



Volume 6, Number 3

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



Articles

- History and Pedagogy of Escuela del Mar (1922-1938). Hermeneutic-Iconic Study – Jordi Brasó Rius 226

- “Educating for Democratic Living”: The City-Wide Citizens’ Committee on Harlem (WCCH), 1941 – 1947 – Lauri Johnson 261

- Free Women in the Spanish Civil War. Cultural and Professional Training in the Region of Catalonia– Laura Sánchez Blanco 290

- American Guilt: a challenge for contemporary emotions history– Peter Stearns & Ruthann Clay 314

- The State of Islam: Culture and Cold War Politics in Pakistan– Muhammad Anwar Farooq 342

Reviews

- Transnationalism, Gender and History of Education– Garazi López de Aguilera 346



Historia Social y de la Educación
Social and Education History



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Historia y Pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938). Estudio icónico-hermenéutico

Jordi Brasó Rius¹

1) Universitat de Barcelona (Spain)

Date of publication: October 23rd, 2017

Edition period: October 2017 – February 2018

To cite this article: Brasó Rius, J. (2017). Historia y Pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938). Estudio icónico-hermenéutico. *Social and Education History*, 6(3), 226-260. doi:10.17583/hse.2017.2717

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2717>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

History and Pedagogy of Escuela del Mar (1922-1938). Hermeneutic-Iconic Study

Jordi Brasó Rius
Universitat de Barcelona (Spain)

Abstract

The Escuela del Mar (Barcelona, 1922-1938), as a Catalan, Spanish and European reference for pedagogical renewal, stood out for its democratic model. The hygienic objective together with the self-government of the children was characteristics related to the ideals of New School. Its director, Pere Vergés, promoted a social life centered on young people, with numerous and diverse activities. These were to educate the child, provide him with good values, and offer him an intellectual formation. Values such as cooperation, competitiveness or effort were also discussed. Also included was body education, reading or artistic-musical sensitivity. The object of study is the Escuela del Mar. It offers historical-pedagogical interpretation of what the school was in a global way, and what it meant. The methodology used has been based on analogical-iconic hermeneutics, dealing with three images and contextualizing them with other descriptive sources - of the time and current. The results cover and relate from another point of view, with theoretical studies that analyze the school and its students. The importance of what the center meant was also evident.

Key words: Education, Escuela del Mar, historical memory, history, iconic hermeneutics, pedagogy, Pere Vergés

Historia y Pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938). Estudio Icónico-Hermenéutico

Jordi Brasó Rius

Universitat de Barcelona (Spain)

Resumen

La Escuela del Mar (Barcelona, 1922-1938), como referente catalán, español y europeo de renovación pedagógica sobresalió por su modelo democrático y promotor de la vida social. El objetivo higiénico juntamente con el autogobierno de los niños eran características relacionadas con los ideales de Escuela Nueva. Su director, Pere Vergés, fomentó una vida social centrada en los jóvenes, con numerosas y diversas actividades, que se trataban para educar al niño, dotarle de buenos ideales, y ofrecerle una formación intelectual. Se incluyeron a la vez valores como la cooperación, la competitividad o el esfuerzo. También fueron incluidas la educación del cuerpo, la lectura o la sensibilidad artístico-musical. El objeto de estudio es la Antigua Escuela del Mar. Se ofrece una interpretación histórica-pedagógica de lo que fue el colegio y lo que significó. La metodología utilizada se ha basado en la hermenéutica analógico-ícono, tratando tres imágenes y contextualizándolas con otras fuentes descriptivas –de la época y actuales–. Los resultados se relacionan desde otro punto de vista, con los estudios teóricos –basados en textos– que analizan la escuela y sus estudiantes. Se hace evidente también la importancia que adquirió el centro.

Palabras clave: Educación, Escuela del Mar, hermenéutica icónica, historia, memoria histórica, pedagogía, Pere Vergés

El profesor Sanvisens (1978) ya hacía notar la importancia sobre la historia de los hechos educativos y del pensamiento pedagógico, los cuales, relacionados con la evolución histórica de la cultura, ayudaría a entender todo el proceso dinámico de la pedagogía. Además, estos estudios permitirían conocer lo que hay que hacer, lo que hace falta corregir y lo que hay que superar en el movimiento pedagógico. En esta línea, la recuperación de la memoria histórica es más que necesaria. En España, y particularmente en Cataluña, la Guerra Civil y el franquismo eliminaron gran parte de elementos identitarios: instituciones, símbolos, ideas.... A ello, lógicamente se le sumó el encarcelamiento, el exilio y el asesinato de numerosos maestros, políticos, pensadores y escritores. Y como no, se eliminaron o adaptaron escuelas, las cuales fueron consideradas como peligrosas por no ser afines al Régimen. Muchos de estos centros durante el período republicano anterior –y ya desde los inicios del s. XX–, habían gozado de una gran calidad educativa, visualizada en su forma democrática de actuación, impulsando la autonomía de los alumnos, con un carácter estético y sensible. En definitiva, fueron símbolos de la renovación, en España y particularmente en Cataluña, donde las influencias externas, el industrialismo y la idea de modernización impregnaron toda la sociedad.

El artículo centra la atención en el modelo pedagógico de una de estas instituciones educativas: La Escuela del Mar, ubicada en la playa del barrio marítimo de la Barceloneta (Barcelona). El marco temporal del estudio se enmarca entre la fecha de su creación (1922) y su destrucción por una bomba (1938), en el período de la Guerra Civil.

A partir de un análisis fotográfico compuesto por 3 imágenes se ha formado un hilo conductor que permite concebir y entender el ideal pedagógico de dicho centro y la huella que este dejó, desde otro punto de vista y con otra metodología que la convencional. Por ello las imágenes pretenden sustituir en parte la palabra, el texto. Así, teniendo en cuenta las numerosas investigaciones ya realizadas en torno a la Escuela del Mar y con un pensamiento en el método científico, más que aportar elementos nuevos, se pretende verificar y dar más validez a los trabajos, basados en textos, ya elaborados. Este es pues, el objeto de estudio que se trata. De este modo, además, se favorece a la memoria histórica y educativa (Depaepe, 2006; Depaepe, Henkens, 2000; Lomas, 2011; Valls, 2007, 2008) a fin de evitar la

pérdida de los orígenes, indispensable para que un pueblo o sociedad no pierda su identidad.

Metodología

Aunque el uso del elemento visual como recurso para la memoria histórica ya es citado en una conferencia por Francis en 1888 como “la mejor representación gráfica posible de nuestras tierras, de nuestros edificios y de nuestros modos de vida” (Burke, 2001), las investigaciones relacionadas con el tratamiento visual tienen su origen alrededor de los años noventa, hecho que hace que la imagen empiece a ser tratada como posible elemento de fuente histórica (Moreno, 2017).

El trabajo se enmarca dentro de una metodología hermenéutica analógico-icónica (Beuchot, 1999a, 1999b). Se propone, por lo tanto, un modo de conocer-interpretar-comprender situado en medio de la univocidad y la equivocidad, punto de vista idóneo para las investigaciones cuyo objeto de estudio son las imágenes y su representación. Queda por lo tanto resuelto el problema de una no posible científicidad en estudios de este tipo (Vilanou, 2008b). Así, se pretende comprender y proponer el estado de un momento y lugar históricos –iniciando el estudio en una selección de imágenes de temática similar–, siempre teniendo en cuenta que se parte de una interpretación del investigador –con unas tradiciones, conocimientos previos– en el objeto, y que la verdad-ideal, –la completa descripción– se conseguiría cuando haya un consenso entre los máximos posibles cognoscentes. Por lo tanto, todo este proceso tiene su utilidad en la medida que reproduce, explica, pero también crea conocimiento, a partir de esta sistemática intuitivo-deductiva del intelecto (Beuchot, 2003, 2005; Beuchot et al. 2007; Zecchetto, 2002). Dicha metodología, como consecuencia, pretende aportar una base al proceso de transformación de la imagen analizada a la nueva imagen creada –mediante el lenguaje escrito–. En esta línea, pero hay que ser consciente que cualquier imagen, más que un reflejo de una realidad es un instrumento de producción y control de imaginarios colectivos (Beuchot et al. 2007). El sentido de su análisis sí que es indispensable para entender formas en que “las sociedades se fueron construyendo a sí mismas y se imaginaron” (Pérez, 2012, 29).

Por lo que hace referencia a la selección de las fotografías para el estudio, se han seguido las indicaciones metodológicas detalladas por diferentes autorías. Se han seleccionado tres imágenes relacionadas con la Antigua Escuela del Mar que abarcan el período de su máximo esplendor comprendido entre los años 1935 y 1938, en la línea seguida desde sus inicios, y que se consideran representativas para su estudio histórico (Eggermont, 2001; Huguet, 2002; Jiménez, 2000; Lara, 2005; Pantoja, 2007; Rodríguez de las Heras, 2009, 2010; Torrebadella, 2017). A partir de estos tres instantes se ha construido el discurso interpretativo relacionado con dicho centro y con su influencia pedagógica. Se ha partido además de propuestas que sugieren tratar investigaciones de esta índole icónico-histórico-educativa, no limitándose a lo que el fotógrafo retrató –y quiso retratar-. Así, se propone: ir más allá de la descripción de la imagen, ampliar el estudio espacio-temporal y aprovechar el componente emocional (Berger, 2002; Burke, C., 2001; Burke, P., 2001; Grosvenor, 2007, 2010; Nóvoa, 2003; Rousmaniere, 2001; Sanchidrián, 2011; Sontag, 1992).

Diferentes fuentes, tanto primarias –escritos de alumnos, pensamientos del pedagogo Pere Vergés, revista de la Escuela...–, como secundarias, de toda la situación de renovación pedagógica –principalmente de Cataluña– han sido analizadas, a la que se le añade todo un componente hermenéutico. A estas obras de la época hay que añadir además las aportaciones posteriores de pensadores que abarcan desde diferentes ámbitos el objeto de estudio, y que ayudan a contextualizar todo el recorrido hermenéutico que se propone a partir de la iconografía. Estas fuentes, y por lo tanto todo el marco teórico, se han ido añadiendo a medida que se iban tratando las imágenes. Es por eso que la imagen y la palabra, el texto, se dan la mano, cooperan y se relacionan mutuamente (Riego, 2010; Sanchidrián, 2011). Como consecuencia, las imágenes se refuerzan con todas las aportaciones de los pensadores que trataron algún aspecto de la Escuela del Mar, ya sea de su director, como de sus alumnos, o pensadores posteriores, como González-Agàpito (1978, 1996, 1998), Saladrigas (1973), Tusquets (1973), Vilanou (1997, 1998), o tantos otros.

Finalmente, para justificar el procedimiento metodológico utilizado y ante la multitud de metodologías para el tratamiento visual (Colleldemont, 2014, Comas, 2010), habría que remitirse a las ideas de pensadores como Depaepe y Simon (2010), los cuales afirman que cualquier mirada hacia la

historiografía pedagógica es valiosa, y complementa a las otras. Por lo tanto, metodologías y fuentes, por ejemplo, como los de Viñao (2007), Grosenvor, (2007, 2010); Lawn y Grosenvor (2005), Escolano (2007), Pozo (2006), Pozo y Rabazas (2010), Gómez (2006), Comas, March y Sureda (2010), Braster (2010), Aguiló, Mulet y Pinya (2010) se complementan¹. De este modo no hay ninguna fuente definitiva, ni tampoco ninguna interpretación ni explicación definitiva. Incluso el tratamiento de imágenes sin tener en cuenta el contexto cultural ni social, ni utilizando ninguna teoría metodológica, pueden ser de utilidad para mejorar la educación del futuro. Rousmaniere (2001, 116) lo justifica para su estudio: “I may not be doing ‘good’ history, but I am trying to create new questions to then follow up with good history and with better educational policy”.

La Renovación Pedagógica

A finales del siglo XIX se empieza a cuestionar de manera significativa la escuela tradicional. La creación de la escuela de Abbotsholme (Inglaterra, 1889) es considerado el punto de inicio del movimiento renovador pedagógico, que se expandirá por Europa y América. De este modo:

La escuela tradicional quedaba atrasada con respecto a los adelantos de la psicología y de la ciencia. Tenía como eje al maestro y a los conocimientos más o menos enciclopédicos de la época, desconocía las necesidades del niño y las exigencias de su desarrollo psicológico y estaba al margen de las profundas transformaciones que se producían en la vida de los hombres y de los pueblos.

Por esta razón, aquellos adelantados de la pedagogía buscaban nuevas formas de educación que preparasen mejor a los niños para la vida, haciendo que fuese el niño el eje de la escuela, y el motor de su propia educación, a fin de conseguir una mejor formación del individuo y un mayor equilibrio entre la escuela y la sociedad.

Esto dio origen a lo que se llamó Escuela activa, Escuela Nueva, Escuela serena, nombres diversos pero que, al fin y al cabo, son casi sinónimos y exponentes de la misma idea. (Martorell, 1965, 10)

En España la renovación pedagógica y lo que posteriormente será la Escuela Nueva tiene unos orígenes diversos, y unas fuertes influencias extranjeras. La Institución Libre de Enseñanza (ILE), encabezada por Francisco Giner (1839-1915) marca el punto de inicio de la renovación pedagógica, juntamente con figuras como las de Pedro de Alcántara García (1842-1906), o el modelo del padre Manjón (1846-1923), en Granada. Asimismo, el movimiento de renovación pedagógico catalán también lo forman un conjunto de maestros, pedagogos y pensadores de diversa índole², y que se vincularon con escuelas, grupos escolares, entidades o secciones educativas. Todos ellos estaban preocupados por potenciar un modelo de escuela nueva centrado en el alumno y sus intereses. Son destacables así personajes como Hermenegildo Giner (1847-1923) –hermano de Giner y vinculado a la ILE–, Francisco Ferrer y Guàrdia (1859-1909), Rosa Sensat (1873-1961), Joan Palau Vera (1875-1919), Joan Bardina (1877-1950), Herminio Almendros (1878-1974), Josep Estalella (1879-1938), Josep Elías (1880-1944), Pau Vila (1881-1980), Manuel Ainaud (1885-1932), Alexandre Galí (1886-1969), Albà Rosell (1881-1964), Leonor Serrano (1890-1942), Ventura Gassol (1893-1980), Artur Martorell (1894-1967), Emili Mira (1896-1964) o Pere Vergés (1896-1970), entre muchos otros. Eran un reflejo de las iniciativas por una nueva educación y una voluntad por la mejora profesional. La creación de la Associació Protectora de l'Ensenyança (1898), los congresos pedagógicos –organizados en Barcelona y Madrid– o las reuniones pedagógicas con las iniciativas de los propios maestros en la provincia de Gerona, son también muestras de este afán de renovación y catalanidad –dos elementos por cierto que se daban la mano frecuentemente–. A todo ello se le unió la voluntad por parte del Ayuntamiento de Barcelona de mejorar la calidad, y hacer una modernización escolar ([Ajuntament de Barcelona, 1922a](#)), la cual quedaba bien reflejada –y era una muestra de intenciones–, en el presupuesto truncado de 1908 ([Camps, 1974; Institut d'Estudis Catalans, 2008](#)). De toda esta nueva filosofía político-social-económica de mejora higiénico-educativa durante la primera década del siglo XX surgió la Mancomunidad de Cataluña (1914) y la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona (1916) ([Arada, 2008; González-Agápito, 1992; Martorell, 1965; Torrebadella, 2013, 2016; Ventalló, 1970](#)). De todo este movimiento –y con la figura de Manuel Ainaud encabezando toda esta filosofía de renovación–

germinó en Barcelona la idea de la creación de diferentes centros educativos, entre otras cosas para “resolver el problema del lamentable estado de las escuelas públicas en Barcelona” (Martorell, 1965, 57). Uno de ellas fue la Escuela del Mar (1922) de Pere Vergés Farrés, construida en la playa de la Barceloneta –al final de la calle Almirall Aixada, junto con la calle Vinarós–, con claras influencias extranjeras, y con un marcado sentido además de educativo-activo, higiénico³ –potenciador de la salud y la educación física– (Brasó, 2015; Brasó, Torrebadella, 2014; Saladrigas, 1973). Este carácter por mejorar la higiene y la salud se relaciona con los movimientos naturistas, muy en boga en estos inicios del s. XX. El propio Ayuntamiento de Barcelona y la Comisión de Cultura ya proponían acciones de retorno a la naturaleza, como en las propuestas de baños de mar o la creación de jardines en la Ciudad Condal (Ajuntament de Barcelona, 1920a, 1920b). Pero además sobresalieron entidades con fines naturistas, de las cuales destacaron Els Amics del Sol, L’Ateneu Enciclopèdic Popular o el Club Natación Barcelona⁴ (Pàmpols, 2000, 2006; Posa, 1991; Roselló, 2003; Torrebadella, 2016).

La Creación de la Escuela del Mar

No se puede entender la Escuela del Mar ni Pere Vergés, sin la figura de Manuel Ainaud Sánchez (1885-1932). Éste último, artista y pedagogo inició sus estudios en el Ateneo Obrero de Barcelona, y fue influenciado por el movimiento de Ferrer y la Escuela Moderna. Ingresó como profesor de dibujo en la Escuela Horaciana en 1908 dirigida por Pau Vila. Unos años más tarde, Ainaud pasó por la dirección del Colegio Mont d’Or, y posteriormente por el Nou Mont d’Or –escuela elitista para las clases altas de Barcelona, de la cual el pedagogo no se sentía cómodo con sus ideales, pero sí que aprendió técnicas organizativas de pedagogía escolar–. Pero el hecho que marcó un punto de inflexión fue su nombramiento como presidente del Ateneo Enciclopédico Popular. Desde esta entidad se empezó una campaña en favor de nuevas escuelas y la escolarización del 25% de los niños que no podían acceder a ellas, en Barcelona. Esta ardua tarea que movilizó prensa y entidades, además de llevar a cabo conferencias y manifestaciones, le propulsó al ingreso y posterior dirección general de la Asesoría Técnica de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona

(1917). Colaboraba en esta comisión con el arquitecto Josep Goday Casals (1881-1936) y el médico Dr. Enric Mias Codina– ([Domènec, 1995, 1997; Pàrraga, 1989](#)).

Fue el propio Ainaud que puso al frente de la Escuela del Mar, en 1922, al maestro Pere Vergés Farrés (30 de mayo de 1896 - 8 de septiembre de 1970). Seguramente la amistad entre ambos, sumada a este nombramiento hizo que sus vínculos quedaran atados para siempre ([Ainaud, 1982, 2006; Domènec, 1995, 1997; Pàrraga, 1989; Saladrigas, 1973](#))⁵. Esta decisión, además, dejaría rastro para siempre en la historia de la pedagogía catalana.

El director del nuevo centro de la Barceloneta se había formado en las escuelas de Barcelona del distrito II⁶ y el VI⁷, y posteriormente en los Estudios Normales de la Mancomunidad⁸. A todo esto se le sumó, de un lado, su vinculación con movimientos y personajes relevantes de la época como Eugeni d'Ors⁹, Pompeu Fabra, Joan Crexells, Salvat-Papasseit, Josep Maria Folch i Torres, Joan Pijoan, Joan Maragall o Josep Lluis Sert i el GATCPAC –entre muchos otros–. Por otro lado, tuvo admiración por los pensamientos de figuras influyentes, tanto nacionales –las de la Institución Libre de Enseñanza, pero también, personajes como Unamuno, Machado o Ortega y Gasset– como extranjeras –Gentile, Schiller, Kant, Fitche, Hegel o Hölderling–. De ellas pero sobresale Johann Wolfgang Goethe¹⁰ ([Brasó, 2015; Brasó, Torrebadella, 2014; Crexells, 1935; Escoles del districte VI, 1912; Goethe, 1932; Petrasch, 1936; Vilanou, 1997, 1998](#)).

Asimismo, las aficiones y personalidad del pedagogo quedan resumidas en los textos que su hijo redactó, y lógicamente se relacionan con los ideales de la Escuela del Mar. Es descrito así Pere Vergés como:

Era un home prim, d'altura mitjana, més aviat alt, morè i d'una complexió atlètica, conformada per la pràctica de la natació fins a la maduresa –va formar part dels primers equips de waterpolo del Club Nació Barcelona¹¹– i l'afició per l'excursionisme. Els seus trets eren, en primer lloc, l'obsessió per l'ordre i l'extrema polidesa –i també l'elegància– en el vestir i en la presència. Malgrat els seus modestos mitjans, tenia un aspecte impecable: les sabates sempre brillants, la ratlla perfecta als pantalons, nus de corbata acurat i ni una brossa de pols al vestit. L'obsessió per l'ordre i la neteja feia que una simple

taca a la roba li desencadenés un dels freqüents atacs de migranya que patia (Vergés, 1998, 15)

Toda esta formación y reflexión llevaron al pedagogo a elaborar una propuesta innovadora en la línea de la renovación pedagógica, pero con personalidad propia (Brasó, 2015; Brasó, Torrebadella, 2014). Evidentemente, como elemento común a los movimientos potenciadores de una Escuela Nueva apareció el niño como centro de interés. De este modo, a la voluntad por fomentar la autonomía, la reflexión, el compañerismo y, en definitiva el autogobierno¹² entre el alumnado, se le sumó el carácter inicial –y principal– higiénico de la Escuela del Mar –este higienismo apareció en muchos otros centros y colonias escolares, gracias a la labor de la Comisión de Cultura por fomentar una mejora de la calidad educativa y una mejora higiénica con la reducción de las enfermedades –y mejorar la salud– del panorama desolador de la Barcelona de inicios de los años veinte (Ajuntament de Barcelona, 1917, 1921a, 1922a, 1922b, 1932a, 1932b, 1932c, 1938; Scaramouche, 1932).

Los inicios de la Escuela del Mar¹³ (1922) ya fueron alabados y el colegio adquirió prestigio –como también pasó con la Escuela del Bosque de Rosa Sensat y posteriormente con otros grupos escolares– rápidamente. Se puede decir que el modelo gradualmente iba gozando de más fama e importancia –tanto nacional como internacional–, gracias principalmente a la labor de su director, quien incluso representó internacionalmente el movimiento de las Escuelas Nuevas fuera de España (Mairie de Barcelone, 1931, 1932). En la década de los años treinta –sólo diez años después de la fundación del centro– la institución ya era un símbolo de la ciudad y de la renovación pedagógica catalana. El modelo de Pere Vergés, se basaba en la vida social, que incluía los juegos, la música, la biblioteca, la astronomía, los títeres... y todo ello con una visión estética, sensible¹⁴, era admirado como se comprueba en las alabanzas y visitas de personalidades del resto de España y del extranjero. Y es que la autonomía y autogestión que tenía el alumnado en toda la actividad escolar eran dignas de admiración (Ajuntament de Barcelona, 1938; Antigua Escuela del Mar, 1953, 1954; Escola del Mar, 1934; Escuela del Mar, 1954; García, 1938; Giedion, 1997; Marimon, 2016; Romia, 1990; Saladrigas, 1973; Tusquets, 1973; Vergés, 1932a, 1932b, 1947; Vilanou, 1997, 1998). Lógicamente este prestigio ganado con el

esfuerzo de todo el profesorado también se visualizaba en la ciudad. Entre otras acciones, las visitas de estudiantes-maestros eran constantes. Y estas visitas son el punto de inicio del estudio icónico-hermenéutico que a continuación se detalla.



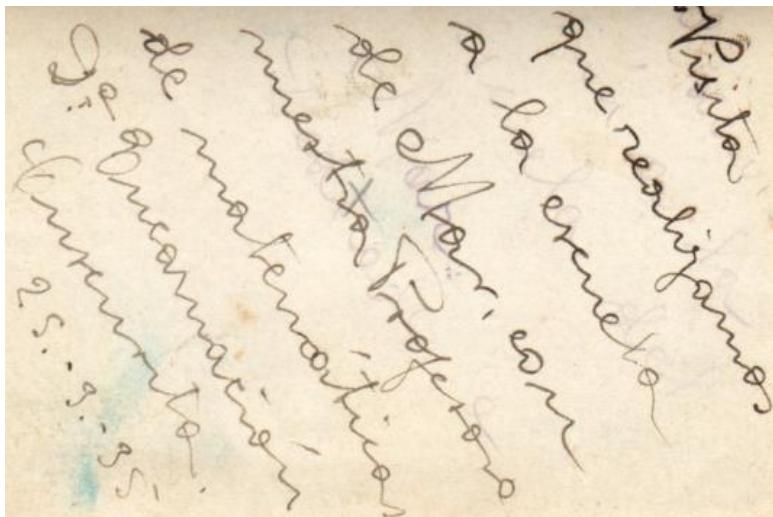


Figura 1a-1b. Propiedad del autor. Ventalló (1970) ya detalla una lista inmensa de personalidades y grupos que visitaron la Escuela, tanto nacionales como internacionales. Transcripción del texto: “Visita que realizamos a la escuela del Mar, con nuestra Profesora de matemáticas Dª Encarnación Cuscurita. 25-9-35”.

La Escuela del Mar en Imágenes

La primera imagen ofrece un testimonio de una visita de un grupo de futuros maestros y maestras de la Escuela Normal de Barcelona, el 25 de septiembre del año 1935. La excursión iba dirigida por la profesora Doña Encarnación Cuscurita Meseguer, de 64 años¹⁵, docente de álgebra, aritmética y metodología de las matemáticas –hecho que permite intuir el interés por el tratamiento de las matemáticas utilizado en la Escuela del Mar– (Carbonell, 1993; Monés, 2000). En estos 15 años que ya habían pasado desde la apertura del centro hasta la visita de los maestros, objeto de estudio, la Escuela gozaba de su máximo resplandor, tal y como se comprueba en la fotografía, con un edificio, obra del arquitecto jefe de la sección de las construcciones escolares Josep Goday Casals (Ajuntament de Barcelona, 1922b; Cubelles, 2008; Ventura, 1990), y que, además de funcional, irradiaba belleza y estética –la misma que se inculcaba a los alumnos. Esta belleza se hace evidente en la propia fachada –pintura de los tablones,

ventanas, cortinas, balcones...— y el edificio de madera, que con “sus escaleras colgantes para bajar a la playa y sus ventanales sobre el mar, daba al visitante la sensación de hallarse en un barco” ([Ajuntament de Barcelona, 1938, 23](#)). El siguiente texto permite esclarecer cómo era y las sensaciones que producía la escuela:

Era de madera pintada, repintada, crujiente al paso de los niños, sensible a la presión humana, se podría decir que capaz de ceder o acceder al deseo de una caricatura sensible apetecedora de éste u otra dimensión concreta, como dicen que deben ser las escuelas ‘a la medida’, adaptables al ser, al poder ser, de cada activo habitador ([García, 1938, 3](#)).

La grandeza de la obra arquitectónica, además de quedar evidenciada en diferentes halagos de pedagogos, pensadores y arquitectos, se encuentra en la Exposición de Arquitectura Escolar, donde el único edificio español que había era la escuela de la Barceloneta ([Gómez, 2005; Torres, 1933](#)). A esta estampa hay que añadirle la arena, la playa, donde residía la escuela, hecho que aun le daba un mayor valor estético. Y ligado a este factor estético, hay que sumarle el orden, primer elemento de la estética –en palabras de Martorell ([1965](#))– y que queda bien evidente al mirar la fotografía. Este elemento sensible aparece en toda la obra pedagógica de la Escuela, y de su pedagogo –quien incluso llega a publicar dos libros de poemas: *Poesies* (1925) y *La Nova amiga* (1930)–. Analizando en más detalle la foto, se encuentran elementos que muestran el sentido higiénico de la Escuela del Mar. La canasta de baloncesto a la derecha de la imagen muestra este carácter lúdico y de ejercitación que Vergés proponía para mejorar la salud. La ubicación del campo de básquet bien simétrico –como se comprueba en la multitud de imágenes de la época ([Ajuntament de Barcelona, 1932b; Saladrigas, 1973](#))– en la arena que abraza el colegio es también una muestra de la importancia que el pedagogo dio a los deportes. Además, las columnas que soportan todo el edificio esconden unas duchas, elemento clave para quitarse la arena, la sal, después del baño en el mar, ya sea con sentidos higiénicos, recreativos, o competitivos, como el director de la escuela proponía. Por lo tanto, estas columnas escondían de bien seguro charlas,

discusiones, risas, peleas... de toda la vida en la escuela ([Comissió d'Antics Alumnes, 1996](#)).

Asimismo, en este sentido hay que destacar el traje de baño, igual para todos los alumnos, subvencionado por el Ayuntamiento y que es, además una muestra de las voluntades del sector público para fomentar la educación, la salud y la higiene. Se convierte de este modo en un elemento que marca esta idea de igualdad en la escuela entre niños y niñas y, en definitiva, un concepto social de iguales derechos entre hombres y mujeres ([Ainaud et al.1996; Ajuntament de Barcelona, 1922a, 1932](#)). La Escuela del Mar, por lo tanto, era una muestra, además de innovación, de coeducación, de igualdad y también entre clases sociales, tal y como Vergés, los maestros y los alumnos pregonaban.

En la imagen también inferimos el carácter coeducativo, en la medida que la visita no era de un género en concreto, hecho evidente de los esfuerzos por promover en la escuela de maestros –y en la sociedad– un modelo y una sociedad más igualitaria. Se puede inferir la normalidad en lo que respecta a la igualdad de sexos, con hombres y mujeres alternados, que se tocan, están distendidos, sin tensiones, hecho evidente del modelo republicano-moderno que se promocionaba en Cataluña. De todas formas, centrando la atención en los gestos de los fotografiados, se intuye el predominio machista inevitable –aun en la actualidad–, como se comprueba en los gestos de los hombres y sus posiciones –en primera línea un hombre estirado, relajado; a la derecha un hombre con las manos en el bolsillo...–, y de las mujeres –en posiciones bien femeninas–.

La visita a la Escuela de estos y otros grupos de docentes, no podría entenderse sin entender el ideal pedagógico. La Escuela promovía así, una autonomía del alumno, una disminución significativa del castigo corporal, una menor disciplina, hecho que se visualiza en diferentes lugares del edificio donde hay niños observando a los maestros y al fotógrafo, el cual ha dejado inmortalizados, además de los futuros docentes, a los curiosos escolares –en el balcón de la planta baja, en ventanas, etc. –. Incluso estos escolares se han tomado las molestias de salir de clase, de correr una cortina o de abrir una ventana.

Y finalmente, hay que resaltar tres elementos clave que no se ven en la foto, pero que no por eso no quiere decir que no tengan relevancia. El primero es el fotógrafo, que analizando el carácter más o menos humilde del

centro, se intuye que podría ser algún maestro de la escuela; la propia maestra de maestros: la profesora de matemáticas, doña Encarnación; o teniendo en cuenta el carácter de autonomía e iniciativa juvenil, quizá, algún alumno voluntario. Se descarta que la fotografía haya sido tomada por parte de algún estudiante de magisterio debido al recuerdo y simbolismo que representa la imagen.

El segundo elemento a destacar es la ausencia de flotadores colgados en los balcones. Estos elementos de seguridad aparecen en muchas imágenes del centro desde perspectivas similares. La justificación es clara, la foto se tomó a finales de septiembre, momento en el cual los baños se habían ya finalizado, y el sol y la temperatura no eran óptimos para el baño –tampoco se ve el toldo típico a modo de parasol que aparece en muchas imágenes de la época ([Ajuntament de Barcelona, 1932b; Saldrigas, 1973](#)).

Finalmente, queda por destacar uno de los elementos más importantes y que sin él no existiría la escuela, ni su nombre: el mar. El exalumno de la escuela Ricard Bartrés ([1955](#)) ya le dedica un capítulo en su libro. La escuela se construyó cerca del mar para fomentar los baños regulares, con el fin de paliar enfermedades y fomentar el naturismo y la higiene entre los niños más desfavorecidos, en la línea que el Ayuntamiento y Barcelona iban proponiendo con los baños de bar, la creación de jardines o la realización de la Escuela del Bosque ([Ajuntament de Barcelona, 1920a, 1920b, 1921a; 1922a](#)). Este sentido de sanatorio se comprueba también al analizar las continuas revisiones médicas y detalles de datos antropométricos de todos los alumnos que ingresaban en el centro. El mar, y la vida alrededor de él, es el elemento más importante que se intuye –y no se ve– en la escuela, también como símbolo del alejamiento temporal de la ciudad. La Escuela permitía así una experiencia social, higiénica, espiritual y pedagógica únicas consiguiendo así “dejar la ciudad, subir unos escalones, abrir una puerta y encontrarse delante, toda la inmensidad del mar y saberse uno, dentro de un mundo nuevo de anchos horizontes ([Vergés, 1957, 14](#)). En esta línea, el aspecto más significativo que aparece en la imagen... más que el edificio, los niños, los maestros o el fotógrafo... es la arena. En la arena de la playa se proponían numerosas actividades ([Brasó, 2015; Brasó, Torrebadella, 2014](#)). Además de gimnasia y ejercicios corporales y los baños, los alumnos hacían sus sesiones de lectura, de siesta, de cuentos, de investigación, de ciencias, de matemáticas, etc. En definitiva, la escuela podríamos decir que se

encontraba más fuera que dentro, como Vergés quería. Este aspecto está por lo tanto en la línea de los modelos de Escuela Nueva, que se aíslan de la escolástica y el aprendizaje memorístico, y fomentan una educación al aire libre, fuera del recinto escolar, para que el niño pueda experimentar, reflexionar, practicar, tocar (Martorell, 1965). En este sentido, los puntos propuestos por Adolph Ferrière (1927, 1929) para considerar una escuela como Nueva, se cumplían en la mayor parte, en la Escuela del Mar.

Como consecuencia, en el exterior de la escuela, aparecía uno de los elementos clave del ideal de Vergés: el juego y la competición (Brasó, 2015; Brasó, Torrebadella, 2014; *Antigua Escuela del Mar, 1953*). Pere Vergés enmarcó la escuela en un modelo que en términos del siglo XXI diríamos que es gamificado. Pero a diferencia de estas nuevas tendencias de moda, su modelo era lúdico-competitivo. Y este hecho sucedía en la mayoría de actividades escolares, no simplemente en los juegos en sí. De este modo, la lectura, el orden, la expresión oral, el esfuerzo, la puntualidad, el comedor... todo ello se incluía en un modelo cooperativo-competitivo organizado por grupos de colores que tenía la idea de fomentar la preparación para el futuro ciudadano (Brasó, 2015; Brasó, Torrebadella, 2014).

Toda esta filosofía, se prolongó en el tiempo, como ya dejan constancia los propios alumnos –en la revista Garbí–, el propio Pere Vergés –en sus escritos–, diferentes figuras que analizan el modelo o diferentes medios de comunicación¹⁶. Además, el elemento más claro y tangible de la continuidad del sistema es el aun funcionamiento de tres escuelas en el área metropolitana de Barcelona, afines a este ideal. Pero un aspecto representativo y que muestra la calidad, éxito y visualización de la propuesta son las imitaciones que surgieron a partir de este modelo. Y uno de los elementos clave a destacar fue el tratamiento de este juego competitivo de manera altamente organizada e incluido dentro de la vida social –autéonoma– escolar. Y en concreto, aparte de diferentes opciones lúdicas, la que tuvo –y tiene– mayor repercusión fue el juego del ajedrez. Tanto es así que los alumnos de la Escuela del Mar obtuvieron premios fuera de los muros escolares –muros, por cierto que no existían, analizando la continuada diversidad de actividades que sucedían fuera del edificio–. Quizá el hecho que el campeón del mundo de ajedrez.... tuviese como referencia la escuela es una muestra de esta calidad que imperaba (*Antigua Escuela del Mar, 1953*; Brasó, 2015; Brasó, Torrebadella, 2014; *Els jocs. Els escacs a l'Escola*

del Mar, 1934; La antigua Escuela del Mar, de Barcelona, 1953; Vergés, 1933, 1934).

La segunda imagen, parece mostrar los niños de la Escuela en un momento del juego, aunque en realidad la imagen, ni es de los niños del centro, ni se ubica en Barcelona. Las justificaciones de la inclusión de la fotografía son diversas. Primeramente, se podría nombrar la importancia de la Sección de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona, que mediante su obra Acampades (1935) pretende mostrar la evolución de las colonias escolares mediante otras formas de agrupaciones y actividades, con un carácter, en este caso que supera el higienismo inicial y se adentra en una actuación claramente social y educadora —que es en definitiva la evolución de todas estas acciones para mejorar la salud de los niños—. Por lo tanto, las acampadas tuvieron su sentido en la medida que eran un paso más, un modo más eficiente y considerado mejor, para la transmisión de valores y conocimientos a los niños. Además, estas iniciativas, mostraban la voluntad de la propia Sección de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona por investigar, comprender, indagar e imitar actuaciones extranjeras (Ajuntament, de Barcelona, 1935). De este modo, en plena República el intercambio de experiencias fue constante, incorporando Catalunya nuevas metodologías, actividades, organizaciones, etc.



Figura 2. La final del campeonato de ajedrez (Ajuntament de Barcelona, 1935, 21)

Centrando el estudio en la imagen, el sentido de incluirla es para mostrar la posible transferencia y difusión que el modelo de Pere Vergés causó. Fue así imitado en diferentes lugares y después de analizar las principales fuentes documentales disponibles, todo parece indicar que el principal iniciador del ajedrez en la escuela –en Barcelona y en Cataluña– fue Pere Vergés. A la vez, esta práctica del juego es una muestra de la importancia que iba cogiendo en toda España el ajedrez –y especialmente en Barcelona– desde hacía ya unas décadas, con la aparición de diferentes clubes, asociaciones, periódicos, libros, revistas... (Brasó, 2014, 2016a, 2016b, 2016c, Vergés, 1933)

La fotografía muestra dos chicos jugando al ajedrez. Pero este elemento no es el más significativo. Es destacable así la multitud de niños –ninguna niña– que rodean a los dos competidores, porque es evidente que hay en juego alguna cosa, ni que sea el honor de haber ganado. Si el modelo copia al de Vergés, todo parece indicar que es un campeonato escolar –podría ser la final teniendo en cuenta la expectación de los 13 niños que rodean la partida–. El pedagogo catalán, a partir de los juegos –de entre los cuales aparecía el ajedrez– creó un verdadero proyecto educativo basado en la competición –pero también la cooperación–, la iniciativa de los alumnos, la autonomía, etc. El juego, incluido en la vida social, era así una excusa motivadora para trabajar multitud de valores y también contenidos más académicos. La imagen es, por lo tanto, un reflejo claro de la emoción-motivación por el juego competitivo-organizado.

La partida parece de alta repercusión, nadie ríe, todo el mundo está atento, concentrado, a la expectativa... de la batalla simbólica que es el juego –algunos niños que se encuentran de pie incluso se intentan acercar al tablero; aunque hay un niño que mira al fotógrafo–, y en que los dos jugadores simbolizarían la función de jefe de grupo que en la historia de la educación ha aparecido: en Esparta, en los jesuitas, en el modelo inglés de Thomas Arnold, o en el modelo que tratamos de Pere Vergés. La alta expectación podría indicar que los jugadores son simples representantes de un equipo, muy en boga en el modelo de Pere Vergés. En este modelo, por lo tanto, el campeón era todo el grupo, no el individuo, superando así el pedagogo catalán la dicotomía individuo-grupo (Bowen, 1976, 1993, 2000; Brasó, 2015, 2016b; Brasó, Torrebadella, 2014; Debesse, Mialaret, 1973; Redondo, Laspalas, 1997; Vilanou, 1998).

Queda por destacar la ubicación de la imagen. De entrada, se comprueba que el tablero está apoyado en un elemento no-horizontal, parece algún cojín o manta. Es un elemento más que muestra la importancia de la partida, que hay que jugarla, sea como sea. El propio tablero incluso está ya adaptado, con paredes laterales, para que no caiga ninguna pieza al suelo, hecho que mostraría también que no es la primera partida que se juega y que los jugadores u organizadores ya tienen bien sabido qué tablero escoger para poder llevar la partida a buen fin. En este caso el evento pasa al aire libre – donde pasaban la mayoría de cuestiones en las escuelas renovadas, colonias escolares y acampadas de verano–, como era de prever. Ahora ya no es la arena de la playa, sino el monte, en un ambiente con piedras, flores...y por lo tanto también insectos, viento, aire lluvia... hecho que hace muy probable que los jugadores, ya sea por la expectación o debido a estos elementos naturales, no puedan tener la máxima concentración, ni rendir al máximo, por lo tanto, todo parece indicar que los errores en los movimientos tienen más probabilidades de aparecer.

Es curiosa la imagen de una tienda de campaña donde de bien seguro sucede mucha vida social –de hecho, algunos niños están dentro de la tienda– y que, en caso indispensable, la partida se podría jugar dentro de la lona.

Hay que parar la atención también en los niños, cada uno parece ser una copia de su compañero: pelo corto, bata y zapatillas, hecho que hace evidente que todo ello fue seguramente subvencionado y aportado por el Ayuntamiento de Barcelona –que se esmeró e invirtió en la educación de una forma significativa e inédita y editó la obra *Acampades* (1935), de donde se ha obtenido la fotografía–. Así como en la pintura de los Juegos de los Niños, de Peter Brueghel, los participantes parecen ser adultos –caras serias y vestimentas de adultos (*Elschenbroich, 1979*)–, en la imagen la vestimenta de los niños es indiscutible de esta edad. No así, la concentración que todos tienen, digno de un adulto. Pero, en definitiva, un aspecto destacable es que el ajedrez ha llegado, se podría inferir, a diferentes sitios del territorio, con gran expectación.

Finalmente, queda por analizar la tercera imagen, que tiene un marcado sentido simbólico. De un lado, desde una visión elevada –un edificio vecino– aparecen ya sólo los cimientos de la Escuela del Mar que, por una bomba de la aviación italiana –no dirigida hacia la Escuela, pero que asimismo es símbolo del bombardeo que afectó al puerto y a la Barceloneta–

, el día 7 de enero de 1938 de la Guerra Civil, y al ser de madera, se incendió en llamas y quedó en escombros: sus mesas, sus aulas, sus cuadros... sus libros. Numerosos son los escritos anunciando-recordando esta desaparición fortuita:

Llegaron sobre el mar, descendieron sobre la orilla, y pronto, al lado de la playa, junto a la dulce curva donde el mar serena sus impetuosos deseos de dominación insistente, una escuela ardía, se consumía, no quedando bien pronto de ella más que los desnudos pilares que la levantaban firmemente sobre la arena movediza ([García, 1938, 3](#))

Otro ejemplo es el del que fue alumno Andreu Avelí Artís. Detalla así que:

unes hores escasses bastaren per a convertir en cendra un edifici que havia estat l'orgull de la ciutat. Altres edificis bombardejats ensenyen permanentment les seves ferides. L'Escola del Mar, que havia estat un fogar de bellesa, ha volgut estalviar al món l'espectacle del seu esquelet ([Artís, 1938, 223](#))



Figura 3. Restos de las bases de las columnas del edificio sede de la Escuela del Mar, en la Barceloneta, destruido durante un bombardeo. Se visualizan las calles Atlántida, Vinarós, Grau i Torras y Almirall Aixada, delimitadores de la ubicación del centro. Foto: Gabriel Casas Galobardes. Proveedor: Generalitat de Catalunya. Archivo Nacional de Cataluña (Ref.: ANC-1-5-N-6160). Recuperado de http://www.europeana.eu/portal/es/record/2024907/photography_ProvidedCHO_Generalitat_de_Catalunya__Arxiu_Nacional_de_Catalunya_ANC_1_5_N_6160.html?q=%22escola+del+mar%22

La imagen, tomada seguramente unos días después del bombardeo, muestra lo que fue, un edificio encarado al mar, con claras reminiscencias a la paideia griega, a sus filósofos y a su ideal democrático y reflexivo. La Escuela del Mar también proponía estos ideales (González-Agàpito, 1978, 1996, 1998).

Se visualizan solo las columnas que soportaban todo el esqueleto de madera y que permiten intuir los 3 bloques que propuso Goday en su proyecto, la unión de los cuales hacía que el edificio se abriese al mar, siendo este un elemento clave de la educación pedagógica del centro. Estos tres bloques abrazaban toda una zona de la playa, limitada simbólicamente y donde sucedía, como se ha dicho, la vida escolar: fiestas, gimnasia, descanso, lectura, juegos...

Se ven claramente todos los escombros compuestos por diferentes elementos. En la parte derecha de la imagen parecen divisarse puertas en medio de la arena, que muestran el impacto de la bomba que cayó en la escuela. El resto de ruinas parecen encontrarse en la superficie del edificio, aunque son bien pocos, debido al material inflamable del que se componía la escuela: libros, mesas y sillas de madera, manteles, cortinas, cuadros...

Después de esta metodología intuitivo-deductiva, esta última imagen da pie a adentrarse en un proceso más metafórico –aunque siempre teniendo en cuenta una relación entre la univocidad y la equivocidad–, dentro del campo de la hermenéutica icónico-analógica, en el que la imagen se convierte en un símbolo y la interpretación que se expone tiene “cierta indecisión, imprecisión o ambigüedad; pero no tanta que no pueda ser sujetada desde cierta claridad y definición” (Beuchot, 2003, 77).

Utilizando así este procedimiento para la tercera imagen, y como se ha avanzado en la imagen 1, ha resistido al ataque lo más esencial y que es

imposible de destruir: la arena. La arena, lugar clave en la historia del mundo, sitio donde el comercio y la economía tienen su máximo esplendor en los inicios de la navegación, lugar también de seguridad en un mar de peligros –tempestades, piratas, emboscadas...–, pero a la vez un lugar de despedida, de abandono, de no saber si el que se va, volverá. La arena, lugar también que aparece en Roma, en el coliseum, en los circos romanos. Elemento clave de diversión del pan et circem. Es así un elemento significativo donde se plasma el sentido y la finalidad de cada sociedad: el comercio, la cultura, el ocio. Y en la Escuela del Mar, queda el recuerdo en los diferentes instrumentos de mantenimiento de la memoria histórica: libros, prensa, documentales, entrevistas...¹⁷

Por lo tanto, si había que escoger entre el edificio y la arena, está claro que lo más significativo es el lugar donde suceden las cosas, los actos –no tangibles– y desprenderse de lo pesado, lo real, lo que se puede tocar –¿lo superfluo?– como ya hizo el Principito... Así, la arena sigue siendo el símbolo de este modelo pedagógico y aunque haya desaparecido el edificio, los libros y los cuadros, todo ello son elementos que se pueden duplicar, triplicar... A partir de este trágico suceso –que no tan trágico en la medida que el incendio se produjo en horario no escolar– la escuela se trasladó, primero a Montjuich y, luego, al Guinardó, lugar donde permanece todavía. A la vez, el modelo de Vergés se expandió aún más con la fundación que creó y que significaron dos centros nuevos: la Escuela Garbí (Esplugues de Llobregat) y la Escuela Pere Vergés (Badalona).

Por lo tanto, la vida intelectual y social en la escuela –la esencia de cualquier modelo pedagógico– se trasladaron. Está claro que se tuvieron que adaptar –incluso cambiar, añadir, eliminar...– las actividades a los nuevos espacios –pero como se adapta cualquier maestro cada año a unas nuevas normas, a un nuevo curso, a una nueva aula, a unos nuevos materiales, a unos nuevos compañeros... a unos nuevos alumnos–, pero la filosofía permaneció.

A Modo de Conclusión

El análisis hermenéutico de las imágenes, reforzado con variadas fuentes informativas ha permitido constatar la importancia del ideal pedagógico de Pere Vergés, en la línea lógicamente de las publicaciones que ya han tratado

el tema. Se observa así el prestigio que el pedagogo y su centro tuvieron; el tratamiento por el gusto y la sensibilidad, representado por ejemplo en el propio edificio; o la importancia que se le dio a la vida social y a los juegos organizados.

Se hacen necesarios estudios mediante estas metodologías más interpretativas que descriptivas, que permitan esbozar, dibujar, intuir, recrear... aspectos que serían inabarcables en un estudio únicamente heurístico-descriptivo, e incluso en los estudios hermenéuticos a partir de fuentes escritas. El tratamiento de nuevas imágenes y de su combinación entre ellas, juntamente con otras fuentes, como orales, o dibujos, por ejemplo, de los niños, tienen que ayudar a entender un momento, un lugar, una época.

Por lo que se refiere a la metodología utilizada, se justifica ya que el trabajo sigue pautas acordes a modelos ya utilizados previamente. De este modo se da validez al estudio, potenciando así la creación de conocimiento y el análisis de conocimiento desde otra perspectiva, que la basada en los textos.

Además, estos trabajos permiten aportar una mayor emoción, sensibilidad, intensidad...y en definitiva comprensión, a los estudios descriptivos y de corte positivista. En ningún caso se propone esta metodología como única para el estudio global de un momento temporal y una sociedad. Es necesario un combinado de temas, y también de metodologías para poder entender y dibujar toda una época –procesos que siempre quedarán incompletos–.

Concretando en el objeto de estudio, solo nos queda por decir que, de la Antigua Escuela del Mar y su ubicación, sólo queda el recuerdo representado en una placa conmemorativa donde se hallaba¹⁸.

Notas

¹ Para obtener más información sobre estudios y metodologías pueden consultarse los monográficos sobre imágenes de las revistas disponibles en internet, en acceso libre: *Paedagogica Historica* (2000), v. 1, n. 1; *History of Education* (2001), v. 30; *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (2010), n. 15.

² Muchos de estos personajes no son de origen catalán, pero se instalaron en Cataluña, al menos hasta la Guerra Civil y el franquismo, cuando hubo muchísima gente que se exilió.

³ Hay que destacar la creación ocho años antes de la Escuela del Bosque de Montjuich, siendo una de las primeras en España que se consideraban como escuelas al aire libre ([Ajuntament de Barcelona, 1921a; Martorell, 1965](#)).

⁴ En estos movimientos higiénicos, saludables y naturistas destacan figuras como: Ferrer y Guàrdia –analizó el naturismo libertario–, o Albà Rosell –pionero además del anarquismo en Cataluña–.

⁵ A este nombramiento le seguiría el de director de la Primera Colonia Escolar de Vilamar, en Calafell (1922), la cual funcionó a modo de República, gobernada por los propios alumnos ([Brasó, 2015; Brasó i Torrebadella, 2014; Centeno, 1930; La colònia marítima per a infants Vilamar, 1922; Vergés, 1932b](#)).

⁶ Dichos centros seguían el modelo de Ferrer y Guardia.

⁷ Vergés cita a Jeroni Estrany como personaje influyente, el cual estaba preocupado por la evolución física, psicológica y pedagógica del niño. Las escuelas del distrito VI eran símbolo de progreso y catalanidad de la burguesía. ([Ainaud, et al. 1996](#))

⁸ Tuvo como profesores entre otros a: Palau Vera, Eladi Homs, el dr. Josep Agell, Ferran Vall, Joan Crexells y Pompeu Fabra ([Saladrigas, 1973](#)).

⁹ Vergés empezó a participar como discípulo, en 1917 en el cerrado Seminario de Filosofía organizado por Eugeni d'Ors ([Vilanou, 1998](#)).

¹⁰ La importancia, por ejemplo, que el alemán le daba al dibujo y la música, lo transfirió el pedagogo catalán a su modelo. Como curiosidad, este interés constante de Pere Vergés por la música se ve reflejado en el hecho de ser miembro de l'Associació Obrera de Concerts, fundada por Pau Casals.

¹¹ Vilanou (1998) postula que la más que probable relación de Vergés con personajes de la pedagogía deportiva del neohumanismo como Josep Elías o Nemesi Ponsati, y que pregonaban el *mens sana in corpore sano*, de Juvenal.

¹² Esta autogestión y se encuentra en el modelo de Joan Bardina a l'Escola de Mestres, también influyente en Vergés ([Bardina, 1908; Torrebadella, 2013; Saladrigas, 1973; Vergés, 1998](#)).

¹³ Se construyó entre 1920 y 1921. En 1921 ya se utilizó para el uso de los Baños de Mar, pero como escuela no abrió sus puertas hasta el 27 de enero de 1922 ([Ajuntament de Barcelona, 1921b, 1938; Departament d'Ensenyament, s.a.; Mairie de Barcelone, 1932; Saladrigas, 1973; Vergés, 1998](#)).

¹⁴ Y todo ello con amor e ilusión, principios básicos del trabajo bien hecho. Como consecuencia, la Escuela del Mar fue vista por su pedagogo como una obra de arte. Esta idea estaba en la línea de la mayoría de maestros de la Escuela Nueva en Cataluña. En este sentido, Eugeni d'Ors –muy influyente en Vergés– ya destacó este modo de actuar en *Aprendizaje y heroísmo* ([Vergés, 1998; Vilanou, 2008a](#)).

¹⁵ En la obra extensa y detallada de Monés (2000), aparece una breve biografía de la maestra, que nació en Barcelona (1871). Aunque sus inicios pedagógicos fueron fuera de Cataluña en escuelas de niñas de Navarra y Zaragoza, obtuvo una plaza de profesora numeraria en la Escuela Normal de Soria, el 2 de octubre de 1900 –en la materia de Labores y Economía

Doméstica-. Después de trasladarse a Guadalajara mediante concurso de traslados, obtuvo la plaza en Barcelona, el 10 de febrero de 1912. Pero no fue hasta 1915 que ocupó definitivamente y permanentemente la plaza –ya que de 1912 a 1914 había pasado algún curso en Guadalajara-. Con la Guerra Civil fue separada de su cátedra por el Comisariado. Se jubiló en 1941, con 70 años.

¹⁶ A modo de ejemplo y por su interés destaca la importancia que dio el programa NO-DO a la Escuela del Mar, el 12 de noviembre de 1972. Recuperado de <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1558/1470742/>

¹⁷ En este sentido hay que destacar el documental que recoge el testimonio de diferentes exalumnos y exprofesores de la escuela y que lleva por título: *Han bombardejat un escola!* (Corbera, Morejón, Olsina, 2010)

¹⁸ Ubicada en el Paseo Marítimo con la Calle Grau i Torras. La placa tiene unas medidas de 35x35cm., está hecha de bronce y la diseñó la arquitecta del Ayuntamiento de Barcelona, la sra. María Luisa Aguado. Se transcribe la placa: “En commemoració del 75 aniversari de la inauguració de l’Escola del Mar, en aquest indret, el 20 de gener de 1922, que fou destruïda per una bomba el 1938, i en agràiment a totes les persones que l’han fet possible al llarg de 75 anys. Barcelona, 31 de maig de 1997”. Traducción: En conmemoración del 75 aniversario de la inauguración de la Escuela del Mar, en este lugar, el 20 de enero de 1922, que fue destruida por una bomba en 1938, y en agradecimiento a todas las personas que la han hecho posible durante 75 años. Barcelona, 31 de mayo de 1997. Disponible en la Página Art Públic, del Ayuntamiento de Barcelona. Recuperado de http://w10.bcn.es/APPS/gmocataleg_monum/FitxaMonumentAc.do?idioma=CA&codiMonumentIntern=1356

Referencias

- Aguiló, C.; Mulet, M.; Pinya, P. (2010) La fotografía de temática escolar en arxius no especialitzats. *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, 15, 73-98.
- Ainaud, J. M. (1982) Pròleg. En *Política escolar de l’Ajuntament de Barcelona 1916-1936*, editado por Cañellas, C.; Toran, R. Barcanova, Barcelona: 13-15.
- Ainaud, J. M. (2006) Entrevista: Josep M. Ainaud de Lasarte. En *40 anys educant ciutadans*, por En Díaz, B.; Ibáñez, D.; Martín, G. Fundació Escoles Garbí, Barcelona, 16-17.
- Ainaud, J. M.; Bohigas, O.; González-Agápit; J.; Vergés, R.; Cònsul, I. (1996) *Centenari Pere Vergés. 1896-1996*. Edicions 62, Barcelona.

- Ajuntament de Barcelona (1917) *Grup Escolar Baixeras.* Henrich i Ca., Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1920a) *Banys de mar per als alumnes de les escoles de Barcelona.* Comissió de Cultura, Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1920b) *Els jardins dels infants.* Comissió de Cultura, Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1921a) *Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuïc.* Comissió de Cultura, Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1921b) *Llibre de Mar.* Comissió de Cultura, Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1922a) *Les construccions escolars de Barcelona.* Comissió de Cultura, Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1922b) *Llegats i donacions a la ciutat de Barcelona per obres de cultura.* Henrich i Ca., Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1932a) *Instruccions al professorat de les colònies escolars.* Arts Gràfiques, Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1932b) *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona 1906-1931.* Arts Gràfiques S.A., Successors d'Henrich i Ca., Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1932c) *Visita a les noves colònies escolars.* Emporium, Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1935) *Acampades, assaig amb nois de les colònies escolars: aspectes social i educatiu.* Secció de Cultura, Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1938) *Escola del Mar.* Conselleria-Regidoria de Cultura, Barcelona.
- Antigua Escuela del Mar (1953) *El juego.* Garbí, Barcelona.
- Antigua Escuela del Mar (1954) *La Biblioteca de los niños.* Garbí, Barcelona.
- Arada, R. (2008) El pressupost de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona de 1908: un referent pedagògic. *Temps d'Educació*, 34, 241-251.
Recuperado de <http://www.publicacions.ub.edu/ref/refs/indices/06977.pdf>
- Artís, A. (1938) L'accent de Barcelona. *Revista de Catalunya*, 83, 221-224.
- Bardina, J. (1908) *El valor de l'educació.* Fidel Giró, Barcelona.
- Bartrés, R. (1955) *Pensant amb l'escola.* Escuela del Mar, Barcelona.
- Berger, J. (2002) *Modos de ver.* Gustavo Gili, Barcelona.

- Beuchot, M. (1999a) *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Caparrós, Madrid.
- Beuchot, M. (1999b) *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. UNAM, México.
- Beuchot, M. (2003) *Hermenéutica analógica y del umbral*. San Esteban, Salamanca.
- Beuchot, M. (2005) *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*. UNAM, México.
- Beuchot, M.; Pereda, C.; Mier, R. (2007) *Semántica de la imágenes*. XXI, México.
- Bowen, J. (1976) *Historia de la Educación occidental. Tomo I: El mundo antiguo*. Herder, Barcelona.
- Bowen, J. (1993) *Historia de la Educación occidental. Tomo II: La civilización de Europa. Siglos VI a XVI*. Herder, Barcelona.
- Bowen, J. (2000) *Historia de la educación occidental. Tomo III: El Occidente Moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*. Herder, Barcelona.
- Brasó, J. (2014) Inicios del ajedrez en la prensa y en las publicaciones deportivas en España (1861-1915). *RECORDE. Revista de História do Esporte*, 7(1), 1-34. Recuperado de <https://revistas.ufrrj.br/index.php/Recordre/article/view/1238>
- Brasó, J. (2015) Thomas Arnold, Pere Vergés i els jocs organitzats. Els escacs, un projecte educatiu a l'Escola del Mar. *Temps d'Educació*, 49: 135-163. Recuperado de http://www.publicacions.ub.edu/revistes/ejecuta_descarga.asp?codigo=1124
- Brasó, J. (2016a) Las primeras revistas de ajedrez en España. Estudio de los contenidos de tres revistas (1862-1930). *RECORDE. Revista de História do Esporte*, 9(2), 1-19. Recuperado de <https://revistas.ufrrj.br/index.php/Recordre/article/viewFile/5314/3900>
- Brasó, J. (2016b) Los inicios de la mujer en la práctica del ajedrez en España (1922-1935). *Investigaciones Feministas*, 7(2), 331-335. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/51750>
- Brasó, J. (2016c) Los libros de ajedrez en España (1900-1939): repertorio bio-bibliográfico y estudio bibliométrico. *Anales de Documentación*, 19(1), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.19.1.247821>

- Brasó, J.; Torrebadella, X. (2014) El joc del ‘rescat’ a Catalunya. Un projecte educatiu a l’Escola del Mar de Pere Vergés. *Temps d’Educació*, 47: 191-212. Recuperado de http://www.publicacions.ub.edu/revistes/ejecuta_descarga.asp?codigo=1031
- Braster, S. (2010) Com són d’(in)útils les imatges per entendre les històries de l’educació? L’ensenyament centrat en el mestre i l’Escola Nova als centres de primària holandesos: 1920-1985 *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, 15, 23-148
- Burke, C. (2001) Hands on history: Towards a critique of the 'everyday'. *History of Education*, 2(30), 191-200. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00467600010012463>
- Burke, P. (2001) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Camps, J. (1974) *El pressupost de cultura 1908. Problema d'actualitat*. Dalmau, Barcelona.
- Carbonell, J. (1993) *L’Escola Normal de la Generalitat: 1931-1939*. Edicions 62, Barcelona.
- Centeno, F. (1930) La ciudad de los niños tiene doscientos vecinos menores de catorce años. *Estampa*, 141, 22-23.
- Colleldemont, E. (coord.) *Investigar la Història de l’Educació amb imatges*. EUMO, Vic.
- Comas, F. (2010) Fotografia i història de l’educació. *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, 15, 11-17.
- Comas, F.; March, Miquel; Sureda, B. (2010) Les pràctiques educatives de l’escotisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies. *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, 15, 195-226. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/222936>
- Comissió d’Antics Alumnes (1996). *L’escola del Mar. Col·lecció d’imatges i records*. Ed. Viena, Barcelona.
- Corbera, M.; Morejón, A.; Olsina, S. (2010) *Han bombardejat una escola!* Institut d’Educació, Barcelona.
- Cubelles, Albert (2008) *Josep Goday Casals. Arquitectura escolar a Barcelona. De la Mancomunitat a la República*. Ajuntament de Barcelona, Barcelona.

- Crexells, J. (1935) Notícies pedagògiques. *Garbí*, 12, 17-18.
- Debesse, M.; Mialaret, G. (1973) *Historia de la Pedagogía. Antigüedad, Edad Media, Renacimiento*. Oikos, Barcelona.
- Depaepe, M. (2006) *Vieja y nueva historia de la educación*. Ensayos críticos. Octaedro, Barcelona.
- Depaepe, M.; Henkens, B. (2000) The Hystory of Education and the Challenge of the Visual. *Paedagogica Historica*, 36(1), 10-17. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0030923000360101>
- Depaepe, M.; Simon, F. (2010) Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 99-122. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3663784.pdf>
- Departament d'Ensenyament (s.a.) *Escola del Mar. Barcelona-Barcelonès. La ciutat de paper. Edició especial per a escolars* [recortable]. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Domènech, S. (1995) *Manuel Ainaud i la tasca pedagógica de l'Ajuntament de Barcelona*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.
- Domènech, S. (1997) Manuel Ainaud i el Patronat Escolar de Barcelona. *Temps d'Educació*, 17, 273-291. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/125701>
- Eggermont, B. (2001) The choreography of schooling as site of struggle: Belgian primary schools, 1880-1940. *History of Education*, 30(2), 129-140. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00467600010012427>
- Els jocs. Els escacs a l'Escola del Mar (1934) *Garbí*, 5, 20-25.
- Elschenbroich, D. (1979) *El juego de los niños*. Zero, Madrid.
- Escolano, A. (coord.) (2007) *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero: CEINCE.
- Escoles del districte VI (1912) *Historia, organisació, mètodes pedagògics*. Gustau Gili, Barcelona.
- Escola del Mar (1934) *Biblioteca dels nens. Catàleg*. s.e., Barcelona.
- Escuela del Mar (1954) *La música en la antigua Escuela del Mar*. Garbí, Barcelona.
- Ferrière, A. (1927) *La práctica de la escuela activa. Experiencias y orientaciones*. Francisco Beltrán, Madrid.

- Ferrière, A. (1929) Prefacio. En *Una Escuela Nueva en Bélgica*, por Vasconcellos, F. Francisco Beltrán, Madrid, 7-20.
- García, G. (12 de enero de 1938) ¡Han quemado una escuela! *La Vanguardia*, 23037, 3.
- Giedion, S. (1997). *Escritos Escogidos*. Murcia: Colegio oficial de aparejadores y arquitectos técnicos.
- Goethe, J. (1932) *Goethe: Antología que la Generalitat dedica a les escoles de Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Gómez, C. (2005) La exposición internacional de escuelas modernas. El edificio escolar moderno. Cronología de una intención. *Revista de crítica arquitectónica*, 13-14, 80-91.
- Gómez, M. (2006) El aula escolar, escenario, narración y metáfora: nuevas fuentes para la Historia de la Educación. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 341-358.
- González-Agàpito, J. (1978) Noucentisme i pedagogia a partir del pensament de Pere Vergés. En *II jornades d'història de l'educació en els països catalans*, editado por Departament de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres. Obra Cultural de la Caixa de Pensions per la vellesa i d'estalvis, Ciutat de Mallorca, 97-102.
- González-Agàpito, J. (1992) *L'Escola Nova Catalana. 1900-1939*. Eumo, Vic.
- González-Agàpito, J. (1996) Un apunt sobre la pedagogia de Pere Vergés. En *Centenari Pere Vergés. 1896-1970*, por Ainaud, J.; Bohigas, O.; González-Agàpito, J.; Vergés, R.; Cònsul, I. Edicions 62, Barcelona: 51-66.
- González-Agàpito, J. (1998) *Pere Vergés i Farrés (1896-1970)*. Ajuntament de Barcelona, Barcelona.
- Grosvenor, I. (2007) From the 'Eye of History' to 'a Second Gaze': The visual archive and the marginalized in the history of education. *History of Education*, 36 (4): 607-622. doi:
<http://dx.doi.org/10.1080/00467600701496948>
- Grosvenor, I. (2010) L'àlbum de l'escola: imatges, introspecció i desigualtats. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 149-164. Recuperat de
<http://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/222934>

- Huguet, M. (2002) La memoria visual de la historia reciente. En *La mirada que habla: cine e ideologías*, editado por Camarero, G. Akal, Madrid: 8-22.
- Institut d'Estudis Catalans (2008) *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917)*. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Barcelona.
- Jiménez, J. (2000) Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humour in Satirical and Conservative Press, *Paedagogica Historica*, 36(1), 426-446. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0030923000360120>
- La antigua Escuela del Mar, de Barcelona (1953) *Revista de Educación*, 6, 52-53.
- La colònia marítima per a infants Vilamar (1922) *D'ací i d'Allà*, 10 (57): 714-715.
- Lara, E. (2005) La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología. *Revista de antropología experimental*, 5: 1-28. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2068>
- Lawn, M; Grosvenor, I. (ed.) (2005) *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.
- Lomas, C. (2011) *Lecciones contra el olvido*. Octaedro, Barcelona.
- Mairie de Barcelone (1931) *Institutions scolaires en plen air*. Délégation de culture. Tip. Emporium, Barcelona.
- Mairie de Barcelone (1932) *L'Oeuvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelone*. Commission de Culture, Barcelona.
- Marimon, S. (28 de marzo 2016) La revolució pedagògica de Barcelona fa cent anys. Ara. Recuperado de http://www.ara.cat/cultura/revolucion-pedagogica-Barcelona-cent-anys_0_1548445191.html#a_comments
- Martorell, A. (1965) *Cómo realizar prácticamente una Escuela Nueva. Tiempo de hacer*, Barcelona.
- Monés, J. (2000) *L'Escola Normal de Barcelona*. Publicacions UB, Barcelona.
- Moreno, P. (2017) Imágenes e historia de la educación popular: Representaciones fotográficas de las misiones pedagógicas en la región de Múrcia. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 73-155. Recuperat de <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/16799>

- Nóvoa, A. (2003) Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En *Historia cultural y educación*, compilado por PopKewitz, Th. S.; Franklin, B. M.; Pereyra, M. Pomares, Barcelona: 61-84.
- Pàmpols, F. (2000) *Una història de Barcelona: Ateneu Enciclopèdic Popular (1902-1999)*. Virus, Barcelona.
- Pàmpols, F. (2006) *La cultura anarquista a Catalunya*. AISA, Barcelona.
- Pantoja, A. (2007) La imagen como escritura. El discurso visual para la historia. *Norba. Revista de Historia*, 20, 185-208. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2868052.pdf>
- Pàrraga, M. (1989) *Manuel Ainaud (1885-1932). Memòria d'una època*. Ajuntament de Barcelona, Barcelona.
- Pérez, T. (2012) ¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas. *Memoria y sociedad*, 16(32), 17-30. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/8291/6684>
- Petrasch, V. (1936) La festivitat del centenari de la mort de Goethe. *Garbí*, 23, 32-34.
- Posa, J. (1991) *Amics del Sol. Una història, 75è aniversari. 1915-1990*. Salvadó, Barcelona.
- Pozo, M. (2006). Imágenes e historia de la educación construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 291-315. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11183>
- Pozo, M.; Rabazas, T. (2010) Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, 165-194. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/222935>
- Redondo, E.; Laspalas, J. (1997) *Historia de la Educación. Edad Antigua*. Dykinson, Madrid.
- Riego, B. (2010). Mirant a la història i aprenente a experimentar amb nous mètodes. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, 19-39.

- Rodríguez de las Heras, A. (2009) Metodología para el análisis de la fotografía histórica. *Espacio, tiempo y forma. Serie V, Historia Contemporánea*, 21, 19-35. Recuperado de
<http://revistas.uned.es/index.php/ETFV/article/view/1527>
- Rodríguez de las Heras, A. (2010) L'ús pedagògic de la fotografia històrica. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, 41-54. Recuperado de
<http://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/222929>
- Romia, C. (1990) Ètica i estètica a l'Escola del Mar. *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, 3, 5-22. Recuperado de
<http://www.raco.cat/index.php/ButlletiSCP/article/view/235971>
- Roselló, J. M. (2003) *La vuelta a la naturaleza*. Virus, Barcelona.
- Rousmaniere, K. (2001) Questioning the visual in the history of education. *History of Education*, 30(2), 109-116. doi:
<http://dx.doi.org/10.1080/00467600010012391>
- Saladrigas, R. (1973) *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Edicions 62, Barcelona.
- Sanchidrián, C. (2011) El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29(3), 295-309. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/112691>
- Sanvicens, A. (1978) La nostra trajectòria educativa. En *Guia didàctica per a l'investigació de la història de la pedagogia catalana* editado por R. Cortada, R.; Delgado, B.; González, J.; Herranz, A. Departament de Pedagogía Comparada i d'Història de l'Educació. Universitat de Barcelona, Barcelona: 9-12.
- Scaramouche (1932) Una conversa amb el doctor Enric Mias Codina. *La Humanitat*, 245, 5.
- Sontag, S. (1992) *Sobre la fotografía*. Edhsa, Barcelona.
- Torrebadella, X. (2013) La aportación bibliográfica de Joan Bardina a la Educación Física moderna (1911-1939). *Cabás*, 9, 1-22. Recuperado de
<http://revista.muesca.es/documentos/cabas9/La-aportacion-de-Joan-Bardina.pdf>
- Torrebadella, X. (2016) Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educar*, 52, 1-23. Recuperado de
<http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/302863>

- Torrebadella, X. (2017) La militarización de la educación física escolar. Análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX. *Historia Social y de la Educación*, 6(1), 78-108. doi: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2296>
- Torres, L. (1933) El tópico de la arquitectura racionalista en la construcción de edificios escolares. *La Escuela Moderna*, 502, 318-320.
- Tusquets, J. (1973) Pedro Vergés, creador de una civilización escolar democrática y cristiana. *Separata de Perspectivas pedagógicas*, 31: 327-344.
- Valls, R. (2007) *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED, Madrid.
- Valls, R. (2008) *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Ventalló, J. (1970) *Les escoles populars ahir i avui*. Nova Terra, Barcelona.
- Ventura, J. (1990) Josep Goday i Casals. Arquitecte. *Notes*, 4: 45-49.
- Vergés, P. (1925) *Poesies*. Obradors Dalmau, Barcelona.
- Vergés, P. (1930) *La Nova Amiga*. Altés, Barcelona.
- Vergés, P. (1932a) *La nostra posició pedagògica. Conferència*. Art del Llibre, Barcelona.
- Vergés, P. (1932b) *La Vida Espiritual a Vilamar. Conferència donada per...* Ajuntament de Barcelona, Barcelona
- Vergés, P. (1933) Els Escacs a l'Escola del Mar. *Escacs a Catalunya*, 71: 1388-1389.
- Vergés, P. (1934) Els Escacs a l'Escola del Mar. *Garbí*, 5: 20-25.
- Vergés, P. (1947) *Libro de Evocaciones (1922-1947)*. Altés, Barcelona.
- Vergés, P. (1957) *La Escuela del Mar. Una escuela y una vocación*. Escuela del Mar, Barcelona.
- Vergés, R. (1998) Pere Vergés, l'home. En *Pere Vergés i Farrés (1896-1970)*, coordinado por González-Agàpito, J. Ajuntament de Barcelona, Barcelona: 9-18.
- Vila, P. (1979) *Assaig de recordança i de crítica del que fou l'Escola Horaciana*. El Tremp, Barcelona.
- Vilanou, C. (1997) *A propòsit de la presència de Goethe en la pedagogia de Pere Vergés*. Societat Catalana de Pedagogia. Institut d'Estudis Catalans, Barcelona.

- Vilanou, C. (1998) La pedagogia de Pere Vergés: un vitalisme espiritualista ludicoestètic. En *Pere Vergés i Farrés (1896-1970)*, coordinado por González-Agàpito, J. Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 79-101.
- Vilanou, C. (2008a) Eugeni d'Ors y la pedagogía de la Obra Bien Hecha. *Estudios sobre Educación*, 14, 31-44. Recuperado de
<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9096/1/Eb.pdf>
- Vilanou, C. (2008b) Humanismo, formación y hermenéutica: la memoria "a priori" pedagógico. En *Cultura, hermenéutica y educación*, editado por Esteban, J. UEMC, Valladolid: 73-87.
- Viñao, A. (2007). Los cuadernos escolares como fuente histórica: Aspectos metodológicos e historiográficos. *Memoria, Conocimiento y Utopía*, 3, 93-120.
- Zecchetto, V. (2002) *La danza de los signos*. Abya-Yala, Quito (Ecuador).

Jordi Brasó: Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona.

<http://orcid.org/0000-0002-3582-9826>

Contact Address: jbrasorius@ub.edu



Historia Social y de la Educación
Social and Education History



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

**“Educating for Democratic Living”:
The City-Wide Citizens’ Committee on Harlem (CWCCH),
1941 – 1947**

Lauri Johnson ¹

1) Lynch School of Education. Boston College (USA).

Date of publication: October 23rd, 2017

Edition period: October 2017 – February 2018

To cite this article: Johnson, L. (2017). “Educating for Democratic Living”: The City-Wide Citizens’ Committee on Harlem (CWCCH), 1941 – 1947. *Social and Education History*, 6(3), 261-289.
doi:10.17583/hse.2017.2871

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2871>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

“Educating for Democratic Living”: The City-Wide Citizens’ Committee on Harlem (CWCCH), 1941 – 1947

Lauri Johnson
Boston College (USA)

Abstract

This historical case study focuses on the origins, educational goals, and school reform activities of the City-Wide Citizens’ Committee on Harlem (CWCCH), a political action group in Harlem in the 1940s. An interracial and interfaith civil rights organization with a broad reform agenda, CWCCH used democracy’s rhetoric as a vehicle for social change through an extensive public awareness campaign coupled with savvy organizing, ample organizational resources, and powerful political connections in both the White and African American communities. The article situates school reform work in Harlem during the 1940s in light of a larger citywide civil rights agenda and interracial activism.

Key words: Harlem, school, reform, community activism, civic unity committees

“Educar para la vida democrática”: el City-Wide Citizens’ Committee de Harlem (CWCCH), 1941 – 1947

Lauri Johnson
Boston College (USA)

Resumen

Este estudio de caso histórico se centra en los orígenes, objetivos educativos y actividades para la reforma escolar del City-Wide Citizens’ Committee de Harlem (CWCCH), un grupo de acción política situado en Harlem de los años 40. CWCCH fue una organización por los derechos civiles, interracial e interreligiosa, con una amplio programa de reformas. Este usó la retórica de la democracia como un vehículo para el cambio social, a través de una extensa campaña de sensibilización pública unida a una organización inteligente, amplios recursos organizacionales y poderosas conexiones políticas tanto en comunidades blancas como afroamericanas. El artículo sitúa el trabajo de reforma escolar en Harlem durante la década de los 40 teniendo en cuenta el programa de derechos civiles y activismo interracial que se daba en toda la ciudad.

Palabras clave: Harlem, escuela, reforma, activismo comunitario, comités de unidad cívica

By 1940 Harlem had become emblematic of the promise and peril that Northern cities offered their African American residents. As the largest urban Black community in the United States, this uptown New York City neighborhood was both a vibrant “Black Capital” of legendary intellectual and artistic influence as well as a community increasingly afflicted with a multitude of urban problems – high rents and absentee landlords, overcrowded and dilapidated schools, extensive unemployment, and the lack of adequate health care and social services. In 1940 Harlem’s population would reach 267,000, with 33,000 school-age children (Ment, 1983). While the majority migrated from the South, one quarter of Harlem’s residents were born abroad, immigrating from over 14 Caribbean nations. As Dr. Adam Clayton Powell Sr. noted, “Harlem became the symbol of liberty and the Promised Land to Negroes everywhere” (Osofsky, 1996, p. 128).

Although the Depression years had a negative impact on Harlem’s social conditions and standard of living, the adverse conditions also served to mobilize Harlem’s diverse political groups to focus on community control of its institutions and to seek fairer treatment. Mainstream groups such as the NAACP and the Urban League, nationalist groups like the African Patriotic League (ex-Garveyites), the Communist and Socialist parties, and broad-based community advocacy coalitions organized around employment discrimination, substandard housing, the lack of unionized labor, and school reform issues (Greenberg, 1991). During World War II Harlem also became a cause célèbre for progressive White New Yorkers who viewed the city’s institutionalized neglect of New York’s most famous Black community as symbolic of the fault lines in race relations and a failure of the democratic promise of America.

This article focuses on the origins, educational goals, and school reform activities of one of these local political action groups, the City-Wide Citizens’ Committee on Harlem (CWCCH). An interracial and interfaith civil rights organization with a broad reform agenda, the City-Wide Citizens’ Committee on Harlem worked to arouse public sentiment, lobby public officials, eliminate racial discrimination in employment, health care, and housing, and improve the schools and recreational facilities in Harlem by “re-educate[ing]...the white population of the city in respect to the Negro and his rights, privileges, achievement, and background” (City-Wide Citizens’ Committee on Harlem, 1945b). On the cusp of the burgeoning Civil Rights Movement in New York City during World War II, the City-

Wide Citizens' Committee on Harlem used democracy's rhetoric as a vehicle for social change by characterizing the "problems presented by America's Harlems" as a test against democracy, charging that "if we fail in (the) solution, we (will) fail to make democracy work" ([City-Wide Citizens' Committee on Harlem, n.d.a.](#)).



Image 1. Does this light reach Harlem? (City-Wide Citizens' Committee on Harlem, n.d.a.).

While civic unity committees would rise up in cities across the country during World War II ([Jacobson, 1998](#)), this New York City group proved unique in its membership of well-known progressive politicians, labor activists, artists, writers, religious leaders, educators, and well-heeled socialites who brought their political and social capital and leftist commitments to bear on the committee's reform agenda. Combining an extensive public awareness campaign with savvy organizing, ample organizational resources, and powerful political connections in both the White and African American communities, the City-Wide Citizens' Committee on Harlem won civil rights victories in the fight against housing and employment discrimination over a decade before similar battles would be fought in the South. Educational projects included promoting intercultural education, advocating for school repairs and smaller classes in Harlem's schools, building new parks and recreational facilities, and launching an extensive public education campaign to improve race relations throughout

New York City. This article situates school reform work in Harlem during the 1940s in light of a larger citywide civil rights agenda and interracial activism.

Methodology and Data Sources

An historical case study approach was utilized to trace the origins, goals, and practices of this interracial social action committee during and immediately after World War II. Primary archival sources included the minutes of CWCCH meetings, investigative reports, correspondence, transcripts of speeches and radio broadcasts, posters, brochures, and photographs which were located at the American Ethical Union archives, Columbia University, and the Schomburg Center for Research on Black Culture. The New York City Board of Education's response to organizing efforts was analyzed through school board minutes, school district reports, and official correspondence, which were located in the Records of the New York City Board of Education, Municipal Archives of New York City. In addition, news articles were surveyed from the New York Times, the Amsterdam News, and left leaning newspapers such as PM. Oral histories and biographical material about the lives of CWCCH activists including Algernon R. Black, L.D. Reddick, and Dorothy Norman were accessed through the Columbia Center for Oral History Archives, the Schomburg Center, and the Smithsonian Art Archives. Primary archival sources were contextualized by secondary sources on the history of Harlem, race relations in New York City during the Depression and World War II, and school reform efforts and civil rights organizing in Northern US cities in the 1940s.

Social Conditions in Harlem in the 1930s

The depression years had proved difficult for all New Yorkers, but particularly the residents of Harlem. At 60% (a conservative estimate), the unemployment rate for African Americans in Harlem during the 1930s was double that of Whites in other parts of the city, and almost half of the families in the neighborhood received government relief. The Depression adversely affected Harlem's Black middle class as well. While the number of Black professionals had risen in the 1920s, by 1940 over 25% of Black teachers and 18% of Black social workers were out looking for work (Greene, 1993).

Schools in Harlem during the 1930s were overcrowded, under resourced, and lacked the type of vocational education programs that might prepare Harlem's youth for skilled technical work rather than menial jobs. Most schools had a predominately White faculty, many of whom regarded assignment to the neighborhood as a "punishment." Only about 2 – 3 % of New York City teachers in the 1930s were African American, and most schools in Harlem included only a handful of Black teachers. Harlem's first African American female principal, Gertrude Ayer, was not appointed to her position at P.S. 24 until just before the Harlem Riot in February, 1935 (Johnson, 2004).

The "Harlem Riot"

On March 19, 1935, an incident in a store on 125th Street was the "spark that set aflame the smoldering resentments of the people of Harlem against racial discrimination and poverty in the midst of plenty" and brought local and national attention to bear on Harlem's economic and social problems (Riot Report Bared, 1936). Lino Rivera, a Black Puerto Rican teenager, was arrested for shoplifting from E. H. Kress, a white-owned store on 125th Street that had historically refused to hire African American employees. As the police hustled Rivera out the back entrance of the store, a rumor spread through the assembled crowd that the young man had been beaten and was near death. Efforts by shoppers to inquire about his condition were rebuffed by the police. In a spontaneous outpouring of anger and frustration at police brutality, worsening economic conditions, and on-going racial discrimination in Harlem, the majority of stores along 125th Street were looted that night, resulting in \$2,000,000 of property damage and three deaths, including an African American teenager who was shot by the police as he ran from a looted store (The Complete Report, 1969).

In response, Mayor Fiorello La Guardia created an interracial commission, headed by Dr. E. Franklin Frazier from Howard University, to study the conditions in Harlem that led to the "riot." In 25 community forums, a cross-section of Harlem residents aired their grievances about the lack of social services, employment discrimination, police brutality, and overcrowded, substandard schools (Riot Report Bared, 1936). The New York City teachers who testified at the Harlem Commission's hearings confirmed the existence of unsanitary and dilapidated school buildings, overcrowded classrooms on double and triple shifts, outdated curriculum materials, the lack of psychological and social work services, and the

prejudiced attitudes of many White teachers. The recommendations of this report would be referenced for years to come and fueled the organizing efforts of several New York City reform groups, including the City-Wide Citizens' Committee on Harlem.

The Origins of the City-Wide Citizens' Committee on Harlem (CWCCCH)

Although the Mayor's Commission on Harlem received lip service from city officials, there was little movement to implement the reforms outlined in the report until the fall of 1941 during what the New York media characterized as a "juvenile crime wave" in Harlem ([Crime Outbreak in Harlem, 1941](#)). A series of muggings and purse snatchings by African American teenagers in the northern part of Central Park and lower Harlem in the fall of 1941 were heavily reported in the newspapers and played on White New Yorkers' racial fears. In November, 1941 Judge Anna Kross of the Magistrate's Court in Harlem and Dr. Robert Searle of the Protestant Council of New York called a meeting attended by over 200 leading Black and White citizens to discuss the situation of juvenile crime in Harlem and propose solutions. In his unpublished memoirs Algernon Black describes the tone of the meeting:

At a certain point one Black man got up and gave a strong emotional speech about [how the things that are happening] are due to [discrimination by] white people. The victims are reacting. "We are the victims." Then a white man [who owned a business in Harlem] got up and said, "It's people like you that make trouble." And from that [comment] a lot of people got to their feet. ([Black, 1978, p. 98](#)).

After a long and decidedly heated discussion, the assembled group agreed to form an interracial committee to address Harlem's problems. Algernon Black, a leader of the New York Ethical Culture Society, and Walter White, head of the NAACP, were approached by Judge Kross and Dr. Searle to head up the committee ([Searle, 1940](#)).

Algernon Black – Teacher, Broadcaster, Political Activist

In many respects, Algernon Black was a logical choice for co-leadership of an interracial committee dedicated to improving race relations. The Ethical Culture Society, a movement of nonsectarian humanists who believed in

studying the principles of ethics and expressing their religious consciences through moral and humane actions, had been active in the neighborhood settlement movement in New York City and their members were known for their progressive political stands on social issues. In the 1940s about 2/3 of the New York Ethical Culture Society were secular Jews, many of whom were involved in other social reform organizations. The private Ethical Culture schools had maintained a policy of racial integration from their inception in the early 1900s. Algernon Black, the only child of a single, working class Jewish immigrant mother who worked as a seamstress, had attended the New York Ethical Culture School on a scholarship throughout his childhood and adolescence. He went on to attend Harvard University on a scholarship where he majored in Economics and studied Marxism. After working briefly as a labor organizer, Black became the director of one of the Ethical Culture Society's settlement houses where he instituted a nursery, a dental clinic, and the first birth control clinic in the country housed in a settlement house. He subsequently became a popular Ethics teacher at the same school he had attended as a child. The children of several prominent African American leaders also attended the New York Ethical Culture School, including Paul Robeson's son and Walter White's two children. Walter White probably first met Algernon Black when his daughter Jane was a student in Black's ethics class ([Bernstein, 1999](#)).

Walter White declined leadership of the proposed organization, citing that it would be difficult to devote the time the position would require because of his national involvement in the NAACP ([Black, 1978](#)). Rev. Adam Clayton Powell, Sr., pastor of the Abyssinian Baptist Church, who was reportedly "above all factions in Harlem," agreed to be co-chair of the organization. Although Powell would remain the official co-chair of CWCCH from 1941 to 1943, his leadership position was probably largely symbolic, as he attended the monthly meetings infrequently and Algernon Black conducted the day-to-day correspondence and business of the organization ([City-Wide Citizens' Committee on Harlem, 1941](#)). In 1944 William T. Andrews, an African American lawyer and Assemblyman from Harlem, would assume the title of co-chair of the organization with Algernon Black.

From its inception the City-Wide Citizens' Committee on Harlem was self-consciously interracial. Each of the six subcommittees, which included Employment, Housing, Health and Hospitals, Education and Recreation, Crime and Delinquency, and Consumers, had both African American and White co-chairs. For example, the Education and Recreation committee was

chaired by Dr. Lawrence Dunbar (L.D.) Reddick, curator of the Schomburg Collection of Negro Literature at the New York City Public Library and Frank E. Karelson Jr., a lawyer with a history of involvement in educational advocacy groups including the Child Study Association and the Public Education Association. Karelson was also a longtime member of the New York Ethical Culture Society and most likely knew Algernon Black through this association ([New York Ethical Culture Society, 1939](#)). The City-Wide Citizens' Committee on Harlem established a broad-based membership, with over 300 listed members and a prominent Board of Directors which included African American political and labor leaders such as Roy Wilkens, Walter White, A. Phillip Randolph, and Frank Crosswaith, and progressive White New Yorkers such as New York Post columnist and civil liberties advocate Dorothy Norman, socialite Mrs. Yorke Allen, author Fannie Hurst, Dr. Robert Searle, head of the Protestant Council, and Father George Ford, Catholic chaplain at Columbia University. Committee co-chairs made a point to rally an interracial assemblage of their members whenever they approached city officials to lobby about an issue.

In their efforts to bring together a spectrum of progressive leaders from both the African American and White communities, the CWCCH exemplified both the strengths (and tensions) of this approach. As a longtime vice president of the New York Chapter of the Child Study Association, Frank E. Karelson Jr. was experienced in staging discussion groups and conferences about child development, promoting parental education, and advocating for summer recreational programs for “disadvantaged inner city youth.” Many of the White members of CWCCH (and some of the African American members as well) viewed the creation of recreational programs and additional guidance counselors and social workers in the schools as an important solution to the juvenile delinquency problem in Harlem. These efforts deemphasized the influence of institutionalized racism on Harlem’s schools. Yet these members also had unique access to New York City’s powerful business and political leaders through their churches and social networks and often used these connections to help advance the reform agenda, attempting to wrangle concessions out of New York City officials rather than engage in direct action protests. For instance, in her oral history CWCCH vice chairman Dorothy Norman recounts how in the mid 1940s she called New York Mayor William O’Dwyer every morning at his request to keep him abreast of progressive causes ([McNaught, 1979](#)).

L. D. Reddick – Historian, Race Relations Scholar, Civil Rights Activist

In contrast, some African American leaders of CWCCH, such as Dr. L. D. Reddick, viewed the interracial committee as a useful platform to highlight African and African American history and culture and promote larger civil rights issues. A lecturer in African American history at City College and one of the first African American professors hired by the city university system, Reddick had graduated from Fisk University magna cum laude in 1932 and completed a Ph.D. in 1939 at the University of Chicago where he was a Julius Rosenwald Fund fellow. A close associate of Carter G. Woodson and his Association for the Study of Negro Life and History, Reddick authored several influential studies on race relations in the 1940s. Upon arriving in New York City, he quickly established the Schomburg Collection at the 135th Street Branch of the New York Public Library as an intellectual center of Harlem, with community forums on African American history, readings by prominent Black writers like Langston Hughes and Richard Wright, and political discussions on racism in the Armed Forces.



Image 2. Schomburg Library Director Lawrence D. Reddick discussing map of Africa with four visiting students, ca. 1940s. Schomburg Center for Research in Black Culture.

During Negro History week each year Reddick instituted the Schomburg's Honor Roll of Race Relations which profiled twelve African American individuals or organizations who had distinguished themselves during the past year and six Whites who had done the most to improve race relations. In 1943 the honorees included "Duke" Ellington, Dr. George Washington Carver, Paul Robeson, Franz Boas, and Lillian Smith, the editor of the *South Today* who was honored for "maintaining a consistent liberalism in a land where it takes courage to be a liberal" (Reddick, 1942). Reddick eventually expanded the scope of public lectures at the Schomburg to focus on city planning and better intergroup relations with a multicultural roster of speakers which included representatives from the Chinese Students Christian Association and the American Jewish Congress, Italian-American principal Leonard Covello from Benjamin Franklin High School, and Algernon Black of the New York Ethical Culture Society ([Library to Offer Racial Lectures, 1946](#)).

The CWCCH reform agenda incorporated aspects of both these perspectives, emphasizing school building improvements, expanded

recreational facilities, reduced class size, additional guidance counselors, examination of textbooks for racial bias, teacher in-service courses on Black history and race relations, and the appointment of African Americans in policy making positions on the New York City Board of Education ([City-Wide Citizens' Committee on Harlem, 1945a](#)).

Educating for Democratic Living: Propaganda to Change Race Relations

Adopting the stance that changing the racial views of White Americans was critical to their cause, the City-Wide Citizens' Committee on Harlem set out to educate the citizens of New York for democratic living. In the process the committee carried on an extensive public education campaign aimed at promoting civil rights issues and reducing prejudice by utilizing the mass media to mold public opinion and publicize their reform platform. Several of the leaders of CWCCH were particularly adept in their use of public lectures, radio broadcasts, and the news media to influence public sentiment about race relations. Algernon Black, the co-chair, was known as a charismatic speaker who gave weekly "platform talks," or inspirational lectures on philosophical and political issues at the Ethical Culture Society headquarters which were broadcast on Sunday mornings on WQXR, the New York Times radio station. He also hosted an "Ethics in the News" program for years on the same station ([Black, 1973](#)). In addition, Black was a frequent lecturer on race relations and intercultural education at local high schools and teacher in-service workshops offered as part of the New York Board of Education's "alertness" classes, a citywide staff development program for teachers ([Covello, 1945](#)).

Dr. L. D. Reddick, an Assistant Editor of the *Journal of Negro History*, combined his scholarship in Black History with political activism. If the spirited transcripts of his speeches are any indication of his appeal, he was an eloquent and moving orator at anti-lynching rallies and made frequent radio appearances where he discussed Black political and historical issues.



Image 3. Schomburg Library director, Lawrence D. Reddick, speaking at Madison Square Garden, New York City, at meeting sponsored by the National Council of American Soviet Friendship, December 2, 1946. Schomburg Center for Research in Black Culture.

Reddick wrote a seminal article in the *Journal of Negro Education* on the influence of the media on race relations, one of the first examinations of the effects of racial stereotyping in education (Reddick, 1944).

In his role as co-chair of CWCCH's Education sub-committee, Reddick advocated a far-ranging public relations program of "propaganda to change racial attitudes" which aimed to change Harlem's conception of itself and other New Yorkers' views about Harlem. Reddick's suggestions to influence citywide perceptions included pressuring the daily press to run a series of stories on Black achievements, urging radio stations to air programs about African Americans in New York City, and writing a pamphlet on "What the Negro Has Done for New York" which would be distributed nationally.

To alter how Harlemites felt about their community, Dr. Reddick suggested screening special movie shorts in the theaters of Harlem on the lives of outstanding African Americans, to be followed by brief talks by Black leaders urging community pride and self improvement. He also

proposed implementing a large scale educational program of free courses in Black history and culture for teachers and community organizations and publishing articles in the Black press on “What Harlem Can Do About Itself” ([City-Wide Citizens’ Committee on Harlem, 1943](#)). Reddick’s influence on the committee would become apparent in the CWCCH’s development of radio programs that focused on Black history themes and the group’s close working relationship with NYPL librarians who developed booklists and displays on African American literature that were featured in branch libraries around the city ([New York Public Library, 1943](#)).

Dorothy Norman – Photographer, Writer, and Civil Liberties Advocate

Other key committee members used the newspapers and their ties with New York’s artistic community to promote social justice issues. CWCCH vice chairman Dorothy Norman was a writer and photographer who wrote a weekly column in the New York Post from 1942 to 1949 called A World to Live In that focused on civil rights issues and other progressive causes. As a young woman Norman had studied photography with Alfred Steiglitz, who became her longtime mentor until his death in 1946. She oversaw the operations at Steiglitz’s art gallery, was an active member of the American Civil Liberties Union, and served as chair of the Civil Liberties Committee of the Women’s City Club. Norman produced a unique literary journal entitled Twice a Year, published from 1939 to 1949, which combined her artistic interests with her political persuasions. It included photography, poetry, and short stories with anti-fascist articles and essays promoting civil rights by writers such as Richard Wright, Pauli Murray, and L.D. Reddick. Norman’s influence on the CWCCH’s reform agenda was evident in her promotion of “Harlem Week,” a yearly event developed by the committee to highlight Harlem’s intellectual, artistic, and political life while spotlighting its ongoing economic and social problems.

Harlem Week

In 1942, at the suggestion of public relations expert Edward Bernays, the CWCCH declared the last week in May as “Harlem Week” and kicked off a weeklong series of events with a formal dinner at one of their member’s lavish Greenwich Village home attended by luminaries such as Eleanor Roosevelt and Marion Anderson ([Black, 1978](#)). Each day of the week the CWCCH released one of their subcommittee reports full of the latest

statistics on the state of health care, housing, or education in Harlem to the press. Radio interviews on the day's topic with key committee members were scheduled to correspond with the release of each subcommittee report. In 1942 A. Philip Randolph chaired a panel on radio station WMCA entitled, "Democracy on Trial: The Color Issue" and Charles Abrams, former counsel of the New York City Housing Authority, led a discussion about "The Negro Housing Problem in New York City." On May 24, 1943 Algernon Black and Lester Granger, Executive Secretary of the National Urban League, presented a radio show entitled "Democracy and Racial Justice" ([City-Wide Citizens' Committee on Harlem, 1943](#)).

Other artistic and literary activities were staged to coincide with Harlem Week, including an art exhibit on "The Negro in America Life" in 1943 and a yearly booklist featuring the latest titles on Black history and culture and race relations compiled by the staff of the New York Public Library ([City-Wide Citizens' Committee on Harlem, 1944](#)). Several NYPL librarians met with Algernon Black on December 14, 1943 to form a Librarians' Section of CWCCH to "further the committee's work and... to broaden their own interracial knowledge." This group took responsibility for compiling the booklist each year, and making personal recommendations of their favorite titles. The booklists produced by the City-Wide Citizens' Committee on Harlem were not just annotated bibliographies of African American literature – they also included a description of living conditions in Harlem and appeals to White Americans to make America's democratic ideals a reality. As prime examples of the CWCCH's "propaganda to change race relations," the message was clearly aimed at White New Yorkers, concluding that we will only have a democratic nation "when... the Negroes of the United States are treated with equal justice" ([City-Wide Citizens' Committee on Harlem, 1946](#)).

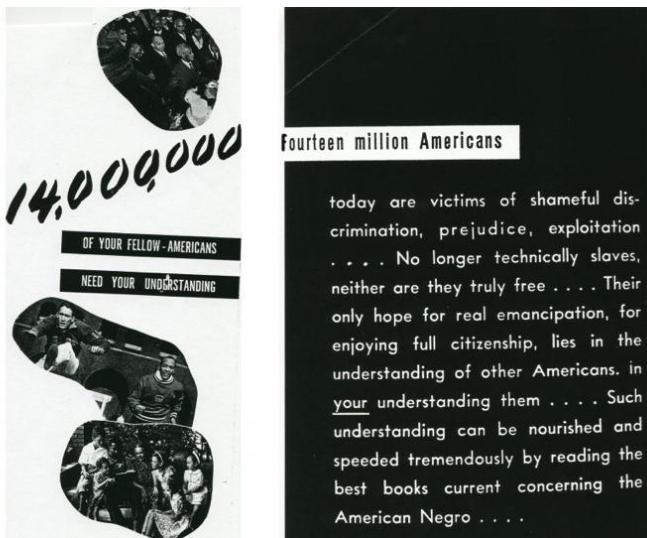


Image 4. 14,000,000 of Your Fellow-Americans Need Your Understanding book list (cover and inside) ([City-Wide Citizens' Committee on Harlem, 1946](#)).

Branch libraries of the New York Public Library and several Manhattan bookstores agreed to provide displays of the featured books on Black history and race relations. These Harlem week celebrations showcased the CWCCH's reform agenda and continued yearly under the chairmanship of Dorothy Norman until the organization disbanded in 1947.

Speeches, Forums, and Radio Broadcasts

The CWCCH also sponsored nationally known speakers and staged public forums on race relations. On March 9, 1944 Carey McWilliams, a self-styled California radical and west coast editor of the Nation, spoke on "A Practical Program for the Solution of America's Race Problem" ([City-Wide Citizens' Committe on Harlem, 1944](#)). On June 1, 1945 the CWCCH sponsored a symposium on race relations in New York City with discussants on employment, housing, public attitudes, and human relations ([City-Wide Citizens' Committee on Harlem, 1945a](#)).

For several weeks during 1944 and 1945 the Committee staged a radio series on the independent radio station WMCA that dramatized CWCCH member Roi Ottley's book *New World A'Coming* (1943). A former social worker in Harlem and nationally known writer and journalist during the 1940s, Ottley's writing focused on the economic and political plight of African Americans. This critically acclaimed radio series tackled such far-ranging issues as Black soldiers who returned from Europe to face Jim Crow treatment at home, the poll tax and other barriers to Black suffrage, the history of the Black church as a source of political self-sufficiency, and the African origins of Black music. Nathan Straus, the owner of WMCA and a progressive political activist in his own right, provided the funds to sponsor the broadcast. Dorothy Norman and other CWCCH members would periodically interrupt the broadcasts to announce that the radio series was designed to "help create a living democracy" and to "help the new world be born" (Savage, 1999).

**"The Road to Democracy in Education is Long and Hard,
But We Are On Our Way"**

From 1941 to 1945 the education subcommittee of the City-Wide Citizens' Committee on Harlem sponsored intercultural education projects, worked to establish all-Neighborhood schools and nursery school programs, and agitated for additional recreational facilities and playgrounds for the children of Harlem. At P.S. 169, in a multiracial (largely Black and Jewish) area of Washington Heights, the Committee employed a Human Relations counselor who arranged fieldtrips for students and their parents to sites like the Schomburg Collection of Negro Literature and the historical collection of the Jewish Theological Seminary. A trained social worker, she also visited children's homes and coordinated the involvement of social service agencies with the school. Labeled the "New York Plan" (in deference to the better known Springfield Plan for racial and religious tolerance), Frank E. Karelson Jr. advocated that the Board of Education establish Human Relations counselors in every school in the city (New York City Board of Education, n.d.).

CWCCH also emphasized the development of additional recreational facilities and all-neighborhood schools that would be open in the evenings and provide educational and social services for the total family, much like the current "full-service" or community school concept. Their advocacy of additional Boy Scout troops sponsored by the churches of Harlem received a

lukewarm response from some CWCCH members. As Adam Clayton Powell Jr. commented, “Negro people in this community don’t think much of the scouting movement because of the jim-crow setup that used to exist and the treatment of Negro boys at international jamborees in the past year” ([Powell, Jr., 1942](#)). Linking recreational and education concerns followed in large measure from the settlement house background of some key committee members and the progressive era belief that juvenile crime could best be thwarted by providing Harlem’s youth with constructive recreational and social experiences.

The emphasis on addressing juvenile crime became highlighted by some members of the CWCCH after the second “Harlem Riot” in 1943. With racial uprisings in Detroit and Los Angeles in June and July that year, Mayor La Guardia took a proactive stance to maintain the peace in New York City. ([Fight Racial Prejudice, 1943](#)). At a public rally he implored all citizens to commit themselves to “A New Yorkers Pledge” which ran as a half page ad in the daily PM newspaper. Several thousand New Yorkers signed the following pledge and mailed it into city hall:

“I pledge my aid, as a New Yorker and an American.

I will under no circumstance allow myself to be provoked to disorder.

I will denounce and discredit all rumors that seek to divide and confuse the people of New York.

I will resist every attempt to set me against my fellow New Yorkers” ([A New Yorker’s Pledge, 1943](#)).

Yet in early August 1943 Harlem again experienced violence in response to the shooting of a Black soldier on leave by a white police officer at the Hotel Braddock when the soldier interceded during the arrest of a woman for disorderly conduct ([Capeci Jr., 1977](#)). A false rumor spread throughout Harlem that the police had killed a Black soldier in the presence of his mother. Over the course of the next two days, six people were killed, 400 were injured, and hundreds of stores were looted incurring an estimated \$5,000,000 worth of damages. Of the five hundred Harlemites who were arrested by the police, the majority were teenagers. Unlike the “Harlem Riot” of 1935, this time La Guardia was highly visible, interrupting programming on the major radio stations in the early morning hours to plead for calm, touring Harlem with Black leaders, and asking all New Yorkers to recommit themselves to a pledge of tolerance ([One Killed, Scores Injured, 1943](#)).

The response of African American and White activists in the CWCCH to the uprising of 1943 illustrated the range of perspectives within the committee about the origins and solutions to Harlem's problems. Several African American leaders agreed that the disturbances were not "race riots but outbreaks of hoodlumism." CWCCH member and Harlem journalist Roi Ottley concurred that the looting was "a protest against the flagrant Jim Crow policy of the U.S. army" (Ottley, 1943, p.9). Harlem author Richard Wright called it a "spontaneous outburst of anger stemming from the economic pinch" and suggested that "more Negro policemen" might help restore confidence (Schubart, 1943).

CWCCH education co-chair Frank E. Karelson Jr., on the other hand, implied in an interview that it was the lack of playground and recreational facilities in Harlem that had contributed to the rise of juvenile delinquency in Harlem and the looting by teenagers during the riot. As part of their public education campaign, the City-Wide Citizens' Committee on Harlem ran a half page ad in the New York Times calling for the immediate opening of playgrounds, recreational facilities, and summer schools in Harlem (Citizens of New York..., 1943). In fact, the lack of recreational outlets had remained a continuing problem in Harlem, where parks were few, playgrounds were closed during the war years due to lack of funding, and many schools had to rely on closing side streets during school hours in order to provide a play space for the students.

Noting that a number of the looted stores were grocery stores, the ad also urged the immediate enforcement of price ceilings in Harlem stores, citing price gouging and lax price-ceiling enforcement as a major community problem. The Consumer subcommittee of CWCCH had been pressuring Mayor La Guardia to open a public market in Harlem and institute price controls. The day after the riot, in an apparent symbolic gesture, the New York City Council approved a resolution requesting that Mayor La Guardia and the Board of Education fund sufficient full-time playgrounds in Harlem, but failed to respond to the CWCCH's call for the enforcement of price ceilings.

In response to both the Harlem riot and pressure from the CWCCH, Mayor La Guardia also announced the appointment of the Mayor's Committee on Unity on February 28, 1944 to be chaired by Dr. Dan Dodson. When Algernon Black suggested to Dodson that now there was an official citywide race relations committee the CWCCH could disband, Dodson urged Black to continue the committee, noting the advantages of an independent citizens' action group on race relations. In his words:

“We are an appointed committee. You are self-appointed. We will not be able to swing free and act on all things with quite the same freedom. You can be an invaluable supplement for thought and action... a gadfly to us as well as the city. You may be able to reach people who are beyond the reach of an official committee” ([Black, 1973](#)).

The CWCCH’s political independence and broad membership would ultimately prove to be a strength of the organization, providing a home for individuals from different political perspectives and the ability to respond quickly to a range of issues. When it came to school reform, however, the CWCCH soon discovered they were dealing with a deeply entrenched educational bureaucracy, which proved well-insulated from community pressure.

Harlem School Reform: Too Little, Too Late?

After four years of political pressure and meetings with New York City school officials, the CWCCH Education subcommittee could count the following achievements:

- 1) The Board had established a committee to examine stereotyped textbooks;
- 2) Two African American administrators were appointed at the Central Office (but the mayor had still failed to appoint a Black member of the Board of Education);
- 3) Sponsorship of an intercultural education inservice course for New York City teachers on “The Negro in the American Scene”;
- 4) Appointment of an Advisory Committee on Human Relations for the school system chaired by Frank E. Karelson Jr.;
- 5) Development of an intercultural curriculum bulletin entitled Unity Through Understanding ([New York City Board of Education Board of Superintendents, 1946](#)).

By May of 1945, however, the slow and piecemeal response of the Board of Education and school district officials frustrated CWCCH activists who had gained quick political victories in employment discrimination, housing, and integration of the public hospitals in Harlem. In a radio broadcast during Harlem Week, Dr. L. D. Reddick characterized the New York City Board of

Education's response to racial and religious prejudice in the schools as "spotty, uncoordinated, and 'too little, too late,'" and he concluded that "only a fraction of the tremendous resources of the New York City public school system has been mobilized to educate against racism and for human democracy" ([Reddick, 1945](#)).

Frank E. Karelson Jr. also became frustrated with the school district's lack of communication with the Advisory Committee on Human Relations that he chaired. Assembled by Superintendent Wade in September 1944, the Advisory Committee included representatives of the major educational advocacy groups in New York City, including the City-Wide Citizens' Committee on Harlem, the Bureau for Intercultural Education, the NAACP, the American Jewish Congress, the National Conference of Christians and Jews, and the Public Education Association. The group had met regularly for several months and developed a set of recommendations for school reform that mirrored many of the CWCCH concerns. On October 17, 1945 Karelson resigned in protest from the Advisory Committee to bring "public attention to... the chaotic and inexcusable conditions now and long prevailing in the public school system of New York." He cited a litany of problems – the lack of teachers to cover classes, lack of attendance officers, overcrowded classes in so-called tension areas, and failure to hire the human relations counselors promoted by the City-Wide Citizens' Committee on Harlem. He noted that the Advisory Committee's press releases were often held up in the Board's public relations office, and accused the Superintendent of blocking the release of the Advisory Committee's curriculum bulletin Unity Through Understanding because of objections to the content. Karelson claimed that the committee had "received neither action nor cooperation (from school district officials)—nothing but stalling... Our pleas have been met with nothing but statements of generalities and paper plans" ([School Conditions Called 'Chaotic', 1945](#)).

Karelson's resignation triggered a larger effort to protest the N.Y.C Board of Education's intransigence on school reform measures. In what appears to have been an orchestrated effort, within days the majority of advisory committee members (28) resigned, including L. D. Reddick, Helen Trager of the Bureau of Intercultural Education, Walter White of the NAACP, and other well-known leaders of intercultural education in New York City ([20 of School Committee Resign, 1945](#)). Karelson hastily reassembled members who had resigned to form an umbrella committee known as the Emergency Committee for Better Schools for New York's

Children and filed a complaint with the State Board of Regents requesting an investigation of the New York City schools.

Mayor Fiorella LaGuardia countered with his own investigation of the activities of the Advisory Committee on Human Relations, which became known as the Yavner Commission ([Yavner, 1946](#)). Weeks of hearings were held where former members were called to testify about the Advisory Committee's activities. The progressive press criticized these hearings as a "smear" campaign designed to discredit Karelsen and "whitewash" the conditions in the schools and several former members commented about Yavner's misrepresentation and distortions of their views ([Education Group Assails, 1946](#)).

While the Yavner Commission investigation dragged on, Superintendent Wade appointed Dean William Russell of Teachers College, Columbia University as the new chair of the Advisory Committee on Human Relations. Russell's efforts to persuade previous members like Walter White from the NAACP and Edward Lewis, the head of the Urban League, to return to the committee proved unsuccessful, and he had to recruit several new members. Instructed by Superintendent Wade to confine themselves to an advisory status and to stay away from contentious school reform issues, the committee adopted a less activist stance in the remaining two years of its existence, focusing largely on the development of neighborhood councils ([Wade, 1945](#)).

Conclusion: The Eclipse of Civic Unity, or a New Phase in Civil Rights?

In June of 1946 Algernon Black stepped down as co-chair of the CWCCH, citing that "five years is enough and the Committee should be able to find someone who can give it more time than I am now able to give." Dorothy Norman headed up a committee composed of Frank Karelson Jr., L. D. Reddick, and Edith Alexander to develop a budget, reorganize the CWCCH subcommittees, and appoint new officers of the organization ([Black, 1946](#)). However, the group publicly disbanded a few months later citing a lack of funds. In his unpublished memoirs Algernon Black privately acknowledged that the CWCCH lost focus after the end of World War II. He speculates on possible reasons why the group proved particularly successful during the war years, in part because "the country needed a focus on unity for the war effort." Black also noted how a labor shortage and the contradictions between fighting for democracy abroad and the lack of democracy for

African Americans at home helped to create employment opportunities and fuel the committee's reform efforts.

CWCCH's accomplishments included the passage of the first employment discrimination bill in New York State, a race discrimination amendment that denied city funding to segregated child care agencies, the establishment of an Advisory Committee on Human Relations at the Board of Education, and an extensive public education campaign to improve race relations in New York City ([City-Wide Citizens' Committee on Harlem, n.d.b](#)). As vice chairman Dorothy Norman noted, committee members strived to be ever vigilant towards racial injustice, with "one eye fixed firmly on our public officials and our public policy (and) the other eye on the citizens of New York City" ([Norman, 1945](#)). The CWCCH's commitment to transform both the political and social landscape of New York City as well as the views of individual New Yorkers bridged the psychologically-oriented prejudice reduction activities of the intercultural education movement of the 1940s with school desegregation protests in the 1950s. Dorothy Norman summed up the committee's double-pronged approach to social change – "we must mold public policy and we must live the policy we claim to favor" ([Norman, 1945](#)). Reflecting back on his involvement, Algernon Black glimpsed the historic role that interracial civic unity committees would play in laying the foundation for future civil rights efforts. In his words, "we were all part of something bigger than any of us, and I think it paid off – never enough or fast enough, but we were part of a movement that was being born, the Civil Rights Movement" ([Black, 1973](#)).

Although the CWCCH folded early in 1947, several of the Committee's activist leaders continued to pursue a civil rights agenda in new venues. Algernon Black expanded and championed the Encampment for Citizenship, an interracial experiment for citizenship education he began at the Ethical Culture Society's Fieldston School in 1946. The encampment involved youth (ages 17 – 24) from diverse religious, racial, social and national backgrounds in a summer camp experience where they "learned the principles and techniques of citizenship in a liberal democracy by living it." The program encouraged political activism and volunteerism, and sought to educate its participants about civic responsibility, participation in government, and tolerance of diversity ([Black, 1962](#)). After briefly being blacklisted by the Board of Directors of the New York Ethical Culture Society after he visited Russia in the 1950s, Algernon Black continued his work with civil rights groups in New York City and eventually rose to

become the principal leader of the New York Ethical Culture Society in the 1960s ([Bernstein, 1999](#)).

L. D. Reddick resigned as director of the Schomburg Collection of Negro Literature in 1948, charging the city administration with “neglect” and citing his frustration with the lack of consistent support and funding to the organization. At the public ceremony that marked his resignation, Algernon Black praised Reddick as “a man who wants freedom so much he has been willing to struggle for it” ([Reddick Resignation, 1948](#)). Reddick took a position as professor of history and head of the library at Atlanta University. In 1956 he became chair of the History Department at Alabama State College in Montgomery, where he was dismissed from his position in 1960 by the Governor of Alabama for his support of student sit-ins. As the official archivist of the Southern Christian Leadership Conference, Dr. Reddick traveled with Dr. Martin Luther King Jr. during the late 1950s and wrote the first biography of the civil rights leader ([Reddick, 1959](#)).

Dorothy Norman remained active in New York’s progressive artistic community, continuing her photographic career and writing a biography of her mentor Alfred Steiglitz. Norman also supported India’s independence, corresponding with Nehru and Indira Gandhi. She made several trips to the subcontinent in the 1950s, and channeled American resources to help improve social conditions in India ([McNaught, 1979](#)).

The demise of broad-based interracial coalitions like CWCCH also signaled a shift in school reform efforts in Harlem in the 1950s and 1960s ([Biondi, 2003](#)). African American parents and community activists would engage in school desegregation struggles in the 1950s ([Back, 2003](#)) and advocate for Black power and community control in the 1960s ([Taylor, 2011](#)). Increasingly they would find themselves at odds with progressive White New Yorkers (and moderate Blacks) who remained nostalgic for the 1940s when Black and White New Yorkers worked together to improve race relations.

In sum, the City-Wide Citizens’ Committee on Harlem seized the rising tide of interracial optimism during the war years, demonstrating that citizen action could make a difference in race relations and paving the way for future civil rights work in the 1950s and 1960s. The activists of the City-Wide Citizens’ Committee on Harlem may have misjudged their ability to enact far ranging reforms in New York City’s intransigent and bureaucratic school system, but they demonstrated how a citizens’ organization might hold America accountable to its democratic ideal and embrace the racial and cultural diversity of all New Yorkers as a community asset.

References

- A New Yorker's pledge, (1943, August 2). *PM*, p. 2.
- Back, A. (2003). Exposing the “whole segregation myth”: The Harlem Nine and New York City’s school desegregation battles. In J. Theoharis & K. Woodard (Eds.), *Freedom North: Black freedom struggles outside the South, 1940 – 1980* (pp. 65 – 91). New York: Palgrave Macmillan.
- Bernstein, M. (1999, January 3). *In your face and in your heart: The unforgettable Algernon Black*. Address delivered at the New York Society for Ethical Culture, New York, N.Y.
- Biondi, M. (2003). *To stand and fight: The struggle for civil rights in postwar New York City*. Cambridge: Harvard University Press.
- Black, A. D. (1946, June 8). [Letter to Charles Collier]. Algernon D. Black Papers, American Ethical Union Archives, New York, NY.
- Black, A. D. (1962). *The young citizens: The story of the encampment for citizenship*. New York: Frederick Ungar.
- Black, A. D. (1973, December). *Unpublished reminiscences of Algernon D. Black*. Algernon D. Black Papers, American Ethical Union Archives, New York, NY.
- Black, A. D. (1978). *Reminiscences of Algernon D. Black*. Columbia Center for Oral History Archives, Rare Book and Manuscript Library, Columbia University in the City of New York.
- Capeci Jr., D. (1977). *The Harlem Riot of 1943*. Philadelphia: Temple University Press.
- Citizens of New York... (1943, August 3). *New York Times*, p. 11.
- City-Wide Citizens' Committee on Harlem. (n.d.a) *Does this light reach Harlem?* [Brochure]. (Microfiche SC 000,995). Schomburg Center for Research in Black Culture, New York, NY.
- City-Wide Citizens' Committee on Harlem. (n.d.b). *The race discrimination amendment*. [Brochure]. Frank R. Crosswaith Papers (SC Microfiche 001,286). Schomburg Center for Research in Black Culture, New York, NY.
- City-Wide Citizens' Committee on Harlem (1941). *Minutes of the City-Wide Citizens' Committee on Harlem*. Frank R. Crosswaith Papers (Microfiche SC 001,286). Schomburg Center for Research in Black Culture, New York, NY.

- City-Wide Citizens' Committee on Harlem. (1943, May 5). *City-Wide Harlem Week*. [Brochure]. Algernon D. Black Papers, American Ethical Union Archives. New York, NY.
- City-Wide Citizens' Committee on Harlem. (1944a). *A practical program for the solution of America's race problem*. [Flyer]. Schomburg Center for Research in Black Culture (Microfiche SC 000,995). New York, NY.
- City-Wide Citizens' Committee on Harlem. (1944b). *On the race problem*. [Booklist]. Frank R. Crosswaith Papers (Microfiche 001,286). Schomburg Center for Research in Black Culture, New York, NY.
- City-Wide Citizens' Committee on Harlem. (1945a). *Are race relations getting better or worse in New York City?* [Flyer]. Schomburg Center for Research in Black Culture (Microfiche SC 000,995). New York, NY.
- City-Wide Citizens' Committee on Harlem. (1945b). *Origins, gains, and goals: City-Wide Citizens' Committee on Harlem*. [Brochure]. Schomburg Center for Research in Black Culture (Microfiche SC 000,995). New York, NY.
- City-Wide Citizens' Committee on Harlem (1946). *14,000,000 of your fellow Americans need your understanding*. [Booklist]. Algernon D. Black Papers, American Ethical Union Archives, New York, NY.
- Covello, L. (1945, October). [Letter to Algernon D. Black]. Algernon D. Black Papers, American Ethical Union Archives. New York, NY.
- Crime outbreak in Harlem spurs drive by police. (1941, November 7). *New York Times*, p. 1, 15.
- Education group assails Yavner's school report. (1946, Jan. 7). *New York Times*, p. 21.
- Fight racial prejudice. (1943, July 12). *New York Times*, p. 31.
- Greenberg, C. L. (1991). *Or does it explode? Black Harlem in the Great Depression*. New York: Oxford University Press.
- Greene, L. (1993). Harlem, the Depression years: Leadership and social conditions. *Afro-Americans in New York Life and History*, 17, 33 – 50.
- Jacobson, M. (1998). *Whiteness of a different color: European immigrants and the alchemy of race*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Johnson, L. (2004). A generation of women activists: African American female educators in Harlem, 1930 - 1950. *Journal of African American History*, 89, 223 – 240.
- Library to offer racial lectures. (1946, January 6). *New York Times*, p. 7.

- McNaught, W. (1979, May 31). *Interview with Dorothy Norman conducted at the artist's home in East Hampton*. Smithsonian Archives of American Art. Retrieved from: <https://www.aaa.si.edu/collections/interviews/oral-history-interview-dorothy-norman-13154>
- Ment, D. (1983). Patterns of public school segregation, 1900-1940: A comparative study of New York City, New Rochelle, and New Haven. In R. K. Goodenow & D. Ravitch (Eds.), *Schools in cities: Consensus and conflict in American educational history* (pp. 67-110). New York: Holmes and Meier.
- New York City Board of Education Board of Superintendents (1946). *Unity through understanding, curriculum bulletin, 1945 – 46 series, Number 4, 1 – 3*. Records of the New York City Board of Education, Municipal Archives, New York, NY.
- New York City Board of Education (n.d.). *Suggested plans for school-community intercultural activities under auspices of the N.Y.C. Board of Education*, (I.H.R.C. 114, Box 18, FF 1). Immigration History Research Center Archives, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- New York Ethical Culture Society. (1939, December 20). *New York Society membership list, membership committee II*. American Ethical Union Archives, New York, NY.
- New York Public Library (1943, Dec. 6). *Staff News*. [Newsletter]. L. D. Reddick Papers (SC Microfiche 004,226-2). Schomburg Center for Research in Black Culture, New York, NY.
- Norman, D. (1945, May). *Speech to the City-Wide Harlem Week conference*. Schomburg Center for Research in Black Culture (Microfiche SC 000,995). New York, NY.
- One killed, scores injured, as Harlem riots over shooting of Negro; Mayor appeals for calm. (1943, August 2). *PM*, p. 10.
- Osofsky, G. (1996). *Harlem: The making of a ghetto, Negro New York, 1890 – 1930*. New York: Dee.
- Ottley, R. (1943). *New world a-coming: Inside Black America*. New York: Arno Press.
- Ottley, R. (1943, August 3). *Author traces Harlem rioting to Jim Crow policy in army*. *PM*, p. 9.
- Powell, Jr., A. C. (1942, November 30). [Letter to Stanley Harris]. Algernon D. Black Papers, American Ethical Union Archives, New York, NY.

- Reddick, L. D. (1942, November 16). Curator tells work, aim, goal, opinions. L.D. Reddick Papers (Microfiche SC 004,226-2). Schomburg Center for Research in Black Culture, New York, NY.
- Reddick, L. D. (1944). Educational programs for the improvement of race relations: Motion pictures, radio, the press, and libraries. *Journal of Negro Education*, 13, 367 – 389.
- Reddick, L. D. (1945). *Speech to the City-Wide Harlem Week conference*. (Microfiche SC 000,995). Schomburg Center for Research in Black Culture, New York, NY.
- Reddick, L. D. (1959). *Crusader without violence: A biography of Martin Luther King Jr.* New York: Harper and Row.
- Reddick resignation marked by ceremony. (1948, March 24). *New York Times*, p. 23.
- Riot report bared. (1936, July 18). *New York Amsterdam News*, pp. 1, 24.
- Savage, B. D. (1999). *Broadcasting freedom: Radio, war, and the politics of race, 1938 – 1948*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Schubart, M. (1943, August 3). Richard Wright feels grip of Harlem tension. *PM*, p. 8.
- Searle, R. (1940, October 25). [Letter to Dr. Algernon D. Black]. Algernon D. Black Papers, American Ethical Union Archives, New York, NY.
- School conditions called ‘chaotic’ by Karelson, adviser, as he quits. (1945, October 18). *New York Times*, p. 1.
- Taylor, C. (Ed.) (2011). *Civil rights in New York City: From World War II to the Giuliani era*. New York: Fordham University Press.
- The complete report of Mayor LaGuardia’s commission on the Harlem Riot of March 19, 1935* (1969). New York: Arno Press & The New York Times.
- Wade, J. E. (1945, November 1). [Letter to W. Russell], Advisory Committee on Human Relations, 1945-1950. W. Russell Papers [Re: JER, Box #1, FL: Advisory Committee on Human Relations Report (2)]. Records of the New York City Board of Education, Municipal Archives, New York, NY.
- Yavner, L. (1946). *Administration of human relations program in New York City Schools: Report to Honorable F. H. LaGuardia*. W. Russell Papers, Advisory Committee on Human Relations, 1945-1950. [Re: JER, Box #1, FL: Advisory Committee on Human Relations Report (3)], Records of the New York City Board of Education, Municipal Archives, New York, NY.

289 Johnson – Educating for Democratic Living

20 of school committee resign, supporting Karelson's charges. (1945, October 19). *New York Times*, p. 25.

Lauri Johnson: Associate Professor and Chair, Department of Educational Leadership and Higher Education. Lynch School of Education. Boston College (USA). <http://orcid.org/0000-0002-4497-2376>

Contact Address: lauri.johnson@bc.edu



Historia Social y de la Educación
Social and Education History



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Mujeres Libres en la Guerra Civil española. La capacitación cultural y profesional en la región de Cataluña

Laura Sánchez Blanco¹

1) Universidad Pontificia de Salamanca (España)

Date of publication: October 23rd, 2017

Edition period: October 2017 – February 2018

To cite this article: Sánchez Blanco, L. (2017). *Mujeres Libres en la Guerra Civil española. La capacitación cultural y profesional en la región de Cataluña.* *Social and Education History*, 6(3), 290-313.
doi:10.17583/hse.2017.2940

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2940>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Free Women in the Spanish Civil War. Cultural and Professional Training in the Region of Catalonia

Laura Sánchez Blanco
*Universidad Pontificia de Salamanca
(Spain)*

Abstract

In order to offer a further contribution to the investigations about women's participation among history this study discloses the projects that the anarchist organization Free Women developed in the region of Catalonia during the Spanish Civil War (1936-1939). The novelty of the study lies in the analysis of the journal with the same name, Free Women, where the anarchist group denounced the situations of female oppression and claimed for the rights of women workers. In addition the journal was the broadcast medium to publish Free Women's projects. For this reason the texts selected from the journal are those where the correspondents for Free Women reported on the founding of cultural centers, offering classes and courses for working women, as well as the organization of the professional activities intended to achieve women's training in Catalonia. The results show that the women in the rear had several both cultural and labour opportunities thanks to the initiatives of the anarchist group. In the case of Catalonia the cultural and professional training of women workers was developed in fifty-three delegations of Free Women, in which they organized a large number of activities that contribute to enriching the history of education.

Key words: Free Women, Spanish Civil War, anarchism, cultural and professional training, emancipation of women.

Mujeres Libres en la Guerra Civil Española. La Capacitación cultural y Profesional en la Región de Cataluña

Laura Sánchez Blanco

*Universidad Pontificia de Salamanca
(España)*

Resumen

En este estudio se dan a conocer los proyectos que desarrolló la agrupación anarquista Mujeres Libres, en la región de Cataluña durante la Guerra Civil española (1936-1939), con el fin de ofrecer una aportación más a las investigaciones que se vienen realizando sobre la participación femenina en la historia. La novedad del estudio radica en el análisis de la revista que llevaba la misma denominación, Mujeres Libres, donde la agrupación anarquista denunció las situaciones de opresión femenina y reivindicó los derechos de las mujeres obreras. Además la revista fue el medio de difusión, en el que Mujeres Libres publicó sus proyectos. Por ello se han seleccionado los textos de la revista, donde las corresponsales de Mujeres Libres informaban de la fundación de los centros culturales, la oferta de clases y cursos para las trabajadoras, así como la organización de otras actividades profesionales destinadas a lograr la capacitación femenina en Cataluña. Los resultados demuestran que las mujeres en la retaguardia tuvieron diversas oportunidades culturales y laborales, gracias a las iniciativas de la agrupación anarquista. En el caso de Cataluña, la capacitación cultural y profesional de las mujeres obreras se desarrolló en cincuenta y tres delegaciones de Mujeres Libres, en las que organizaron un gran número de actividades que contribuyen a enriquecer la historia de la educación.

Palabras clave: Mujeres Libres, Guerra Civil Española, anarquismo, capacitación cultural y profesional, emancipación femenina

En las últimas décadas se ha suscitado un interés creciente por los estudios relacionados con la participación de las mujeres en la historia. Cada día se descubren nuevos nombres que permanecían ocultos en los archivos, asociaciones femeninas con experiencias vanguardistas y organizaciones que trataron de movilizar a las mujeres para darles un lugar más visible en la sociedad. En palabras de Ramos (2006) se ha pasado de “una Historia sin mujeres a una Historia de las mujeres” (p. 28), aunque sigue siendo incompleta. Por este motivo se presentan los proyectos de Mujeres Libres con la finalidad de ofrecer una aportación más a las investigaciones que se vienen realizando sobre la participación femenina en la historia.

Las investigadoras pioneras en el estudio de Mujeres Libres (Klapan, 1971; Nash, 1975a; y Ackelsberg, 1984) analizaron los principales postulados de esta agrupación anarquista, que se fundó en 1936 por iniciativa de Lucía Sánchez Saornil, Mercedes Comaposada Guillén y Amparo Poch y Gascón. El objetivo fundamental de Mujeres Libres consistía en conseguir la emancipación de las obreras, porque eran víctimas de la esclavitud de la ignorancia, del trabajo y de su condición sexual. Por ello se hacía necesaria una organización exclusivamente femenina que promoviera la capacitación cultural y profesional de las mujeres obreras¹.

Con el propósito de captar afiliadas, las fundadoras de la agrupación femenina publicaron previamente una revista con la misma denominación Mujeres Libres. Montero (2003) examinó los contenidos de los tres primeros números de la revista. Sin embargo quedaba pendiente el análisis de los diez siguientes, donde se muestran los planes de acción de las mujeres anarquistas. Cometido que se ha abordado en este estudio para dar a conocer los proyectos que desarrolló Mujeres Libres durante la Guerra Civil española, especialmente en Cataluña, pues en esta región organizó un gran número de actividades culturales y profesionales.

Los trece números de la revista Mujeres Libres están digitalizados en el Centro Documental de la Memoria Histórica (Mujeres Libres, 1936-1938); los tres primeros se editaron antes de la contienda, en los meses de mayo, junio y julio de 1936, respectivamente; el cuarto se publicó a los “32 días de la Revolución” (agosto de 1936); y el quinto salió a la venta el “Día 65 de la

Revolución” (septiembre de 1936)². Los ocho siguientes, del seis al trece, se difundieron entre septiembre de 1936 y otoño de 1938³.

El equipo de redacción lo formaban las fundadoras de la revista, Lucía Sánchez Saornil, Mercedes Comaposada Guillén y Amparo Poch y Gascón, y solo aceptaron artículos de mujeres. Los temas tratados son diversos, aunque priman las críticas políticas, reivindicaciones sindicales y cuestiones bélicas; así como los textos que hacen referencia a la formación de las mujeres. Respecto al tipo de escritos, en la revista se publicaron poesías, cartas, entrevistas y biografías; consignas del movimiento anarquistas y “anuncios relacionados con la administración y distribución de la revista; noticias de las publicaciones ácratas; e informaciones relativas a los Frentes y a las actividades de Mujeres Libres en la retaguardia” (Sánchez y Hernández, 2013, p. 388).

En este estudio se han recopilado los escritos de la revista relacionados con la fundación de centros en Cataluña, la oferta de clases o cursos para las obreras y la organización de otras actividades culturales que se dirigían a conseguir la emancipación femenina. Esta información se ha completado, principalmente, con publicaciones de las militantes de Mujeres Libres y fuentes documentales de archivo.

Mujeres Libres y la opresión femenina ante la falta de capacitación
Como se ha señalado anteriormente, unos meses antes de que empezara el conflicto, Lucía Sánchez Saornil, Mercedes Comaposada Guillén y Amparo Poch y Gascón editaron la revista *Mujeres Libres*, para atraer a las mujeres al movimiento libertario. Y establecieron en Madrid la organización femenina, *Mujeres Libres*, con el fin de capacitar cultural y profesionalmente a las mujeres obreras y así liberarlas de la esclavitud de la ignorancia, del trabajo y de su condición sexual.

Cuando la organización de *Mujeres Libres* se fundó en mayo de 1936, la Constitución republicana (1931) ya había concedido el voto a las mujeres y la consiguiente participación igualitaria de las mismas en diversos ámbitos de la vida pública. Sin embargo se trataba de una igualdad teórica que no se llevó a la práctica, según las fundadoras de *Mujeres Libres*. Por este motivo, ellas no creían en las promesas de ningún gobierno, porque no se cumplían. A las mujeres se las llamaba por el oportunismo político y una vez que engrosaban las filas, sus problemas se olvidaban (Sánchez y Cachazo, 2011,

pp. 103-125). Así lo denunció Lucía Sánchez Saornil en Solidaridad Obrera (26 de septiembre, 9, 15 y 30 de octubre de 1935, como se citó en Nash, 1975a, pp. 43-61) y, especialmente, en las editoriales de *Mujeres Libres*, donde alegaba que ningún régimen, ni el democrático, garantizaba la libertad (Sánchez Saornil, junio de 1936, p. 1). La política era el germen de todos los males y alertaba a las mujeres para que no se dejases engañar (Sánchez Saornil, julio de 1936, p. 2).

Además las mujeres anarquistas habían experimentado el rechazo de sus compañeros cuando trataban de participar en los círculos libertarios. Nash (1975a) explicó que el anarquismo español recibió la influencia de dos tendencias, una proudhoniana, según la cual las mujeres sólo ayudaban a la sociedad con su función reproductora, y otra bakuninista, que defendía la igualdad entre hombres y mujeres, por lo que la emancipación de las obreras se podía conseguir con la incorporación de las mismas al trabajo asalariado. La corriente anarquista de inspiración bakuninista predominaba en teoría en la Confederación Nacional de Trabajadores (CNT), pero no se llevó a la práctica.

Ackelsberg (1984) demostró que, en el mejor de los casos, los afiliados a la CNT dejaron asistir a las mujeres a los ateneos y sindicatos, donde algunas tuvieron la oportunidad de formarse. En cambio, cuando se trataba de intervenir en los mismos, las actitudes cambiaban al considerar que no debían ocupar esos lugares. Los escritos de Lucía Sánchez Saornil, publicados en la prensa anarquista, ponen de manifiesto que esa discriminación, no sólo provenía de los sectores conservadores. La mayoría de los anarquistas luchaban por la libertad, mientras mantenían recluidas a las mujeres en su hogar⁴. He aquí la causa principal que justifica el nacimiento de *Mujeres Libres*, al margen de la CNT. Si los cenetistas hubiesen permitido a las mujeres participar en condiciones de igualdad, ayudándolas a vencer la discriminación, la organización femenina no habría existido como tal (Sánchez, 2012, p. 256).

La mayor influencia que recibieron las mujeres anarquistas provenía de Lucía Sánchez Saornil. En los años anteriores a la Guerra Civil difundió la teoría de la emancipación femenina, que se consolidó posteriormente en la agrupación *Mujeres Libres*. Lucía Sánchez Saornil tenía grandes conocimientos de la historia del movimiento libertario y eligió esa doctrina

para tratar de llevar a cabo sus proyectos (Sánchez Saornil, 1936a, 1936b, 1936c), junto con Mercedes Comaposada Guillén y Amparo Poch y Gascón. Además tuvieron como referente a Teresa Claramunt, la mujer que a principios del siglo XX anunció que la solución de las obreras se encontraba en la creación de su propia organización femenina (Nash, 1975a; Álvarez, 1991; Espigado 2002; García y Ruiz, 2012; Sánchez, 2012).

Con la llegada de la Guerra Civil, Mujeres Libres emprendió “una doble lucha, una circunstancial, de ayuda a las víctimas de la guerra, y otra permanente, la liberación de las mujeres”. Desde la retaguardia republicana, “las anarquistas se movilizaron para luchar contra el fascismo, pero también contra los propios cetenistas que seguían considerando que las mujeres eran las esclavas de los hombres” (Sánchez, 2007, p. 236).

Frente a la postura de Mujeres Libres, se encontraba la de Federica Montseny, quien era consciente de esa discriminación, aunque no comprendía la necesidad de crear una organización exclusivamente femenina para vencerla. Federica Montseny participó activamente en la CNT y consiguió un gran reconocimiento al convertirse en la primera mujer Ministra de Sanidad y Asistencia Social (Nash, 1975b). Ella siguió la doctrina del sindicato y obtuvo un mayor protagonismo. Sin embargo, Mujeres Libres se reveló por todo aquello que iba contra sus principios. Aunque prestaron su apoyo en la retaguardia republicana, las críticas prosiguieron hacia los partidos, porque sus integrantes pensaban que había que derribar al Estado para que aquellos desaparecieran. Por el contrario el Estado se fue apoderando de los ministerios, y los partidos y sindicatos minoritarios quedaron al servicio del más fuerte, el grupo comunista. Los anarquistas no tuvieron otra opción que la resignación, porque no disponían de suficientes recursos para enfrentarse a ese partido político (Sánchez Saornil, 1936a, 1936b, 1936c). La sección femenina comunista trató de atraer a las anarquistas, pero ellas se oponían a seguir sus métodos. Mujeres Libres tenía un proyecto definido e insistió en defenderlo hasta el final de su existencia (Sánchez, 2012, p. 257).

Mujeres Libres en la Guerra Civil Española (1936-1939). Formación y Capacitación Femenina

Durante la Guerra Civil española, Mujeres Libres se implicó en diferentes proyectos sociales y culturales e intentó conseguir la emancipación femenina. La agrupación anarquista pretendía liberar a las mujeres obreras de la esclavitud económica y aprovechó la movilización de los hombres en los Frentes para incorporarlas a trabajos donde antes no habían podido acceder (“Los hombres al frente”, 1936). Preston (2001) reconoce que esta situación se dio en ambas retaguardias:

El comienzo de la guerra civil y la necesidad de movilizar a la sociedad para la guerra total otorgó a las mujeres de ambos bandos una participación absolutamente nueva en las funciones del gobierno y la sociedad. Al igual que en todas las guerras modernas, la dedicación prácticamente exclusiva de los hombres a la violencia creó la necesidad de que las mujeres asumieran la infraestructura económica y de asistencia social (p. 431).

Algunas mujeres decidieron luchar en primera línea, pero se encontraron con la oposición de los partidos (Andrés, 2016). La mayoría de los hombres “daban por sentado que estarían mejor empleadas cocinando o lavando”. Otras padecieron una mala interpretación de sus intenciones y se vieron sometidas a “una presión sexual considerable y, tanto si sucumbían a ella como si no” (Preston, 2001, p. 432), se daba por hecho que eran prostitutas⁵.

Pese a las restricciones impuestas, las mujeres en la retaguardia republicana tuvieron diversas oportunidades culturales y laborales, gracias a las iniciativas de Mujeres Libres (Kaplan, 1971 y Nash 1975a). La formación política y cultural se desarrolló en los institutos de Madrid, Valencia y Barcelona; en otras localidades se impartían algunas clases de cultura general, de idiomas y cursos de diferentes especialidades; y la formación profesional se ofertaba en los sindicatos o en las Secciones de Trabajo de Mujeres Libres. En algunas ocasiones contaban con la colaboración de los sindicatos de la CNT para realizar las prácticas laborales y, en otras, se conseguía por la ausencia de los hombres en los diferentes ramos sindicales, porque se habían desplazado a los Frentes. Las Secciones

de Trabajo respondían a las necesidades del momento, al mismo tiempo que preparaban a las mujeres en diferentes especialidades como: “Transporte, Metalurgia, Servicios Públicos, Vestir, Trabajos Domésticos, Sanidad, Comercio y Oficinas, y Servicio Móvil” (“*La Agrupación de Madrid*”, 1937). Estas Secciones de Trabajo comenzaron a funcionar en Madrid, pero se extendieron por las diferentes regiones, a medida que se constituían las agrupaciones de Mujeres Libres. (Sánchez, 2016, pp. 27-66). Mujeres Libres también colaboró con Solidaridad Internacional Antifascista (1937-1939) en las instituciones asistenciales que se establecieron en la retaguardia republicana.

Respetando la estructura confederal de la CNT, Mujeres Libres se organizó por agrupaciones locales, provinciales y regionales, creando una Federación Nacional en agosto de 1937, cuando aprobaron sus estatutos en Valencia (Mujeres Libres, 1937). En el transcurso de la contienda, Mujeres Libres consiguió movilizar a más de veinte mil mujeres en unas ciento cincuenta y tres agrupaciones. La región donde desarrolló una actividad mayor fue la de Cataluña con, al menos, cincuenta y tres agrupaciones distribuidas por Barcelona, Girona, Lleida y Tarragona. En la región de Centro se han contabilizado cincuenta y una agrupaciones distribuidas por Madrid, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo. La región de Levante formó unas treinta entre Valencia, Alicante, Albacete y Murcia. Y en las de regiones de Aragón, Andalucía y Extremadura se han localizado otras diecinueve agrupaciones (Mujeres Libres, 1937).

Los Proyectos Culturales y Profesionales de Mujeres Libres en la Región de Cataluña

La agrupación de Mujeres Libres de Barcelona se constituyó en septiembre de 1936, al fusionarse el Grupo Cultural Femenino con el de Mujeres Libres de Madrid. Según Montero fue la segunda en organizarse (2003, pp. 118-119).

El Grupo Cultural Femenino de Barcelona había surgido en el año 1934, tras la Revolución de Asturias, por iniciativa de algunas mujeres anarquistas que pretendían conseguir la igualdad⁶. Entre las precursoras, cabe destacar a Pilar Granel, “maestra racionalista y militante de la CNT”; Áurea

Cuadrado, que posteriormente ejerció de directora en la Casa de Maternidad de Mujeres Libres; y Nicolasa Gutiérrez, promotora de una concentración en el Teatro Olimpia de Barcelona a principios de 1936 ([Estorach, 1999, p. 54](#)). En aquella ocasión “presentaron las bases de la organización que promovía la defensa de los derechos de la mujer”. Rodrigo ([1999](#)) señala que “el encuentro fue multitudinario”, pero “la prensa anarquista silenció el acto” (p. 14); Soledad Estorach, otra de las iniciadoras del proyecto, cuenta que dieron algunas conferencias, pero no tuvieron mucho éxito para captar adeptas por su falta de experiencia. En el grupo inicial también colaboraron: “Maruja Boadas, María Cerdán, Apolonia de Castro, Felisa de Castro, Elodia Pou, y Conchita Liaño”, que en un principio ejerció de secretaria regional de Cataluña ([Estorach, 1999, p. 49](#)).

Cuando comenzó la guerra, la CNT les facilitó un local donde establecer su sede en la calle Cortes, 690. Al grupo inicial se sumaron algunas mujeres que participaban en el Ateneo y en las Juventudes Libertarias como: “Libertad Ródenas, Olimpia Gómez, Fina Cubells, Mari Jiménez, Jacinta Escudero, Adela Carreras, Vela, Pura Pérez, Encarna Navarro, las hermanas Urriticoechea, Barrientos y Elisenda Cañedo”, entre otras ([Ídem, p. 50](#)).

A finales de septiembre de 1936, Mercedes Comaposada Guillén se reunió con ellas en la sede de Barcelona y les explicó qué tipo de actividades realizaban las anarquistas en Madrid, aunque ya conocían la revista. El Grupo Cultural Femenino decidió unirse a Mujeres Libres con la finalidad de crear una Federación Nacional. Desde ese momento Soledad Estorach se encargó de coordinar las actividades de Barcelona, Conchita Liaño de las delegaciones locales, y Mari Jiménez del comité regional de Cataluña. Según Conchita Liaño ([1999a](#)) el grupo inicial organizó la región en seis meses. Las mujeres anarquistas les mandaban cartas “pidiendo orientación” (p. 37), pues pretendían formar agrupaciones de Mujeres Libres en diversas localidades. Al mismo tiempo Conchita Liaño remitía información a las delegaciones de la CNT y de las Juventudes Libertarias, donde no se había creado ningún grupo femenino, para que informasen de la existencia de Mujeres Libres.

Las agrupaciones se constituían en dos días. En el primero establecían el comité de la agrupación Mujeres Libres; y en el segundo determinaban “el plan de trabajo y actividades que las necesidades del pueblo y su lucha

requerían” (Liaño, 1999a, p. 37). Para ello recibieron el apoyo material de la CNT, que le concedió los locales donde instalaron los comités regional y local, aunque posteriormente no las aceptaron “como rama femenina del movimiento libertario” (Liaño, 1999b, p. 59). En las actas del pleno nacional así quedó reflejado (1938).

A finales de 1936, el grupo catalán organizó el primer Instituto Mujeres Libres en la calle Cortes de Barcelona, donde “maestros profesionales” impartían clases a las mujeres obreras (Estorach, 1999, p. 51). Una corresponsal de la revista Mujeres Libres visitó el centro para informar acerca de los conocimientos que adquirían en una clase de puericultura:

Las compañeras del curso de puericultura no pueden escuchar más atentas. Rompemos el silencio dirigiéndonos a la profesora, Doctora Bastard Martí, magnífica de inteligencia y bondad.

- ¿Qué hacen estas chicas?
- Hacen lo que no hace nadie en el mundo, o, por lo menos, yo no he visto en parte alguna. La mayoría de ellas trabajan por la mañana en fábricas y talleres, y por la tarde, de cuatro a siete, asisten a dos de las clases elementales, para de siete a nueve dar lección conmigo. ¡Y con la voluntad y el interés joven! Las hay que al principio no escribían letra en el encerado, y ahora soy yo la que casi no las puedo seguir,
- ¿Qué hacían tan agrupadas?
- Estaban poniendo una inyección a una compañera que la necesita; esto les sirve de lección, siempre más práctica que en el muñeco de crin.
- Di que nos receta, nos cura, nos enseña y además pone las medicinas.
- ¿Cómo lo tomáis tan en serio? ¿No os da miedo volveros sabias?
- ¡Ca! Si hubieras venido ayer, te hubieras reído un rato. Al tratar de los partos prematuros, esta compañera se quedó muy sorprendida, y preguntó:- Pues entonces, ¿por qué se enfada uno tanto cuando le llaman sietemesino?
- Lo que verdaderamente nos cuesta es el sistema nervioso. Y hay cada palabra que se las trae... Extero-cleido-mastoideo; la tal palabrita nos debe a todas las del curso una noche de desvelos.
- Bueno, con que no lo pasáis del todo mal.
- Ni mucho menos- dice la profesora-. Las clases les resultan tan amenas, que las del primer cursillo asisten también al segundo, y las del segundo vienen a repasar al primero.
- No cabe duda de que en el pueblo hay auténticos valores. (“En el Instituto Mujeres Libres”, 1937).

El Instituto estaba pensado para las mujeres trabajadoras y, por este motivo, se organizaban las clases de cultura general, así como las prácticas profesionales en horarios de tarde y noche. El Instituto de Madrid también mantenía horarios similares para que las obreras pudieran compaginar el trabajo con los estudios. Posteriormente Mujeres Libres creó en Barcelona el Casal de la Dona Treballadora.

El Casal se abrió en el paseo de Gracia, en un local cedido por la CNT. Allí las anarquistas impartían clases gratuitas a las mujeres obreras. Como no disponían de fondos, Soledad Estorach se ocupó de solicitar al sindicato los recursos económicos y materiales necesarios. Ella consiguió que les cubriesen los gastos del profesorado, de las secretarias y de algunas mujeres que trabajaron a tiempo completo en Mujeres Libres (Liaño, 1999, p. 59). En este centro se ofrecía un programa completo a las mujeres que quisieran acabar con el analfabetismo, aprender una profesión y recibir formación social y política. En las clases elementales, las mujeres aprendían a leer y a escribir, así como las nociones básicas de Aritmética, Geografía, Gramática y Fenómenos naturales. También se ofertaban clases complementarias que comprendían las disciplinas de Historia universal, Idiomas (Francés, Inglés y Ruso), Mecanografía y Taquigrafía. Para las mujeres que fuesen a especializarse, se impartían clases profesionales de: Enfermería, Puericultura, Peritajes (Mecánica, Electricidad y Comercio), Corte y Confección, Nociones de Agricultura y Avicultura. Todas ellas con prácticas profesionales. Y la Formación Social abarcaba los cursos de organización sindical, Sociología, nociones de Economía y conferencias semanales de ampliación de cultura general (“En los Institutos de Mujeres Libres”, 1937). En poco tiempo, el Casal de la Dona Treballadora había incrementado su matrícula, de 150 a 911 alumnas, gracias al trabajo de Amparo Poch, que dirigía el centro (“El Casal de la Dona Treballadora”, 1938).

Mercedes Comaposada se había instalado en un piso ubicado en la plaza de Cataluña de Barcelona. Allí estableció la Sección de Cultura y Propaganda⁷, en la que impartió clases a las obreras y donde todas las militantes completaron “su formación en los cursillos de propaganda” (Estorach, 1999, p. 52). Además hacían tertulias literarias, donde las mujeres obreras aprendían comentando los textos que leían (García y Ruiz, 2012, p. 122). Asimismo Mercedes Comaposada se ocupó de publicar las

recomendaciones de libros en la revista *Mujeres Libres*. A finales de 1937, Lucía Sánchez Saornil se trasladó a Barcelona y ejerció de secretaria de Solidaridad Internacional Antifascista (SIA), el organismo asistencial del movimiento anarquista que actuó en la retaguardia republicana, junto al Socorro Rojo Internacional (SRI), de carácter comunista (“Correspondencia”, 1937).

Respecto a las Secciones de Trabajo, según Mercedes Comaposada, las mujeres anarquistas tuvieron un avance muy significativo en la primavera del 1937, especialmente en Madrid y Barcelona, pues contaban con “15.000 mujeres” en los diferentes ramos sindicales (Kaplan, 1971, p. 7). Por entonces también comenzaron a evolucionar las agrupaciones en otras regiones (Sánchez, 2016, pp. 27-66).

En el octavo mes de la revolución, una corresponsal de *Mujeres Libres* anunciaba la fundación del sector de Servicios Públicos, que sustituía a los “conductores y cobradores de basuras”, porque los trabajadores de este ramo se habían marchado al Frente (“Las mujeres trabajan”, 1937). En el décimo mes de la revolución, las anarquistas intensificaron el auxilio a los refugiados y la confección de ropas para los Frentes en Tortosa; y empezaron a organizar las Secciones de Trabajo en Hospitalet (“Actividades de la Agrupación”, 1937).

El Instituto Mujeres Libres de Barcelona contaba con “centenares de compañeras”, y en San Gervasio se estaba organizando la primera granja-escuela denominada “Las Tortugas”. Cuenta Sara Berenguer (1999b) que esta se estableció “en un lugar espacioso, con espléndido bosque y jardín, donde los niños podían correr y respirar el aire libre” (p. 139). Mientras ellos permanecían allí, las madres podían dedicarse a las tareas de producción u obras sociales.

Mujeres Libres también emprendió una campaña de propaganda oral con las siguientes intervenciones:

En Capellades y Lloret del Mar, Soledad Estorach; en Moncada y Rexach, Olesa, y Ateneo Libertario del Distrito IV, Nita Nahuel; en Badalona, San Andrés y otros, María Boada; en Horta, Concepción Liano. Han dado charlas en el propio local de la Agrupación, Pilar Granjel y las doctoras Amparo Poch y Bastard Martí (“Actividades de la agrupación Mujeres Libres”, 1937).

Además se desarrolló en Barcelona una “campaña radiofónica”. En los ciclos de conferencias organizadas por Mujeres Libres participó Etta Fedem con una disertación titulada *Padres e hijos*. Según la corresponsal, el propósito de la misma consistía en hacer una “dramática evocación del fascismo alemán, con toda su残酷 antihumana, presentándole, en un agudo análisis, como resultante natural de la educación en el culto a la fuerza y a la guerra”. Otras charlas tuvieron lugar en el Ateneo Libertario del Centro, donde se destacaba la de Pilar Grangel. Mientras que en Sans, Martorell, Igualada y en el Ateneo Libertario del Distrito IV participaron Concha Liaño y Soledad Estorach ([“Actividades de la agrupación Mujeres Libres”, 1937](#)).

En el undécimo mes de la Revolución, una corresponsal de Mujeres Libres informaba que en Gerona se estaban organizando las agrupaciones y en las localidades de Barcelona las actividades proseguían. En Mataró, las anarquistas tenían guarderías infantiles, impartían clases de puericultura y confeccionaban ropas para los milicianos. Las de Olesa de Montserrat fundaron el primer hospital de sangre instalado por mujeres. Y en Valle, Sadurní de Noya, Esparraguera y Monistrol también se constituyeron las agrupaciones. Asimismo en el Instituto Mujeres Libres de Barcelona se había inaugurado un nuevo curso de puericultura y se anunciaba la ampliación de clases elementales ([“Actividades de la agrupación Mujeres Libres”, 1937](#)).

Al llegar al segundo año de la Revolución, la corresponsal señalaba que “en los Sindicatos y en las fábricas” se creaban continuamente grupos de Mujeres Libres. El Sindicato de Metalurgía iniciaba, por entonces, las primeras clases y el de Distribución preparaba “unas de taquigrafía, mecanografía e idiomas”. Además añadía la siguiente información:

Son numerosas las agrupaciones últimamente creadas en toda la región: Tarrasa, Sabadell, Villanueva y Geltrú, Martorell, Igualada, Amposta, Cervera, Arenys de Mar, Lloret de Mar, etc. Se organiza también Mujeres Libres en todas las barriadas de Barcelona, estando ya constituida en Sans, Corts, Centro, San Andrés, Guinardó y alguna otra. En todas ellas se está dando impulso a la organización de clases, cursillos, etc., extendiéndose tanto a través de las Agrupaciones de

barriada como de las constituidas en diversos pueblos, nuestra gran cruzada contra el analfabetismo (“*Actividades de la agrupación Mujeres Libres*”, 1937).

La corresponsal seguía informando de los progresos conseguidos en noviembre de 1937. En la agrupación de Igualada existía “una escuela profesional práctica con extensión de secciones de trabajo a Metalurgia, Transporte, Madera, Barbería y Correajes”. La agrupación de Sadurní de Noia también disponía de una escuela práctica profesional y la correspondiente de mecánica. Sin embargo en las demás localidades solo ofrecía información de un tipo u otro de escuelas. Las mujeres realizaban prácticas profesionales en Granollers, Manresa, Sabadell, Olesa de Montserrat, Reus, Villanueva y Geltrú, y Tremp; mientras que en Amposta funcionaba una escuela de chóferes (“*Actividades de la agrupación Mujeres Libres*”, 1937).

Las clases de cultura general se impartían en las agrupaciones de Guixols, Ripio, Pobla de Lillet, Castellón de Basell, Borjas Blancas, y Figueras. Las delegaciones de Sadurní de Noia y Olesa de Montserrat también ofertaban las clases elementales, junto las actividades citadas. En Amposta, además de disponer de la escuela de chóferes, las mujeres tenían la oportunidad de cursar avicultura, agricultura, corte y confección, clases elementales y de idiomas. Asimismo en Tarrasa se combinaba la cultura general con cursillos de economía, organización sindical, y agricultura (“*Actividades de las agrupaciones*”, 1937).

La labor asistencial destacó en la agrupación de Valls, pues allí se formó a las enfermeras y se creó la Sección de Trabajo de Sanidad. Las mujeres asistían a las clases elementales y confeccionaban las prendas para los Frentes en Reus y Tortosa, esta última agrupación también se ocupó de “la intensificación de auxilio a los refugiados”. Por último, a la escuela práctica profesional de Granollers, se sumaban en esa localidad la función cultural y social con las clases elementales y la ayuda a los refugiados.

Las agrupaciones de Balaguer, Torres de Segre, Xerri y Borelló estaban organizándose en noviembre de 1937. Según indicaba la corresponsal, en Cataluña había “muchas más agrupaciones en formación”, cuya noticia llegaría en el siguiente número de la revista (“*Actividades de las*

agrupaciones”, 1937). Pero la corresponsal solo hizo mención a las actividades que desarrollaron los subcomités:

Asistencia Social

- Preparación y ofrecimiento de enfermeras para los hospitales de sangre.
- Reclutamiento de voluntarias para trabajos auxiliares en los hospitales del Frente y retaguardia, e Intendencias.
- Equipos de asistencia para casos de bombardeo.
- Intervención en la construcción de refugios.
- Guarderías.

Solidaridad

- Visita a hospitales y Frentes.
- Labor de confraternidad cerca de los refugiados.

Trabajo

- Intervención activa en la preparación e incorporación de las mujeres a la industria en general, metros, tranvías, autobuses, etc.
- Preparación de brigadas femeninas para los trabajos de campo.

Preparación técnico-profesional

- Aprendizaje en fábricas y talleres.
- Clases de cultura general dentro de las industrias.
- Clases elementales en nuestros Institutos y locales sociales.

Deporte de guerra

- Preparación premilitar de las mujeres (circunstancial). (“Actividades de Mujeres Libres”, 1938).

La región catalana contaba con los subcomités de Asistencia Social, Solidaridad y Trabajo, como en Madrid, pero se sumaban la Preparación técnico-profesional y el Deporte de guerra. Aunque Mujeres Libres había advertido que las mujeres debían permanecer en la retaguardia y los hombres en el Frente, las clases de tiro se impartían con “carácter preventivo o medida de urgencia”.

En el último número de la revista, una corresponsal informó de los progresos conseguidos en la región catalana durante el otoño de 1938. Mujeres Libres estableció agrupaciones en Pineda y Bellver, municipios de Barcelona; en Seo de Urgel, (Lérida); en Falset, (Tarragona); en Puigcerdá y en Rosas, (Gerona); entre otras. Mientras en Villanueva y Geltrú, delegación que ya existía, se organizaron con éxito los cursos de Sociología, Matemáticas y Ciencias Naturales (“Actividades de Mujeres Libres”, 1938).

En las nuevas agrupaciones de Martorell, Hospitalet, Granollers y Tarrasa, Mujeres Libres desarrollaba diversas actividades culturales y sociales. Los servicios asistenciales se correspondían con las necesidades más apremiantes de la guerra y tenían lugar en tres de las cuatro agrupaciones. En la de Tarrasa se formaron “doce enfermeras con sus correspondientes prácticas para ingresar en el Hospital de Sangre de dicha localidad”; en la de Granollers se organizó “un magnífico puesto de socorro, provisto de todo el material necesario y su correspondiente brigada de salvamento para casos de bombardeos”, debido a los “ataques aéreos”; y en Hospitalet se había intensificado la preparación de “material de guerra” y la “industria mecánica”. La agrupación de Martorell destinaba su tiempo a las clases de cultura general, pues recibía a un gran número de alumnas por la propaganda difundida. Las clases elementales también se impartían en Hospitalet y Tarrasa. Mientras que en Granollers se daba un curso de mecánica, así como “charlas sobre sociología y temas variados”. Las secciones de trabajo dieron sus frutos, ante la incorporación de los hombres a las filas del ejército republicano, y algunas mujeres ocuparon sus puestos en las barberías y en la “Industria de Panaderos” de Tarrasa (“*Actividades de Mujeres Libres*”, 1938).

Consideraciones finales

Las militantes anarquistas trataron de conseguir la igualdad luchando en la guerra, como hacían los hombres. Sin embargo se encontraron con el rechazo de los mismos, ya que las acusaron de transmitir enfermedades venéreas a los soldados y de provocar numerosas bajas a cuenta de ello.

Los sindicatos fueron los espacios que ocuparon las mujeres anarquistas para formarse. Mujeres Libres difundía en su revista la necesidad de aprovechar los desplazamientos de los hombres a los frentes para ocupar sus profesiones, pese a que no tendrían un trabajo asegurado:

(...) Mujeres Libres, no hace promesas demagógicas ni llamamientos falsos. Mujeres Libres no os asegura una colocación inmediata. Mujeres Libres os ofrece la posibilidad de capacitaros para servir eficazmente a nuestra lucha. Mujeres Libres os emplaza para que, sin perder un solo día, acudáis a inscribiros para adquirir esta preparación (“*Mujeres de España*”, 1938)

En las grandes ciudades, Mujeres Libres consiguió crear las Secciones de Trabajo con diferentes especialidades, como mecánica y metalurgia, pero obtuvo algunas dificultades ante la debilidad política. Los comunistas se hicieron con el control de las fábricas e industrias y los anarquistas quedaron sometidos a sus órdenes. La Agrupación de Mujeres Antifascistas tuvo el privilegio de obtener mayores beneficios y más recursos, porque era la rama femenina comunista y difundía la doctrina del partido. Lucía Sánchez Saornil también denunció en la revista esas injusticias que se cometieron con los anarquistas (“*¿Revolución social o república democrática?*”, 1937).

En cuanto a los proyectos culturales, Mujeres Libres impartía clases de lectura y escritura para erradicar el analfabetismo femenino, porque en 1930 todavía alcanzaba una tasa muy elevada (Capel, 1982). Además enseñaba idiomas, como ruso, inglés y francés. Aunque Mujeres Libres no mostraba simpatías por el régimen soviético, se puede entender la conveniencia de que las mujeres aprendieran el idioma, con el fin de tener oportunidades en el extranjero o por si, terminada la guerra, tuvieran que exiliarse a los países que habían apoyado al ejército republicano.

Las asignaturas consideradas femeninas, como las clases de corte y confección, y los cursos de puericultura o enfermería, se impartían en las delegaciones de Mujeres Libres, ya que el envío de prendas a los Frentes, el cuidado de los niños y de los enfermos eran actividades diarias que se realizaban durante la guerra. Lo mismo sucedía con las asignaturas que capacitaban a las mujeres para desarrollar una profesión. Mujeres Libres proponía enseñanzas relacionadas con la agricultura y la avicultura en el Casal de la Dona Treballadora y en los institutos de cultura. Esas enseñanzas se ofertaban porque España seguía siendo agrícola y gran parte de la población vivía en los pueblos.

Gracias a la información que las corresponsales publicaron en la revista *Mujeres Libres*, quedó constancia de unas ciento cincuenta y tres agrupaciones, donde más de veinte mil mujeres tuvieron la oportunidad de capacitarse. Sin embargo, Mujeres Libres no consiguió ser reconocida como una rama más del movimiento libertario. En el pleno nacional se consideró que la igualdad llevaría con el triunfo de la revolución social y, por tanto, no sería necesaria esa organización femenina. Una igualdad que no llegó a ser

real y las mujeres anarquistas se tuvieron que exilar, ante el triunfo del ejército franquista.

Notas

¹ Como reconoce Espigado (2002), los estudios de Kaplan (1971, 1977 y 1980) tuvieron una repercusión más tardía, porque se editaron en inglés y “fuera de nuestras fronteras” (p. 40). Además de la obra de referencia de Nash (1975), cabe destacar, especialmente, otros estudios de la autora citada (1981 y 1995-traducción 1999-), en los que analiza la participación de las mujeres obreras en la sociedad española. Las primeras publicaciones de Ackelsberg (1984, 1985 y 1991-traducción 1999-) también son de gran relevancia, para examinar las bases ideológicas del anarquismo y los medios que utilizó la agrupación de Mujeres Libres para luchar por la emancipación.

² La periodicidad mensual se mantuvo en los números iniciales de la revista, después fue irregular, al igual que sucedió con el número de páginas. Además solo se numeraron las páginas de los tres primeros y una gran proporción de textos aparecieron sin autoría. (Sánchez y Hernández, 2013, p. 386).

³ La fecha de publicación se ha deducido con los datos que aparecían en la revista haciendo referencia al tiempo de la “Revolución”. El número seis se editó a las “21 semanas de la Revolución” (diciembre de 1936); el siete al “VIII mes de la Revolución” (marzo de 1937); el ocho en el “X mes de la Revolución” (mayo de 1937); el nueve en el “XI mes de la Revolución” (junio de 1937); y el diez al “II año de la Revolución” (julio de 1937); en el número once no consta la semana ni el mes, pero se señala que ha pasado un año de la muerte de Durruti, por lo que se publicó en noviembre de 1937; el doce salió en mayo de 1938, pues se indica en la editorial; y el trece en otoño de 1938, tal y como se destaca en la portada. (Ídem).

⁴ “Los compañeros, hagamos la excepción de una docena bien orientados, tiene una mentalidad contaminada por las más características aberraciones burguesas. Mientras claman contra la propiedad, son los más furibundos propietarios. Mientras se yerguen contra la esclavitud, son los *amos* más crueles. Mientras vociferan contra el monopolio, son los más encarnizados monopolistas (...). El último esclavo, una vez traspuestos los umbrales de su hogar se convierte en soberano y señor”. (Sánchez Saornil, 1935. Citado por Nash, p. 41). Ackelsberg entrevistó a varias integrantes de *Mujeres Libres* y ellas reconocieron que “las mujeres que militaron en los sindicatos de la CNT o que participaron en los ateneos o en los grupos de la FIJL eran siempre una minoría”. (Ackelsberg, 1999, p. 148). García y Ruiz también ponen de manifiesto esta situación mediante los testimonios recogidos (2012, pp. 114-116).

⁵ Otra iniciativa destacable de *Mujeres Libres* fue la creación de los liberatorios de prostitución. Véanse al respecto: “Liberatorios de prostitución”, (1936) y “El problema sexual y la revolución”, (1937). Para conocer la liberación de la mujer de la esclavitud de su

condición sexual, véanse los estudios de Rodrigo (2002, 2003), Nash (2014), Sánchez (2015) y Prieto (2016).

6 En relación con las experiencias de las iniciadoras en Cataluña, véanse al respecto Ackelsberg, 1984 y 1999; Berenguer, 2004; García y Ruiz, 2012; Iturbe, 1974, Kaplan, 1971; Ruiz, 2009; Ruiz y Siles, 2009 y 2011; y Vega, 2010 y 2016.

7 Allí también vendían las publicaciones de *Mujeres Libres*. En ese momento estaban disponibles: *Niño, y Horas de revolución*, escritos por Amparo Poch y Gascón y Lucía Sánchez Saornil, respectivamente, y en prensa se anuncianaban: *Las mujeres en nuestra revolución* de Mercedes Comaposada y *La composición literaria infantil* de Carmen Conde. (“Publicaciones Mujeres Libres”, 1937).

Referencias

- Ackelsberg, M. (1984). Mujeres Libres: Individuality and Community: Organizing Women during the Spanish Civil War. *Radical America*, 18(4), 7-20.
- Ackelsberg, M. (1985) Separate and Equal? Mujeres Libres and Anarchist Strategy for Women's Emancipation. *Feminist Studies*, 12(1), pp. 63-83.
doi: doi.org/10.2307/3180133
- Ackelsberg, M. (1991). *Free Women of Spain: anarchism and the struggle for the emancipation of women*. Bloomington: Indiana University Press.
Traducción (1999). *Mujeres Libres: El anarquismo y la lucha por la emancipación de las mujeres*. Barcelona: Virus.
- “Actas del Pleno Nacional” (1938). *CDMH, PS-Barcelona*, Caja 1429.
- “Actividades de la Agrupación Mujeres Libres” (1937, mayo), *Revista Mujeres Libres*, 8.
- “Actividades de la Agrupación Mujeres Libres” (1937, junio), *Revista Mujeres Libres*, 9.
- “Actividades de las agrupaciones Mujeres Libres” (1937, noviembre), *Revista Mujeres Libres*, 11.
- “Actividades de Mujeres Libres” (1937, julio), *Revista Mujeres Libres*, 10.
- “Actividades de Mujeres Libres” (1938, mayo), *Revista Mujeres Libres*, 12.
- “Actividades de Mujeres Libres” (1938), *Revista Mujeres Libres*, 13.

- Álvarez, J. (1991). *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*, Madrid: Siglo XXI.
- Andrés, H. (2016). Mujeres Libres. Diferencia sexual y autonomía feminista en la movilización revolucionaria de las trabajadoras. En VVAA. *Mujeres Libres y feminismo en tiempos de cambio* (pp. 199-216). Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo y Fundación Andreu Nin.
- Berenguer, S. (1999a). Mujeres del Movimiento Libertario y de Mujeres Libres. En C. Liaño et al. (Coords.), *Mujeres Libres. Luchadoras libertarias* (pp. 105-112). Madrid: Fundación. Anselmo Lorenzo.
- Berenguer, S. (1999b). Enséñame aritmética una noche contando estrellas. En C. Liaño et al. (Coords.), *Mujeres Libres. Luchadoras libertarias* (pp. 139-142). Madrid: Fundación. Anselmo Lorenzo.
- Berenguer, S. (2004). *Entre el sol y la tormenta. Revolución, guerra y exilio de una mujer libre*, Valencia: L'Eixam.
- Capel, R. M^a (1982). *El trabajo y la educación de la mujer en España, 1900-1930*, Madrid: Ministerio de Cultura.
- “Cataluña la orientadora. Incautación de edificios en la Tarrasa” (septiembre, 1936), *Revista Mujeres Libres*, 5.
- “Correspondencia” (1937). *CDMH, PS-Barcelona*, Caja 609.
- “El Casal de la Dona Treballadora” (1938, mayo), *Revista Mujeres Libres*, 12.
- “El problema sexual y la revolución” (1937, junio), *Revista Mujeres Libres*, 9.
- “En el Instituto Mujeres Libres” (1937, junio), *Revista Mujeres Libres*, 9.
- “En los Institutos de Mujeres Libres” (1937, noviembre), *Revista Mujeres Libres*, 11.
- Espigado, G. (2002). Las mujeres en el anarquismo español (1869-1939), *Ayer*, 45(1), 39-72.
- Estorach, S. (1999). Mujeres Libres de Cataluña. La Agrupación Cultural Femenina de Barcelona. En C. Liaño et al. (Coords), *Mujeres Libres. Luchadoras libertarias* (pp. 49-54). Madrid: Fundación. Anselmo Lorenzo.

- García, R. y Ruiz L. (2012). Aportaciones a la Educación de las mujeres del Movimiento Libertario. *Social and Education History*, 1(2), 107-128. doi: 10.4471/hse.2012.08
- Iturbe, L. (1974). *La mujer en la lucha social. La Guerra Civil de España*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Kaplan, T. E. (1971). Spanish Anarchism and Women's Liberation, *Journal of Contemporary History*, 6(2), pp. 101-110. doi: 10.1177/0022200947100600205
- Kaplan, T. E. (1977). Other Scenarios: Women and Spanish Anarchism. En R. Brindenthal y C. Koonz (Eds). *Become visible. Women in European History* (pp. 400-422). Boston: Houghton Mifflin.
- Kaplan, T. E. (1980). Politics and Culture in Women's History. *Feminist Studies*, 6(5), 43-48. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3177649?seq=1> - page_scan_tab_contents
- “Las mujeres trabajan. La mujer en nuestra lucha” (1937, marzo), *Revista Mujeres Libres*, 7.
- “Liberatorios de prostitución” (1936, septiembre), *Revista Mujeres Libres*, 5.
- “Los hombres al frente, las mujeres al trabajo” (1936, septiembre), *Revista Mujeres Libres*, 5.
- “La Agrupación de Madrid. Recuerdos y actualidades” (1937, julio), *Revista Mujeres Libres*, 10.
- Liaño, C. (1999a). Y así nació la Federación de Mujeres Libres. En C. Liaño et al. (Coords.), *Mujeres Libres. Luchadoras libertarias* (pp. 35-38). Madrid: Fundación. Anselmo Lorenzo.
- Liaño, C. (1999b). Acerca del grupo de intelectuales que dieron nacimiento a las agrupaciones de MMLL. 1935-1936. En C. Liaño et al. (Coords.), *Mujeres Libres. Luchadoras libertarias*, (pp. 57-60). Madrid: Fundación. Anselmo Lorenzo.
- “Mujeres de España” (1938, mayo), *Revista Mujeres Libres*, 12.
- Mujeres Libres (1937): “Estatutos de Mujeres Libres”. *CDMH, PS-Madrid*, Carp. 1011, Leg. 3739.
- Mujeres Libres (1936-1938). “Revista Mujeres Libres”, *CDMH, Hemeroteca*, Rev 61.1

- Montero Barrado, J. M^a. (2003). *Anarcofeminismo en España. La revista Mujeres Libres antes de la Guerra Civil*, Madrid: Fundación de Estudios Libertarios.
- Nash, M. (1975a). *Mujeres Libres, España 1936-1939*, Barcelona: Tusquets.
- Nash, M. (1975b). Dos intelectuales anarquistas frente al problema de la mujer: Federica Montseny y Lucía Sánchez Saornil, *Convivium, revista de Filosofía*, 44-45, 73-97. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/view/76472>
- Nash, M. (1981). *Mujer y movimiento obrero en España, 1931-1939*. Barcelona: Fontamara.
- Nash, M. (1995). *Defying Male Civilization: Women in the Spanish Civil War*. Denver: Arden Press. Traducción. (1999). *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil*, Madrid: Taurus.
- Nash, M. (2014). Amparo Poch y Gascón. El anarcofeminismo de Mujeres Libres, en A. Cenarro: *Feminismos: contribuciones desde la historia*, (pp. 189-212). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Prieto, L. (2016). Mujer y sexualidad en el anarquismo. En VVAA. *Mujeres Libres y feminismo en tiempos de cambio*, (pp. 179-198). Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo y Fundación Andreu Nin.
- Preston, P (2001). *Palomas de Guerra. Cinco mujeres marcadas por un enfrentamiento bélico*, Barcelona: Plaza y Janés.
- “Publicaciones Mujeres Libres” (1937, junio), *Revista Mujeres Libres*, 9.
- Ramos (2006). Arquitectura del conocimiento, historia de las mujeres, historia contemporánea. Una mirada española. 1990-2005, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, 17-40. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/7645>
- “¿Revolución social o república democrática?” (1937, marzo), *Revista Mujeres Libres*, 7.
- Rodrigo, A. (1999). Prólogo. La Memoria incandescente. En C. Liaño Gil et al. (Coords). *Mujeres Libres. Luchadoras libertarias*, (pp. 13-20). Madrid: Fundación Anselmo Lorenzo.
- Rodrigo, A. (2002). *Amparo Poch y Gascón, médica y anarquista*, Barcelona: Flor del Viento.

- Rodrigo, A. (2003). *Amparo Poch y Gascón. Textos de una médica libertaria*, Zaragoza: Diputación de Zaragoza.
- Ruiz, L. (2009). *Mujeres Libres. Voces y recuerdos para un futuro libertario*. Barcelona: Hipatía.
- Ruiz, L. y Siles, G. (2009). Aportaciones de Mujeres Libres (1936-1939) desde la educación para la inclusión de las mujeres obreras y campesinas. En R. Berrueto, y S. Conejero. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación* Vol II (pp. 339-348). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Ruiz, L. y Siles, G. (2011). Historias de vida. La experiencia pedagógica de las mujeres del movimiento libertario, 1931-1939. En P. Celada, (Ed.), *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Vol II (pp. 789-797). El Burgo de Osma, Soria: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Sánchez Saornil, L. (1936, mayo). “Editorial”. *Revista Mujeres Libres*, 1, pp. 1-2.
- Sánchez Saornil, L. (1936, junio). “Editorial”. *Revista Mujeres Libres*, 2, pp. 1-2.
- Sánchez Saornil, L. (1936, julio). “Editorial”. *Revista Mujeres Libres*, 3, pp. 1-2.
- Sánchez, L. (2007). “El anarcofeminismo en España: Las propuestas anarquistas de Mujeres Libres para conseguir la igualdad de géneros”, *Foro de Educación* 9, pp. 229-238.
- Sánchez, L. (2012). *La educación política y social de dos organizaciones femeninas en la Guerra Civil española: Auxilio Social y Mujeres Libres* (tesis doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Sánchez, L. (2015). Cuadernos de cultura. Las lecciones de fisiología e higiene femenina de la doctora Amparo Poch y Gascón. En J. Mª. Hernández (Coord.), *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo* (pp. 917-928). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Sánchez, L. (2016). En aras de libertad. Las propuestas educativas de Mujeres Libres. En VVAA. *Mujeres Libres y feminismo en tiempos de*

- cambio, (pp. 27-66). Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo y Fundación Andreu Nin.
- Sánchez, L. y Cachazo, A. (2011). La querella de Lucía Sánchez Saornil en la prensa anarquista española. En M^a. D. Ramírez, M. Martín, J. Aguilar, y D. Cerrato (Eds.), *La querella de las mujeres en Europa e Hispanoamérica*, Vol. 2 (pp. 323-358). Sevilla: Arcibel.
- Sánchez, L. y Hernández, J. L (2013). La educación femenina en la revista *Mujeres Libres*. En J. M^a. Hernández (Coord.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico-educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e iberoamericana* (pp. 385-396). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- “Solidaridad Internacional Antifascista” (1937-1939), *CDMH, PS-Madrid*, Caja 158, Legajo 1518.
- Vega. E. (2010). *Pioneras y revolucionarias. Mujeres libertarias durante la República, la Guerra Civil y el Franquismo*, Barcelona: Icaria.
- Vega. E. (2016). “Mujeres Libres, una luz que se encendió. La organización libertaria en la memoria de sus militantes”. En VVAA. *Mujeres Libres y feminismo en tiempos de cambio* (pp. 101-120). Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo y Fundación Andreu Nin.

Laura Sánchez Blanco: Profesora Adjunta de la Universidad Pontificia de Salamanca (España)

<http://orcid.org/0000-0002-5431-6380>

Dirección de contacto: lausabla@hotmail.com



Historia Social y de la Educación
Social and Education History



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

American Guilt: a challenge for contemporary emotions history

Peter Stearns¹, Ruthann Clay¹

1) George Mason University (United States)

Date of publication: October 23rd, 2017

Edition period: October 2017 – February 2018

To cite this article: Stearns, P., & Ruthann, Cl. (2017). American Guilt: a challenge for contemporary emotions history. *Social and Education History*, 6(3), 314-341. doi:10.17583/hse.2017.2927

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2927>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

American Guilt: a Challenge for Contemporary Emotions History

Peter Stearns

George Mason University
(United States)

Ruthann Clay

George Mason University
(United States)

Abstract

This article assesses the unexpected increase of references to guilt in American culture, from the mid-20th century onward. The increase came against a pattern of decline over the previous hundred years, and also runs counter to many interpretations of growing American individualism and self-indulgence. The article deals also with the increasing criticisms of guilt, as damaging and unpleasant, that became increasingly common from the 1920s onward. A focus on guilt associated with parenting brings these themes into clearer focus, helping to explain the rise in guilt references – with causes that are fairly clear in the area of parenting – but also the disconcerting combination with resentments about guilt as harmful and unfair. Several parental reactions, particularly by the 1990s, followed from the tensions over patterns of guilt.

Key words: guilt, United States, parenting, childhood, emotions history

La Culpabilidad Americana: un Reto para la Historia de las Emociones Contemporáneas

Peter Stearns

*George Mason University
(United States)*

Ruthann Clay

*George Mason University
(United States)*

Resumen

Este artículo evalúa el aumento inesperado de las referencias a la culpabilidad en la cultura estadounidense desde mediados del siglo XX en adelante. El incremento se produjo en contra de la tendencia a la disminución identificada en los últimos cien años y también se opone a muchas interpretaciones basadas en el creciente individualismo americano y la autoindulgencia. El artículo trata también de las crecientes críticas a la culpabilidad, como perjudiciales y desagradables, las cuales se hicieron cada vez más comunes a partir de los años veinte. Un enfoque sobre la culpabilidad asociado a la crianza aporta un enfoque más claro a la temática, ayudando a explicar el aumento de las referencias a la culpabilidad –con causas que son bastante claras en el ámbito de crianza–, pero también con la desconcertante combinación con los resentimientos sobre la culpa como perjudicial e injusta. Varias reacciones parentales, particularmente en los años noventa, surgieron de las tensiones sobre los patrones de culpabilidad.

Palabras clave: culpa, Estados Unidos, crianza, infancia, historia de las emociones

After decades of impressively steady decline, the relative frequency of references to guilt began to rise in the United States from the mid-20th century onward, stabilizing at the heightened levels through the early 21st century. Google N-grams, which demonstrate this trend, do not provide an uncontested index of culture change, to be sure; but new trends, like the recent guilt trajectory, are at least suggestive. And while this pattern has been dramatically understudied, a few scholars have begun to take note not only of the surprising prevalence of guilt of America, but the increasing incidence of references to this emotion (McClay, 2017). Even marketers have begun to pay more attention to guilt, with a recent study arguing that the emotion has become dominant in mainstream American culture, providing a fertile basis for advertising appeals (Hesz & Neophytou, 2010, pp.250-252).

Expanding emotional references, over time, suggest that the experience or expectation of an emotion is rising; OR that the emotion is becoming more problematic; OR both. In this still-exploratory article, we discuss the trend itself, including possible causation and consequences (both of which, again, have received little attention). But we also deal with a growing aversion to guilt, during the same timespan. Greater incidence AND increased tension can be explicitly explored in the important category of parental guilt, where new issues and growing discomfort combined, with predictably complex results. Considerable guilt became irrepressible, but it also generated resentments that were significant in their own right. What might seem the most normal pattern of emotional change – growing incidence combined with growing acceptance – does not seem to fit this particular case in contemporary American emotions history¹.

Exploring patterns of guilt involves various patterns in American society generally, but the patterns unquestionably apply as well to issues in schooling and education. To the extent, for example, that many American parents are encountering higher levels of guilt, but also tensions over the acceptability of the emotion, their reactions may well spill over into the ways they try to oversee their children's education. The increasingly intrusive parenting styles of many middle-class Americans, and their impact on interactions with schools and school officials, have been widely noted in

recent decades. The new findings about guilt reactions add additional perspectives to this equation.

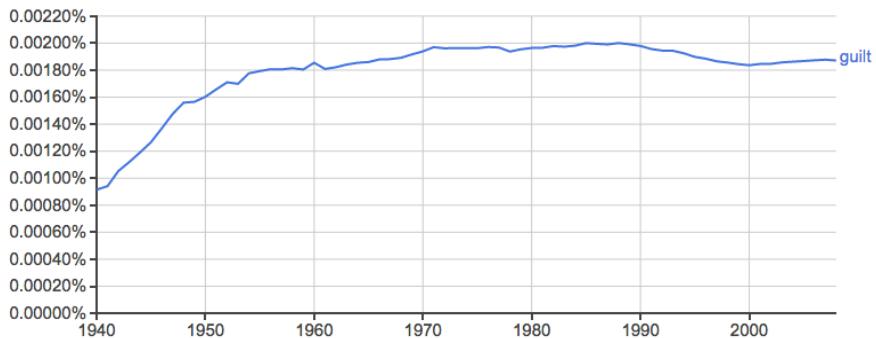


Figure 1. Frequency of “guilt” in American English between 1940 and 2008, Google Books Ngram Viewer (the online search engine charts frequencies of words found in Google Books, then plots them on a graph). The Ngram data end in 2008, unfortunately, making projections beyond that point speculative at best.

The 20th Century Pattern

The finding that guilt references declined in the United States for many decades in the 20th century is hardly a surprise. (The fact that the drop began in the 19th century does deserve more attention, for relevant historians have long urged that guilt fit Victorian culture and that the emotion was deliberately touted as an alternative to shame, and this indeed may have been widely agreed (Demos, 1970; Stearns, 2017). But a growing aversion to guilt by, say, the 1920s follows from a number of familiar trends. Most obviously, American society began to become more tolerant than ever, removing various behaviors from the guilt-inducing list. A recent Gallup survey demonstrates that Americans have become more accepting of a number of previously morally contentious issues including birth control, divorce, pre- and extramarital sex, and gay and lesbian relationships (Riffkin, 2014). And

while some of these developments are rather recent – particularly in areas like gay marriage – a number have been percolating for some time; even in the 1930s, for example, tensions over adultery were measurably easing, which could directly reduce guilt in this category (Lynd, 1929; Hoover, 1990).

With tolerance growing, it might seem that Friedrich Nietzsche's famous prophecy was being fulfilled. Nietzsche had claimed, in his 1887 book *On the Genealogy of Morality*, that as a result of God's decreasing prevalence in modern society, future generations would reside in a "second innocence" where more things would be permitted without emotional hindrance (McClay, 2017). He continued by asserting that guilt would be effectively eradicated, for guilt derived from a perceived relationship with God that was now dropping away. Nietzsche's anticipation does not fully apply to the United States, where religious commitments persisted more strongly than was the case in many other industrial societies. But even in the United States, growing secularism and changes within many religions – as with the decline of beliefs in original sin in mainstream Protestantism – correlate strongly with the declining attention to guilt². Religious forecasts aside, a number of mid-20th century scholars claimed that guilt was a declining force within American society, including Ruth Benedict in her famous effort to contrast American culture with the shame-based Japanese (Benedict, 1946, p. 69). Even within American religion – though particularly in the mainstream Protestant and reform Jewish denominations – emphasis on guilt and sin measurably continued to decline – for example, in the increasingly enthusiastic embrace of consumerism; and for many Americans formal religion was losing ground in any event (Moran & Vinovskis, 1992; Allitt, 2003).

Add to this, finally, the many studies of American character in the 1970s and 1980s that uniformly posited a growing attention to self, with declining interest in group attachments and norms, and a reduction of guilt would seem an inevitable outcome. To be sure, the studies involved varied considerably in their evaluation: Christopher Lasch's attacks on the superficiality of guilt-free narcissism contrasted obviously with studies that praised the expansion of American individualism but also its conversion to

the greater need for personal expression – the approach taken by scholars like Veroff and Yankelovich in the 1970s and 1980s. Both approaches, however, suggested that the growing attachment to self could easily override earlier beliefs in socially-determined moral guidelines. Thus, Yankelovich, citing a “startling cultural change,” described the new self focus through an interview quote, “I am my own work of art,” while another study, by Robert Bellah, explicitly noted how personal feelings increasingly substituted for any larger moral code, “Is this going to work for me now?” (Bellah, 1985, p.180; Yankelovich, 1981, p.47). And while David Riesman’s famous evaluation of the “lonely crowd” did pay explicit attention to the ongoing role of American guilt, even Riesman, noting the decline of an individual compass in American character, had trouble explaining guilt’s hold. Riesman does conjecture, interestingly, that other-directedness might generate a new kind of guilt, at not contributing enough enjoyment to one’s peer group, but he did not pursue this in any detail. (Riesman, 1961; Lasch, 1979; Veroff, 1981; Stearns, 2018).

Overall, when one adds the expansion of American tolerance, possibly wider shifts in overall national character toward greater self-indulgence, and – as a final point – the well-known, consumer-based movement toward a higher preference for positive over negative emotions (another common finding from the early 20th century onward), and the context for diminishing attention to guilt seems clear enough (Shields & Koster, 1989). And, as the relevant Google trend line suggests, this is precisely what happened, for several decades – making the later resurgence of guilt even more striking.



Figure 2. Frequency of “guilt” in American English between 1800 and 2008, Google Books Ngram Viewer (the online search engine charts frequencies of words found in Google Books, then plots them on a graph).

None of this would suggest, of course, that guilt would disappear. And, given a broadly accurate acknowledgement of the unusually persistent role of religion in American life, on top of a considerable Puritan heritage, recognition of some ongoing emotional hold would be logical enough (Wong & Tsai, 1995, p. 209). But even with the recognition of a slightly distinctive American context, there was no reason, at midcentury or even a bit beyond, to anticipate a resurgence of guilt in American culture. All the indicators seemed compatible with the trends that had actually emerged in the first half of the century: some persistence of guilt but continued decline overall.

The New Complexity: the Unexpected Surge in Guilt

So what might account for the reversal of trend from around mid-century onward? There are several explanations, beginning on the academic side, but extending into the climate of the United States in the turbulent 1960s and even some wider implications about modernity itself. One cluster of explanations might highlight the relatively positive take on guilt from contemporary American (and other) social psychologists. For the past

several decades a number of experts have urged the positive qualities of guilt, particularly in contrast to shame. The formulation is clear enough: shame is an emotion that calls the whole person into question – you are a cheater, or a criminal, or a fatty – in ways that directly attack self-esteem and make compensation or remediation very difficult. Guilt, on the other hand, centers on a bad action: cheating on an exam, or stealing something, or eating too much. It does not attack the individual beyond the action, and it facilitates both apology and a commitment not to repeat the bad act. It is less likely to isolate the affected individual, or to spiral into psychological depression. Negativity centers on a behavior, not the global self (Gifuni et al., 2016, p.1; Tracy and Robins, 1995, p.5; Lagattuta, 2014, p. 92; Stuewig and Tangney, 1995, p. 373; Goetz and Keltner, 2007, p.154).

Both shame and guilt, of course, are unpleasant, and both challenge the presumed contemporary American preferences for “positive” rather than negative emotions. Both involve some sense of audience, though guilt is commonly more private than shame. Both emotions have to be learned, though in most cultures children pick up the idea of guilt a bit later than shame. But the consequences, and the social and personal uses and impacts, of the two emotions are very different.

As a result, particularly in approaching problems in the criminal justice system or school discipline, a number of psychologists both in North America and Western Europe have been actively urging greater attention to guilt – demonstrating for example that criminals are much less likely to become recidivist if their guilt is emphasized and any wider sense of shame downplayed. There are, to be sure, some complexities in this approach: it is not always clear why some individuals are more guilt prone, some more shame prone, than others, which places some constraints on social systems. But the overall emphasis is clear enough, and certainly contributes to an evaluation of guilt in recent decades. Current estimates of guilt are different from Victorian evaluations, but both see a vital function for guilt in providing constructive guidelines for behavior (Wong and Tsai, 1995; Gifuni et al., 2016; Stuewig and Tangney, 1995).

It is unlikely, however, that the new interest in psychology fully or even primarily accounts for the resurgence of guilt in American society more

generally. Nor, as we will suggest later in the essay, does the fashionable optimism about guilt fully mesh with the sentiments the emotion actually generates among many affected Americans. The evaluation, in other words, deserves serious attention but it does not fully address either the unexpected contemporary trend, or its wider impact.

A second line of explanation moves out in quite a different direction. Noting that guilt is more likely to flourish in an individualistic society like that of the United States, than in more communal settings, several scholars have urged a particular spur to guilt after World War II (possibly in Western cultures more generally, but certainly in the United States). Thus Wilfred McClay, an American intellectual historian, urges that guilt becomes the “inescapable lot” of people technologically advanced society, increasingly aware of global problems and inequities thanks to the expansion of information and aware also of their own special privilege. Building on Freud’s sense that guilt is an essential product of advancing civilization, McClay sees contemporary people increasingly open to guilt as they learn of deep poverty or racial injustice or colonial legacies or war crimes in other parts of the world. Humanitarian organizations play on this sense directly, generating heart-rending pictures of starving children in order to stimulate guilt-based charity. McClay does not directly invoke earlier studies of the role of guilt in modern humanitarian culture, which would only fortify his arguments, but he is surely correct in contending that global opportunities for guilt have expanded in recent decades as injustices are more widely publicized ([Haskell, 1985](#); [McClay, 2017](#)).

This general approach has been applied more directly to American guilt, at least by the 1960s. Thus Mike Rowan argues that the United States in the 1960s was experiencing a sense of collective guilt brought on by the social movements and liberal rhetoric of the time, which spoke of the nation as a “sick society”. Evidence of racial injustices and the calamities of the Vietnam War was soon joined by morally-intense condemnations of inequalities based on gender or sexual orientation ([Rowan, 2012](#)).

As with the invocation of contemporary psychology, this approach certainly deserves attention. Guilt may have persisted particularly strongly in the United States (despite some signs of diminution) given the nation’s

strong religious orientation and heritage, and then have been newly stimulated by the turmoil of the civil rights movement and the nation's great-power involvement in a number of morally-questionable actions overseas. The approach certainly has the merit of recognizing the need for historical explanation: contemporary guilt trends are partially novel, and cannot simply be dismissed as a result of deeper national traditions.

But there are problems with the approach as well. As it has been developed so far, it does not pick up on the earliest signs of advancing guilt, in the mid-century decades; it fits the 1960s far more clearly, when the acceleration of references to the emotion was already well established. More important, it implicitly assumes (and indeed, McClay directly states) that, once launched, this humanitarian guilt would persist unabated. But the tensions of the 1960s were succeeded, in the United States, by the more complacent culture of the Reagan years and then by more recent illiberal and anti-global reactions to terrorism and (with the Donald Trump movement) to immigration and globalization, which have hardly acknowledged any particular national guilt. External evils – communism, terrorism, global forces – not internal flaws explained the nation's problems, and guilt was shunted aside. It seems misleading, with McClay, to place too much emphasis on some transcendent contemporary guilt deriving from the intriguing combination of rising information levels and a sense of responsibility.

The argument might hold, of course, for a portion of the population. Any study of guilt on the national level, in a society as large and diverse as the United States, must of course allow for important differences among subcultures. Earlier work on American guilt, notably by Philip Greven, had already posited regional and religious divisions in guilt proclivities in the 18th century ([Greven, 1977](#)). Guilt-ridden evangelical Protestants thus contrasted with genteel Southern planters whose ability to explain away personal misdeeds was remarkably carefree. Comparable divisions surely apply to the past half-century, as the strength of evangelical Protestantism already suggests. Liberal discomfort with racism or global injustice might well both reflect and generate guilt in an important segment of American (and Western) society. The only point is that this is unlikely to be the whole

story. Conservative attacks on liberal sensitivities to racial or gender or global issues hardly reflect a comparable sense of guilt; the currently popular term, “snowflake,” as a means of dismissing undue compassion suggests the important divisions currently in play.

Both the role of contemporary psychological insight and the wider invocation of humanitarian guilt deserve attention, but neither seems fully capable of explaining the contemporary trends. We need the kind of interdisciplinary historical approach that would provide a more comprehensive explanation not for the persistence of contemporary guilt but for its unanticipated resurgence. Along with political sensitivity, factors that might be explored include the behaviors leading up to, and then amplifying, the famous sexual revolution. Premarital sexual activity in the United States began increasing at least as early as the 1950s, and then would lead more clearly to earlier ages of sexual intercourse from the 1960s onward. Adultery, divorce and serial marriage, and for a minority even open marriage became more common and more widely publicized. Quite possibly, the new patterns also provoked new levels of guilt, both on the part of more conservative observers eager to chastise contemporary behaviors, and even on the part of some more hesitant or conflicted participants themselves – despite the expansion of tolerance. Reactions in this area certainly overlap the chronology of increasing guilt references and their persistence over time (D’Emilion and Freedman, 2012).

Religious revivals also deserve attention. The later 20th century saw increased religious observance in many sectors of American society, including the evangelical surge. Correlations are not perfect. References to sin, for example, do not neatly parallel the rise of guilt in the final decades of the century; and while guilt levels remained high after 2000, religious observance began to decline quite notably.

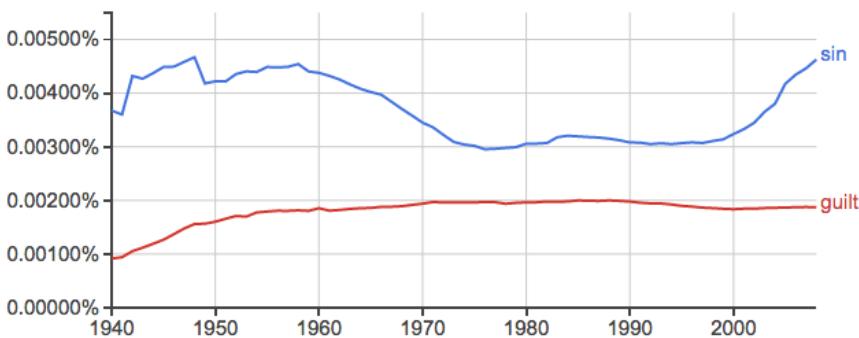


Figure 3. Frequency of “sin” and “guilt” in American English between 1940 and 2008, Google Books Ngram Viewer (the online search engine charts frequencies of words found in Google Books, then plots them on a graph).

Again, the invitation to further research is obvious. Some combination of reactions to new behaviors and religious adjustments constitutes a plausible part of a wider explanation. Implications of the growing acceptance of psychological therapy may also play a role. Many Americans became increasingly open to discussions of uncomfortable emotions like guilt and shame – indeed, they were often urged to express the emotions openly as a means of reducing the pain (Brown, 2013). In what some scholars have called a “therapeutic culture”, the ability to discuss unpleasant guilt feelings undoubtedly gained greater sanction. Absent the ability yet to offer a fully satisfactory explanation, however, we turn to a particular facet of contemporary American guilt to advance a more limited analysis. The more specific focus – on parental guilt and uses of guilt in childrearing -- contributes to assessing the larger trends – for familial guilt constituted no small part of the rising levels of guilt overall; but it also adds an important complexity that is essential in discussing the consequences of the contemporary trends.

The Increase in Parental Guilt

References to parental guilt surged rapidly from 1950 to a high point in the early 1980s, after which it dropped off only to stabilize at levels that remained higher than those of mid-century. The pattern considerably overlaps the more general increase of guilt references already noted, and surely helps explain this in turn. A sense of parental guilt advanced as part of the larger trend, and actually outstripped the trend for a time; its stabilization corresponded to the wider trajectory as well, though the reduction during the 1990s demands attention.



Figure 4. Frequency of “parental guilt” in American English between 1950 and 2008, Google Books Ngram Viewer (the online search engine charts frequencies of words found in Google Books, then plots them on a graph).

Two factors, in turn, primarily explain the striking surge, whatever the conclusions about the causes of guilt more generally. New behaviors made many participants anxious and uncomfortable. At the same time outside commentary measurably increased pressures on parents, who found themselves widely vulnerable. Over time, these two factors were partially addressed – rising guilt levels could generate remediation – though without

soothing the emotion entirely. We explore both components more fully below.

The pattern was complicated, however, by an increasingly pervasive discomfort with familial guilt, which began to take shape earlier in the 20th century but continued even as references to the emotion gained new momentum. It is essential to step back a bit before turning to the newer factors.

For a variety of childrearing experts had explicitly turned against uses of guilt with children, as early as the 1920s. Older Victorian approval of guilt as the basis for shaping moral character fell victim to the new hostility to negative emotions, becoming a common target for experts from that point onward. Guilt, the new expertise insisted, needlessly burdened parents, who had enough to cope with; it could press children as well, who needed to be coaxed and guided by more positive emotions. Imposing guilt on children might set them up for failure, or alternatively produce a dangerously aggressive response. As one popular manual noted, efforts to make a child feel guilty might cause “a harmful effect on his mental health as long as he lives.” A few whole chapters were devoted to attacking guilt, and certainly many sections of the more comprehensive manuals repeated the message, adding specific warnings about toilet training or sexual guidance to the general comments about the dangers of guilt. A new generation of childrearing experts, turning away from their more moralistic predecessors, was bent on purging the family of distracting emotional baggage (Stearns, 1994, pp. 142-145; Renz, 1935, pp. 84-7).

Obviously, this new approach was quite compatible with the declining references to guilt that persisted into midcentury; but it persisted even when the trend line changed, creating an odd atmosphere of discomfort about guilt that – now – was no longer being accommodated by reduced attention.

As a result, even as signs of rising parental guilt became inescapable after midcentury, experts were quick to jump in with an additional set of warnings – with parents, more than children themselves, now the principal target. Thus Hilde Bruch, in a 1952 manual, noted that the “self-criticism and despair” embodied in parental guilt was distressingly widespread. At one point she recounted an interaction with a few mothers who, she claimed,

“asked one guilt-ridden question after another.” Both Bruch and Benjamin Spock not only lamented the unnecessary pain parental guilt might cause, but also its capacity to distort relationships between parent and child. Bruch, in her intriguingly titled *Don’t Be Afraid of Your Child*, worried that guilty parents might inadvertently promote disobedience, as children took advantage of parental weakness; Dr. Spock similarly noted, in his best-seller *Baby and Child Care*, how “feelings of guilt in the parent lead to discipline problems” (Brunch, 1952, p.186; Spock, 1976, p. 366).

Nor, however, according to these new experts, should guilt be imposed on children. Spock, again, warned against developing “a heavy sense of guilt in a young child”, for in his view it could lead to even worse behavior as well as potentially “various distortions of the personality” over the longer haul. Another expert, Penelope Leach, stated outright: “guilt is the most destructive of all emotions”, while the Sears authorial team claimed in 1982 that “the teachings of child psychology and child discipline” urged against guilt: as parents we must “do everything in our power to avoid making a child feel guilty.” Self-esteem, not guilt, should be the child’s lodestar, “the foundation of a child’s well-being and key to success as an adult” (Sears, 1982, p.253; Leach, 1978, p. 401; Hulbert, 2003).

To be sure, particularly after the late-20th-century attacks on undue permissiveness in childrearing (with Dr. Spock as one target), experts were eager to note the importance of providing children with an active sense of morality. Here, guilt might play a constructive role, particularly by the time of later childhood and adolescence. To square the circle, experts who now introduced a slightly more positive role for guilt qualified the emotion with the adjective “healthy.” Guilt itself still risked being negative and undesirable, but a careful dose of “healthy guilt” provided a potential exception. Obviously, by the 1990s, childrearing psychology was also reflecting some influence from the more positive evaluation of guilt in the discipline more generally (Sears & Sears, 1995).

There was no retreat, however, from the concern about the needless pain and distortion of guilt among parents themselves. From Dr. Spock from 1946 onward, to a new generation of experts in the 1990s, professionally-inspired manuals were touted as a means not only of gaining advice about a

host of specific issues but of gaining some relief from a sense that someone parents were responsible for any problems their offspring might encounter. Thus Bruno Bettelheim, in 1987, sought to make parents feel more “secure”, and stop feeling “guilty about not being a good enough parent.” A 1995 manual specifically offered a “peace for parents” section as an antidote to guilt and distress (Bettelheim, 1987; Rosemond, 1995; Sears, 1995, p. 120).

The widespread attacks on guilt, even as the emotion gained ground, were revealingly illustrated by the term “guilt trip”, which emerged for the first time in 1967 (or at least the early 1970s; there is some dictionary dispute). (One early reference came from the Weathermen, as reported in a Lima, Ohio, newspaper in 1970 – where a leader berated her colleagues for being motivated by a “white guilt trip.” This suggests some relationship to the idea of rising guilt linked to new civil rights awareness, discussed earlier.) Whatever its initial focus, the term gained currency in the homier context of family and personal life, as a means of objecting to the kinds of manipulation possible as the emotion gained further currency. Guilt trips signaled attempts by others – children or parents might both be culprits – to impose an emotion now regarded as hurtful and often unjustified. The appearance of the term, and its frequent utilization in the family context, neatly captured the tension between an apparently inescapable modern emotion and the equally modern effort to reject its snare (Dalzell, 2009; Lindsey, 1972).

Certainly, as the popularizing experts themselves increasingly recognized, parental guilt was continuing to increase despite their efforts to the contrary and despite the introduction of new deflecting terminology. Again from the 1990s several manuals specifically noted that contemporary parents were “overloaded with guilt” or “today’s all-too-typical parent is frustrated, anxious, and guilt-ridden” (Rosemond, 1995; Sears & Sears, 1995; Stearns, 1994; Wilkinson, 1992).

And here we return to the overall increase of references to parental guilt and their connection to the American guilt problem more generally. The trend of rising guilt was accompanied both by a widespread sense that the emotion was harmful and inappropriate, and by expert efforts to remedy. Indeed, references expanded in part because of the campaign to counter the

emotion. Parents themselves were commonly reporting that guilt was a painful burden, not a useful goad, and experts responded in kind, maintaining on the whole the negative evaluation of the emotion that had emerged after 1920. Here, at least in a family domain, was a distressing conundrum: a new emotional trend was not being adequately controlled by expert alternatives, as it surged forward amid disapproval by almost everyone involved.

The causes of the trend, so pronounced by the 1970s, were again twofold. Most obviously, new levels of parental guilt correlated closely with the famous changes in employment patterns by married women in the United States and elsewhere – only lagging slightly behind. During the 1980s alone, the entry of mothers into the work force expanded by over 12%, while between 1975 and 2000 the percentage of mothers within children under 18 in the workforce rose from 47% to 73%. There was no concealing the guilt that resulted from the clash between old expectations of the maternal role and the new reality of jobs outside the home. Jennifer Palazzo thus noted, in her blog post Working Mom Guilt: “I feel guilty. About working. About not working. About no feeling comfortable one way or the other. The working mom guilt? It’s brutal.” Or as a counterpart put the case three decades before: “I always have five million things to do. It’s a guilt trip that I’m not as much of a mother as I could be” ([Langway et al., 1980](#); [Marrazzo, 2016](#); [Palazzo, 2017](#); [Ancestry Team, 2014](#)).

Adding to the tension, in the United States, was the notorious absence of adequate, affordable childcare facilities, compared to the situation in most industrial countries – though also considerable parental guilt in the American case about putting children in these facilities even when they were available ([Druckerman, 2014](#)). Contributing further was the precipitous rise of single mothers (and some fathers)– again generating a host of commentary at least after 2000, with specific references such as Single Parent Guilt or Coping with Guilt as a Single Parent ([Wang et al., 2013](#); [Glassmyer, 2015](#); [Livingston, 2013](#)).

New patterns of work and marriage do not, however, provide the sole explanation for the rise of parental guilt, which began in fact before these new behaviors took wide hold. When feminist leaders like Betty Friedan

noted, already in the 1960s, how many mothers were “haunted by guilt”, she was identifying pressures which largely predated widespread employment (which, after all, she was urging as an alternative to housewifery) (Friedan, 2013, p. 251). For the second prompt for rising parental guilt followed from the increasing expectations placed upon parents, and particularly mothers, by the rise of what some have called the “parenting industry” in the United States – the steady increase in the volume and detail of advice about what a good parent must be able to accomplish. Ironically, many of the same experts who clucked about the distress of guilty mothers and fathers were actively contributing to that same distress. And American parents – as observers like David Riesman and Christopher Lasch noted during the transitional decades after 1950 – seemed powerless to resist their blandishments. Certainly there was no question about the steadily mounting volume of advice, even before the advent of the Internet. By 1997 five times as many parenting books were being published as had been the case just 22 years before. And various observers, from Lasch in the 1970s to Pamela Paul more recently, concluded that the main consequence of the literature was to promote guilt and undermine confidence (Lasch, 1979; Paul, 2008; Hulbert, 2003, 362).

For however much they sincerely wanted parents to feel more secure, the experts made it clear that a host of childish problems lay squarely at the parental doorstep. Increasingly rigorous health measures; rising standards of hygiene; appropriate preparation for school success; guidance in emotional development – the list was a long one, and it tended to grow steadily with time. The child who faltered had a parent who was not providing adequate love and encouragement. “Where there is a child with a problem, there is a mother not giving the child enough emotion and praise.” Sometimes the experts might recognize that the conflicting qualities of their advice, as in the comment by Dr. Sears that “parents are … overloaded with guilt because they may not be doing enough to foster their child’s self-esteem.” Experts, in other words, became adept at generating the parental guilt trip. And while emphases varied, the basic parental responsibility was widely accepted: “I maintain, however, that there are no disobedient children; there are only parents who fail to accept their responsibilities and children who are

scapegoats.” In the end, parental guilt both reflected a sincere belief, by the experts, about the demanding criteria of successful childrearing and an equally powerful, if less acknowledged, recognition that parental guilt was a fundamental source of support for the parenting industry itself (Sears and Sears, 1995, p.97; Rosemond, 1981, p. 27).

The rise of parental guilt hardly explains American guilt trends entirely, though it constitutes a significant component. The causes of the trend are in this case fairly clear-cut, and mutually reinforcing: demanding standards pushed by an accelerating volume of expertise, combined with new behavior patterns that would have been troubling in the best of circumstances but that were exacerbated by the demands of the parenting industry. And all this developed amid widespread disapproval and resentment of the guilt involved – a disapproval ironically shared and promoted by the experts themselves. Simply put, the same literature that imposed growing demands on parents told them that their anxieties were unwarranted – hardly a constructive combination. Here, again, was a key source of the larger dilemma of rising American guilt: a sense that it was unfair and unproductive.

Consequences of the Guilt Trends: some conjectures

A final element deserves attention, in contributing to further inquiry about contemporary American guilt. Beyond obvious pain, and encouragement to sometimes confusing expert advice, what were the results of rising guilt?

Given the lack of substantial attention to this contemporary emotional trend, it is not surprising that assessment of consequences has not drawn extensive comment. Christopher Lasch of course noted, and probably exaggerated, the role of guilt in expanding parental reliance on outside expertise which further reduced their own confidence. Wilfred McClay, writing about guilt more generally, argues that humanitarian guilt has become a serious policy complication in the post-imperialist Western world, reducing the capacity for forceful initiatives. On the other hand, as noted, social psychologists urge that guilt can have constructive effects, though they are focusing on fairly specific and individual issues (Lasch, 1979; McClay, 2017; Murkoff, 2000, p. 21).

Rising levels of parental guilt, amid resentment and anxiety, hardly generated the successful adaptation that the more optimistic interpretations of guilt might suggest. On the other hand, some effective responses did develop, particularly as a second generation of working mothers became more accustomed to their situation. After all, the peak of parental guilt did yield by the 1990s (just as references to guilt in general have stabilized, though slightly later), which in itself suggests some combination of habituation and adjustment. A final set of conjectures seeks to address the predictably mixed results.

On the clearly defensive side: many scholars have wondered why the United States has led the world, in recent decades, in the levels of diagnosis of ADHD in children and in the disproportionate administration of drugs like Ritalin. Obviously an eager medical profession and often impatient teachers play a considerable role in encouraging parents to accept treatment for slightly troublesome offspring. But painful parental guilt is a likely factor as well. Diagnosis of disease, however unfortunate, relieves parental responsibility, while administration of a drug seems to reduce the problem directly. Eagerness to reduce guilt, in other words, might well prompt a measurably distinctive national response around a novel and important issue in contemporary childhood (Singh, 2002; Diller, 1998).

Also on defense, but with some recent moderation: Guilty parents, in a consumer society, respond by giving their children a growing array of gifts. Fathers on business trips, mothers anxious about their time away at work, easily compensate by steadily increasing the level of gifts to children on holidays, at birthdays, and even sometimes simply to ease the process of coming home. Guilt-based gift giving was hardly new at the end of the 20th century, but it did expand. Not surprisingly, eager marketers, aware of rising parental unease, tried to exploit guilt-based giving as well. For their part, omnipresent experts predictably, and uniformly, urged parents not to succumb: children were getting too much stuff, and the guilt was overblown in the first place. Until the 1990s parents largely ignored this advice. There is some evidence, however, that by 2000, encouraged as well by the squeeze on middle-class incomes, parents began to agree that gift giving was running amok. And of course by this point, judging by the Ngrams, the level of guilt

references was beginning to decline as well (Moir, 2017, pp. 257-348; Paul, 2008, pp. 74-76).

The most constructive response to parental guilt, though a rather demanding one, involved the investment of time. Recent studies have persuasively demonstrated that, by the 1990s, many American parents (mothers particularly, but joined by some dutiful fathers), were spending more active time with their children than ever before – even compared to the nostalgic 1950s, when housewifery seemed to reign supreme. Concerned about many factors that might impede their children’s development, including too much television time, parents began to jump in with increasingly elaborate schedules of lessons, family outings, shared leisure. There was some obvious downsides to this development, in limiting children’s autonomy through what became known as “helicopter parenting,” but the trend unquestionably helped to satisfy the parental sense of responsibility. Guilt, here, was doing the job its psychology supporters urged: prompting some real remediation to the behaviors that had helped cause it in the first place. The decline and stabilization of references to parental guilt suggest at least a partially successful result: the surge of the emotion began to abate thanks to a combination of greater experience with the new work patterns and the active efforts at compensation (Craig, 2007; Pew Research Center, 2015).

But there was a final, and arguably less constructive, result as well. Partly through the compensatory efforts, middle-class American families continued to be described as “rushed, tired and stressed” (Miller, 2015). There is every indication that parental satisfaction steadily declined, at least from the 1960s onward, with more and more parents responding to polls by saying that, if they could do things over again, they would prefer to remain childless – or, at the least, invest in only a single child, the “one and done” approach that, along with outright intentional childlessness, was becoming increasingly popular. As a recent study demonstrated, the gap in levels of professed happiness, between childless American couples and those with children, was noticeably greater in the United States than in any other industrial country (Glass et al., 2016, p.2). And while part of the distinction resulted from the notoriously stingier national policies in support of parenting, ongoing guilt

combined with resentment of the emotion played a role as well (Langway et al., 1980; Yates, 2006).

While further analysis remains desirable, the overall point is clear enough. Rising levels of parental guilt had consequences, but these were predictably complicated by the accompanying sense that guilt was harmful and even undeserved. The results might link with a number of new behaviors – from over-medicalization to shifts in the levels of parental attention – but also to a downward reevaluation of the emotional rewards of parenting itself.

Conclusion

At least in contemporary American history, guilt deserves more interdisciplinary attention than it has recently received – including appropriate historical analysis. There is some disconnect between significant psychological studies, touting the utility of guilt in specific settings, and the more complex and broader trends of guilt in important segments of the national culture. A society that is often, and understandably, judged as consumerist and self-indulgent has a more nuanced recent emotional history than might be anticipated. Further efforts to explain the unexpected trends, and to calculate their consequences, are surely warranted. In the family context, we can already gain some sense of guilt's recent trajectory and, particularly, the complex interaction between growing attention and growing discomfort.

For the overall evaluation, at least for parental guilt and perhaps for guilt more generally during the past half-century in the United States, must emphasize the odd tension between rising incidence and active resentment and discomfort. References to guilt increased both because several situations provoked it – from humanitarianism to new parental dilemmas – and because many people sought opportunities to explain how unpleasant and unfair the emotion had become. Cautions about guilt that had accommodated declining attention to the emotion during the early 20th century, now became measurably more ambivalent. Many Americans, at least in specific settings like the family, faced new challenges in dealing with an emotion that they could not ignore but that they sought to contest.

Notes

¹ Something of the same pattern applies to contemporary shame, which poses a similar, and obviously, related conundrum. Disapproval of shame mounted in the United States from the early 19th century onward, and for many decades this helped generate declining rates of reference. Even as considerable disapproval continued and actually intensified, however, in the later 20th century, uses of shame began to expand (and references to increase), for example, in some legal punishments and on social media. Here too, Americans were caught in a trend that generated measurable discomfort. The new sources of shame are, however, more easily identified than is the case with guilt, so the parallels should not be pressed too far (Stearns, 2017).

² The big controversy over original sin crested in the early 19th century, and while an important Evangelical minority kept the faith, most American Protestants began to relax this tradition, effectively abandoning the idea of guilt inherent in the newborn child. (Stearns, 1994; Mintz, 2004).

References

- Allitt, P. (2003). *Religion in America since 1945: a history*. New York: Columbia University Press.
- Ancestry Team (2014, May 8). Nation's Working Mothers Increase 800% Over Last 150 Years [blog post]. Retrieved from <https://blogs.ancestry.com/ancestry/2014/05/08/nations-working-mothers-increase-800-percent-over-last-150-years/>
- Bellah, Robert N. (1985). *Habits of the Heart: individualism and commitment in American life*. Berkeley: University of California Press.
- Benedict, R. (1946). *The Chrysanthemum and the Sword: patterns of Japanese culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bettelheim, B. (1987). *A Good Enough Parent: a book on child-rearing*. New York: Knopf.
- Brown, B. (2013). *Daring Greatly: how the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent and lead*. New York: Penguin Books.
- Brunch, H. (1952). *Don't Be Afraid of Your Child*. New York: Farrar, Straus & Young.

- Craig, L. (2007). *Contemporary Motherhood: the impact of children on adult time*. Burlington, VT: Ashgate.
- Dalzell, T. (Ed.) (2009). *The Routledge Dictionary of Modern American Slang and Unconventional English*. New York: Routledge.
- D'Emilio, J. & Freedman, E. (2012). *Intimate Matters: a history of sexuality in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Demos, J. (1970). *A Little Commonwealth: family life in Plymouth Colony*. New York: Oxford University Press.
- Diller, L. (1998). *Running on Ritalin*. New York: Bantham Books.
- Druckerman, P. (2014). *Bringing up Bébé: one American mother discovers the wisdom of French parenting*. New York: Penguin Books.
- Friedan, B. (2013). *The Feminine Mystique: annotated text, context, scholarship*. New York: W.W. Norton & Co., Inc.
- Gifuni, A.J., Kendal, A. & Jollant, F. (2016). Neural Mapping of Guilt: a quantitative meta-analysis of functional imaging studies. *Brain Imaging Behavior*, 11 (4), 1164-1178. doi: <https://doi.org/10.1007/s11682-016-9606-6>
- Glass, J., Simon, R. W. & Andersson, M. A. (2016). Parenthood and Happiness: effects of work-family reconciliation policies in 22 OECD countries. *American Journal of Sociology*, 122 (3), 886-929. doi: <https://doi.org/10.1086/688892>
- Glassmyer, L. (2015, December 1). Ridding the Single Mom of Guilt and Burnout. *Whole Magazine*. Retrieved from <http://www.wholemagazine.org/posts/ridding-the-single-mom-of-guilt-and-burnout>
- Goetz, J. L. & Keltner, D. (2007). Shifting Meanings of Self-Conscious Emotions Across Cultures; a social functional approach. In Tangney, J. P. & Fischer, K. W. (Eds.), *Self-Conscious Emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 153-173). New York: Guilford Press.
- Greven, P. J. (1977). *The Protestant Temperament: patterns of child-rearing, religious experience, and the self in early America*. Chicago: University of Chicago Press.

- Haskell, T. L. (1985a). Capitalism and the Origins of the Humanitarian Sensibility, Part 1. *The American Historical Review*, 90 (2), 339-361. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1852669>.
- Haskell, T. L. (1985b). Capitalism and the Origins of the Humanitarian. Sensibility, Part 2. *The American Historical Review*, 90 (3), 547-566. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1860956>
- Hesz, A. & Neophytou, B. (2010). *Guilt Trip: from fear to guilt on the green bandwagon*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Hoover, D. W. (1990). *Middletown Revisited*. Muncie, IN: Ball State University.
- Hulbert, A. (2003). *Raising America: experts, parents, and a century of advice about children*. New York: Alfred A. Knopf.
- Lagattuta, K. H. (2014). Linking Past, Present, and Future: Children's Ability to Connect Mental States and Emotions Across Time. *Child Development Perspectives*, 8 (2), 90-95. doi: 10.1111/cdep.12065
- Langway, L., Lord, M., Reese, M., Simons, P.E., Maitland, T., Gelman, E. & Whitman, L. (1980, May 19). The Superwoman Squeeze. *Newsweek*, 72-79.
- Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. New York: Warner Books.
- Leach, P. (1978). *Your Baby and Child*. New York: Alfred A. Knopf.
- Lindsey, H. (1972). *Satan is Alive and Well on Planet Earth*. Grand Rapids, MI: Zondervan Publishing House.
- Livingston, G. (2013, July 2). The Rise of Single Fathers. *The Wall Street Journal*. Video retrieved from <http://www.wsj.com/video/the-rise-of-single-fathers/0618EACE-9E79-428A-845F-39FCB542B24A.html>
- Lynd, R. S. & Lynd, H. M. (1929). *Middletown: A Study in Contemporary American Culture*. London: Constable.
- Marrazzo, C. (2016, January 8). 4 Ways to Eliminate Working Mom Guilt. Retrieved from <http://www.crosswalk.com/family/parenting/kids/4-ways-to-eliminate-working-mom-guilt.html>
- McClay, W.M. (2017). The Strange Persistence of Guilt. *The Hedgehog Review*, 19 (1). Retrieved from http://www.iasc-culture.org/THR/THR_article_2017_Spring_McClay.php

- Miller, C. C. (2015, November 4). Stressed, Tired, Rushed: a portrait of the modern family. *The New York Times*. Retrieved from https://www.nytimes.com/2015/11/05/upshot/stressed-tired-rushed-a-portrait-of-the-modern-family.html?mcubz=3&_r=0
- Mintz, S. (2004). *Huck's Raft: a history of American childhood*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Moir, H. (2017). Guiding Children's Consumerism, 1945-2000: Expanding Parental Responsibility (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University, Fairfax, VA.
- Moran, G. F. & Vinovskis, M. (1992). *Religion, Family, and the Life Course: exploration in the social history of early America*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Murkoff, H. (2000). The Real Parenting Expert is You. *Newsweek*, Special Edition Fall/Winter, 20-21.
- Palazzo, J. W. (2017, March 12). Working Mom Guilt. Retrieved from <http://www.scarymommy.com/working-mom-guilt/>
- Paul, P. (2008). *Parenting, Inc.* New York: Times Books/Henry Holt & Co.
- Renz, C. (1935). *Big Problems on Little Shoulders*. New York: MacMillan.
- Pew Research Center. (2015, November 4). Raising Kids and Running a Household: how working parents share the load. Retrieved from <http://www.pewsocialtrends.org/2015/11/04/raising-kids-and-running-a-household-how-working-parents-share-the-load/>
- Riesman, D. (1961). *The Lonely Crowd: a study of the changing American character*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Riffkin, R. (2014, May 30). New Record Highs in Moral Acceptability. Retrieved from <http://www.gallup.com/poll/170789/new-record-highs-moral-acceptability.aspx>
- Rosemond, J. K. (1995). *A Family of Value*. Kansas City, MO: Andrews and McMeel.
- Rosemond, J. K. (1981). *Parent Power!* Charlotte, NC: Fast & MacMillan.
- Rowan, M. (2012). Pushing from a Sense of Innocence: an essay on guilt, innocence, and punishment in America. *Critical Criminology*, 20 (4), pp. 377-394.

- Sears, W. (1982). *Creative Parenting*. Montreal: Optimum Publishing International.
- Sears, W. & Sears, M. (1995). *The Discipline Book*. Boston: Little, Brown & Company.
- Shields, S. A. & Koster, B. A. (1989). Emotional Stereotyping of Parents in Child Rearing Manuals, 1915-1980. *Social Psychology Quarterly*, 52 (1), 44-55. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2786903>
- Singh, I. (2002). Bad Boys, Good Mothers, and the “Miracle” of Ritalin. *Science in Context*, 15 (4), 577-603. Doi: [10.1017/S0269889702000650](https://doi.org/10.1017/S0269889702000650)
- Spock, B. (1976). *Baby and Child Care*. New York: Pocket Books.
- Stearns, P. (2017). *Shame: A Brief History*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Stearns, P. (1994). *American Cool: constructing a twentieth-century emotional style*. New York: New York University Press.
- Stearns, P. (2018). American Selfie: studying the national character. *Journal of Social History*. Doi: <https://doi.org/10.1093/jsh/shx099>
- Stuewig, J. & Tangney, J. P. (1995). Shame and Guilt in Antisocial and Risky Behavior. In Tangney, J. P. & Fischer, K. W. (Eds.), *Self-Conscious Emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 371-381). New York: Guilford Press.
- Tracy, J. & Robins, R. (1995). The Self in Self-Conscious Emotions: a cognitive appraisal approach. In Tangney, J. P. & Fischer, K. W. (Eds.), *Self-Conscious Emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 1-21). New York: Guilford Press.
- Veroff, J. (1981). *The Inner American: a self-portrait from 1957 to 1976*. New York: Basic Books.
- Wang, W., Parker, K. & Taylor, P. (2013, May 29). Chapter 4: Single Mothers. Retrieved from <http://www.pewsocialtrends.org/2013/05/29/chapter-4-single-mothers/>
- Wilkinson, R. (1992). *American Social Character: modern interpretations*. New York: Icon Editions.
- Wong, Y. & Tsai, J. (1995). Cultural Models of Shame and Guilt. In Tangney, J. P. & Fischer, K. W. (Eds.), *Self-Conscious Emotions: the*

psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride (pp. 209-219).
New York: Guilford Press.

Yankelovich, Daniel. (1981). *New Rules: searching for self-fulfillment in a world turned upside down*. New York: Random House.

Yates, C. (2006). *Living Well as a Single Mom*. Eugene, OR: Harvest House Publishers.

Peter Stearns: University professor and provost emeritus. Department of History and Art History, George Mason University (United States)

Ruthann Clay: George Mason University (United States)

Contact Adress: pstearns@gmu.edu

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

The State of Islam: Culture and Cold War Politics in Pakistan

Muhammad Anwar Farooq¹

1) The Islamia University of Bahawalpur (Pakistan)

Date of publication: October 23rd, 2017

Edition period: Edition period: October 2017–February 2018

To cite this article: Farooq, M.A. (2017). The State of Islam: Culture and Cold War Politics in Pakistan [Review of the book]. *Social and Education History* 6(3), 342-345. doi: 10.17583/hse.2017.2485

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2485>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Reviews (I)

Saadia, T. (2014). *The State of Islam: Culture and Cold War Politics in Pakistan Karachi*. Oxford: Oxford University Press.

The content of a book is always a reflection of mind of the author about an issue but on the other hand it also provides a candid story of topic under discussion. The complexity in the genetic makeup of Pakistan is undeniable in all respects like religious, political, cultural and social. But the causes of such complexity are still vague and modern scholarship on Pakistan Studies is just about to identify and explore the relationship between religious, political, cultural and social variables. Many scholars tried to explore such relationship and the outcomes of the process appeared as a cloud of opinions on the same issue. ‘The State of Islam’ by Saadia Toor is an idiosyncratic scholarship which has underscored the importance of cultural elements in the process of political evolution in Pakistan. She identified that at very beginning the stakeholders in the political development in Pakistan were secular or democratic in nature but the establishment tried to play down their secular and democratic modalities of state craft for these were not in compliance with the inclinations of the establishment. The attitude of establishment was always deferential towards anti-communists and pro-Islam staggers. In introductory chapter, the author embellished the evolution of Muslim Nationalism in new paradigm of Indian politics of representation by delineating the dialect between communism and Muslim Nationalism.

After partition, there were two hindrances observed in development of a national culture in Pakistan. First was simple that majority of Muslims

did not migrate to Pakistan and second was the demand of Bengalis to declare the status of Bangla language as national language like Urdu. Due to such discrepancies, it took too much time in the emergence of national culture in Pakistan. On the other hand, this conflict catalyzed the evolution of political culture in Pakistan. Many political solutions were introduced to fill the cultural gap between east and west Pakistan and one of such solutions was the scheme of One-Unit. It highly ignored the cultural elements and was totally dependent on the religion as binding force between east and west Pakistan. This situation resulted as a tragedy in history of Pakistan. In chapter three the author described the literary politics between nationalist writers and progressive writers. Nationalist stance was to avoid politics in the domain of literature while on the other hand progressive writers were in favour of political literature because they considered it necessary to speak about the problems of people. This debate between two different schools of thought deeply affected Pakistani literature and intellectuals. This phase of history was in favour of those who followed the path of nation-building through literature. Even in Ayub's era many nationalist writers got state level appreciation but the progressives faced difficult time. The author declared the Ayub's era as decade of development. In this chapter, she described that Ayub Khan highly disliked the left oriented activism in the domain of politics and literature. He tried to maintain a strict check and balance for such elements. He established Writers Guild to balance the equation in writer's paradigm. In 1965, Ayub faced accusations from his opponents related to election-rigging and Indo-Pak war. The momentum of political movements against him created a vacuum in political space which was filled by Zulfqar Ali Bhutto and his Pakistan Peoples Party. Bhutto was in favour of Islamic socialism which was considered an attempt to marginalize Islam by rightest schools of thought. The author argued that in cultural paradigm Bhutto utilized the space which was created by the communist poet Faiz Ahmad Faiz. Due to such cultural elements Bhutto became the champion of left in Pakistani politics by getting the favour of masses through his policies and slogans. No doubt, it was a brilliant political move but its impact was reduced after the difficult situation of east Pakistan in 1971.

The author put the responsibility of current state of Pakistan on Zia-ul-Haq in the words; “Every aspect of the Pakistani state, society, politics and culture worth noting today bears the scars of the 11 years of martial law under General Zia ul Haq from 1977 to 1988, Pakistan’s longest and most brutal military dictatorship”. After Bhutto, Zia came to power and tried to attract masses by announcing the program of Islamization in all walks of life. Per author it is still possible to trace the streaks of the Islamization in the cultural and political paradigms of Pakistan. The program of Islamization gave strength to religious parties such that no political activist dare to confront the such religious parties even today. The Author appreciated the efforts of Women’s Action Forum to resist the situation produced in cultural and political paradigm in Zia regime. It was a tough time for all pro modern political activists. The Soviet invasion in Afghanistan and continuity of American aid made Zia-ul-Haq more powerful to increase the span of his regime. After the end of Afghan war Americans stopped the aid. No rehabilitation program was introduced for those who fought in Afghanistan which gradually deteriorated the cultural and political interface of the country. Per the author the incomplete Afghan war venture became the cause of an increase in level of violence in Pakistani society.

The discussion, in last two chapters of the book portrayed the role of Pakistani feminism. She argues that the writers of feminist school of thought, especially female writers were far less accommodating of Islam’s political encroachment upon gendered cultural practice during Zia-ul-Haq’s tenure. In final chapter the author discussed the women rights and successfully identified the impact of Zia regime on women in social and cultural sphere. She mentioned the struggle of the legal activist Asma Jahangir and Hina Jilani for women development and women rights. At the end of the book the author identified the relation of military with Pakistani state and with Pakistani people. Most notably, in last chapter the stance of author was little bit in contradiction with settled cultural and political norms in Pakistan.

No doubt, the book is a finest effort in socio-historical space and has been appreciated by teachers, researchers and scholars. The starting chapters of the book contain sound arguments and provide a well-researched presentation of the complexity involved in relationship of Pakistan culture and politics. This book is worth reading to understand the relationship

between culture and politics in Pakistan and to identify such political mistakes which were committed in the political development in Pakistan. It is necessary to analyze such discrepancies to achieve a less complex future of Pakistan. The State of Islam succeeded quite well, and is recommended reading especially for feminist newcomers to Pakistan's history and politics.

Muhammad Anwar Farooq
The Islamia University of Bahawalpur
anwarfarooq.rana@gmail.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Transnationalism, Gender and History of Education

Garazi López de Aguilera¹

1) Universitat de Barcelona (España)

Date of publication: October 23rd, 2017

Edition period: Edition period: October 2017-February 2018

To cite this article: López de Aguilera, G. (2017). Transnationalism, Gender and History of Education [Review of the book]. *Social and Education History* 6(2), 346-348. doi: 10.17583/hse.2017.2689

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2689>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Reviews (II)

Raftery, D., & Clarke, M. (2016). *Transnationalism, Gender and History of Education*. Routledge.

As the title clearly summarizes, the book collects eleven pieces of research (one per chapter) conducted by a number of international scholars whose work is centred on the research of gender and the history of education (19th and mid-20th century education) with a focus on transnationalism and religion. The eleven chapters of this book tell stories from all over the world (Europe, America and the European colonies in Asia and Africa) about how transnationalism shaped different educational projects, on the one hand, and how gender played a crucial role in many of those projects that were motivated by gender issues on the other hand. The research exposed in this book goes from Teaching Sisters and missionaries who were transnational actors and made use of international networks to create global educational practices and projects; going through female educators who made use of transnational networks to educate women all over the world to use their right to vote; to Christian Brothers who supported their educational aim of reshaping Ireland with a religious, nationalist magazine.

The first chapter, “Teaching Sisters and transnational networks: recruitment and education expansion in the long nineteenth century”, studies the transnational networks the Teaching Sisters used to develop educational practices worldwide, building global networks of convents and schools and recruiting new members to expand these networks.

Chapter number two, “Education for girls in Ireland: secondary and vocational curricular provision 1930-1960” draws a comparison between secondary education and vocational education linked to women, centred in 2017 Hipatia Press

ISSN: 2014-3567

DOI: 10.17583/hse.2017.2689

Ireland. Women had limited jobs they could access to, and vocational education prepared them for these gender- and class-stratified jobs. However, research shows that women who had studied secondary education were more successful than the ones who had done vocational education.

The third chapter, “Gender, cosmopolitanism and transnational space and time: Kasuya Yoshi and girls’ secondary education” narrates the career of a teacher in Tokyo who had travelled around Europe and the US with the aim of providing secondary and higher education to girls. She made a comparative text on education in different countries, with the belief that an educated woman in Japan should take elements of education from other countries.

The following chapter, “Beyond centre and periphery: transnationalism in tow teacher/suffragettes’ work”, describes two English suffragettes who did transnational work through England, Australia, New Zealand and South Africa with the aim of educating women in different countries to use their right to vote. Among their work, they established links with different women’s political organizations and created a free Kindergarten in Australia. Chapter number five, “Teaching morality and religion in nineteenth-century colonial Algeria: gender and the civilizing mission”, studies French missionaries who were established in Algeria in order to educate girls and convert them into Christianity. Although in French classes they were forbidden to teach the students anything related to Christianity, they somehow managed to do so through the use of religious maxims.

The sixth chapter, “Our Boys: the Christian Brothers and the formation of youth in the ‘new Ireland’ 1914-1944”, changes the focus from women to men and studies how the Irish Christian Brothers used education to reshape the country. They promoted their educational values with a very influential magazine, *Our Boys*, which was “ultra-nationalist, ultra-catholic and Anglophobic”.

In the next chapter, “Mobilizing Mother Cabrini’s educational practice: the transnational context of the London school of the Missionary Sisters of the Sacred Heart of Jesus 1898-1911”, the author highlights the educational life of Italian Mother Cabrini, an active transnational networker, who founded a missionary institute called the Missionary Sisters of the Sacred Heart of Jesus (MSC). As her work progressed, she established 51 MSC schools in America and Europe and a Sacred Heart College in England.

The eighth chapter, “‘A position of usefulness’: gendering history of girls’ education in colonial Hong Kong (1850s-1890s)”, analyzes British missionaries in colonial Hong Kong whose objective was to educate girls as Christians to be good wives. It highlights the stories of some Eurasian girls who, even though were regarded very negatively in both Chinese and European societies (they were thought of as evidence of “moral irregularity”), achieved to get a Christian education and job positions as teachers.

The ninth chapter, “Teacher mobility and transnational, ‘British World’ space: the League of the Empire’s ‘Interchange of Home and Dominion Teachers’, 1907-1931”, presents research conducted on British teachers (mainly female) who participated in transnational networks through which they were mobilized and exchanged over the colonies of the British Empire. The tenth chapter, “They came with a purpose: educational journeys of nineteenth-century Irish Dominican Sister Teachers”, studies the lives and work of ten Irish Dominican Sisters who travelled to New Zealand with educational purposes. Although they encountered difficulties and barriers on their way there and when establishing in Dunedin, they used informal transnational networks to establish schools in the ‘New World’.

The last chapter, “William Graham Brooke (1835-1907): advocate of girls’ superior schooling in nineteenth-century Ireland”, narrates Brooke’s engagement in facilitating women access to higher education and university. As a man who was connected to different educational institutions, he wanted women to engage with these same institutions.

All in all, the book gives an overview of what 19th and mid-20th century education looked like worldwide. It depicts the lives of different missionaries, teachers and researchers who were linked by one main feature: they were somehow engaged in transnational networks which they used to try to facilitate and bring education to women both in European and American countries as well as in European colonies