seva passió per la pedagogia musical va introduir a l'estat Espanyol els principis de les pedagogies instrumentals d'Orff que marquen, juntament amb Dalcroze i Kodaly, possiblement el canvi de paradigma més important en l'educació musical d'occident.

Les imatges, des d'una perspectiva històrica, no són ni pintoresques ni folklòriques ni banals. Ans al contrari, representen l'espera d'una visió d'accessibilitat a la música que ha propiciat un apropament inclusiu i que ha dut, entre d'altres guanys, la idea de música com a un bé comunitari i participatiu de les societats occidentals contemporànies.

Eulàlia Collelldemont: Divertido y curioso, un reportatge sobre la formació de Mestres de 1949.

26 D'ABRIL DE 2019



<http://www.tworiversturnings.com/shepherd-university-campus-elm.html>

<http://www.shepherdstown.us/plan/9-historic-preservation.html>

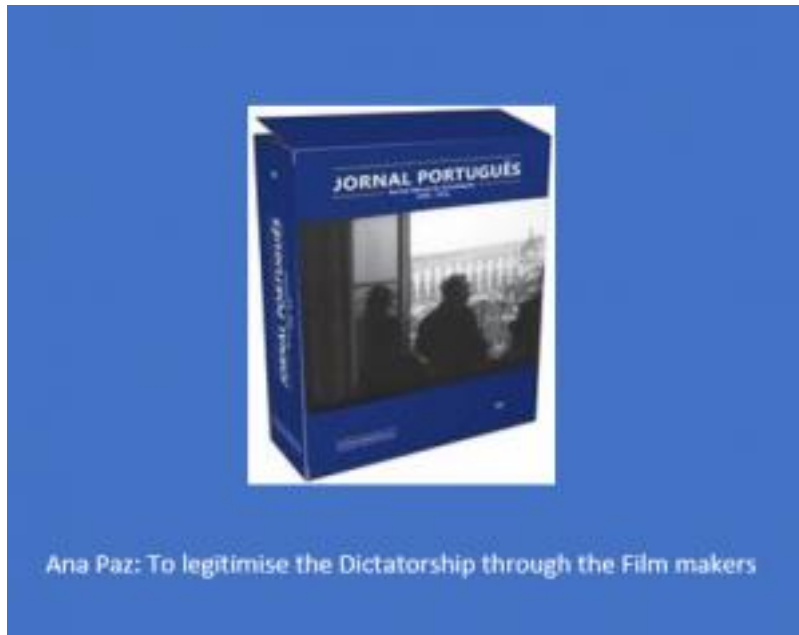
Enmig de la recerca per promoure formes d'aprenentatge professional accelerades i de serveis a la comunitat -en el moment, al poble-, localitzem el reportatge sobre la formació de mestres duta a terme al Shepherd College realitzat per la productora No-Do al 1949 en el marc de la revista *Imágenes. Revista cinematográfica*, n.222 (minuts 6:29-7:56) (<http://www.rtve.es/alcarta/videos/revista-imagenes/divertido-curioso/2887361/>).

Insert en el documental que té el títol de *Divertido y curioso*, locució i imatges van modelant un discurs que té com a eix principal establir dos principis pedagògics com a orientadors per a la formació de mestres: a fer d'educador/a *s'aprèn ensenyant* i que els sabers necessaris per d'educar són, fonamentalment, uns sabers tècnics.

L'aprendre a ensenyar ensenyant, es visualitza en aquest reportatge a partir de destacar la importància d'haver creat un espai escenificat de la realitat escolar -una casa model- que permet experimentar amb materials i situacions pròximes a la quotidianitat de les escoles en el període d'estiu. Concretament, en la locució es destaca que "Esta casita modelo, completa en todos sus detalles y perfectamente amueblada no solo es bonita sino también muy útil. En ella los futuros maestros aprenden enseñando" mostrant imatges de la casa ocupada per dos adults (el degà i la promotora de l'experiència, Florence Shaw -si bé, en la locució només s'esmenta el nom del degà-) i infants realitzant diferents jocs. Sense indicar el nom de la pedagogia activa, en el reportatge s'il·lustra i s'accentua la utilitat d'aprendre a través de la pràctica.

Una pràctica que, seguint encara amb la locució, es defineix com *entrenament* i es concreta en el saber *manejar* els infants. No indicant cap referència de coneixements reflexius ni de coneixements disciplinars, el reportatge va conformant un discurs en el que l'ordre, la varietat i seguir pautes són el més essencial per a ser mestre/a: és clara la locució final: "En Shepherd, estudios y recreos son tan variados y bien regulados que nunca producen cansancio" ens diu. Recuperant avui un xic de la història experiència, veiem a través de les pàgines com per a la població, "la caseta" forma part del recorregut històric que s'està promovent per recuperar la història local, així podem ubicar tant l'escola de mestres com l'edifici en el que s'esdevingué l'experiència reportada, si bé en les pàgines de recuperació de la memòria històrica es destaquen els continguts i el significat dels aprenentatges cercats, quelcom que no es mostra en el documental analitzat.

Ana Paz: To 66splèndida the Dictatorship through the Film makers 21 DE MAIG DE 2019



Sob o consulado de António Ferro na direção do Secretariado de Propaganda Nacional, recentemente criado em 1933, foi preparada a encenação de Salazar com um enquadramento cada vez mais internacional. Até aos anos quarenta, o SPN cuidadosamente convidou jornalistas, literatos, políticos, intelectuais para testemunharem sobre as qualidades do governante 66splèndid. Anualmente, o próprio secretariado publicava 66splè estrangeiras com este intuito. Deste modo, não espanta que no lançamento do Jornal Português, o n.º 1, datado de fevereiro de 1938, se utilizasse esta mesma 66splèndida66, desta feita para legitimar o cinema documental do regime. Para tanto, foi entrevistado o Barão Valentim Mandelstamm (1876-1949), na qualidade de profundo conhecedor do cinema e, em particular, de Hollywood. Foi assim uma sumidade de reputação internacional que anunciou as inúmeras potencialidades do cinema lusitano, sem deixar de exaltar as qualidades inerentes à própria terra, como sejam a 66splèndida luz natural e paz politicamente assegurada. Exteriorizar esta evidência tornava-a indiscutível.

Under the consulship of António Ferro in the direction of the Secretariat of National Propaganda, recently created in 1933, the staging of Salazar was prepared with an increasingly international framework. Until the 1940s, the SPN carefully invited journalists, writers, politicians and intellectuals to testify about the Portuguese ruler's qualities. Annually, the Secretariat itself published foreign works for this purpose. Thus, it is not surprising that in the launching of the Portuguese Journal, no. 1, dated February 1938, used this same strategy, this time to legitimize the documentary cinema of the regime. For that purpose, Baron Valentim Mandelstamm (1876-1949) was interviewed, as a profound connoisseur of cinema and, in particular, of Hollywood. It was thus a summit of international reputation that announced the innumerable potentialities of the Lusitanian cinema, while extolling the qualities inherent in the land itself, such as splendid natural light and the peace that was being politically assured. By externalizing this evidence, it became indisputable.