

Europa, província pedagògica: cinc referents per a la resistència a la Catalunya del segle xx

CONRAD VILANOU TORRANO
Universitat de Barcelona

Europa pot ser entesa com una via pedagògica i, al seu torn, com una província pedagògica. Amb aquest enfocament, la perspectiva d'una Europa econòmica, tal com va sorgir el 1957 amb la CEE, constitueix un canvi radical respecte al que havia estat el continent des de l'època medieval. Ben mirat, la cultura —i per extensió, l'educació— va donar sentit durant segles a la idea d'Europa, per bé que les qüestions culturals i educatives van quedar relegades a una situació marginal després de la Segona Guerra Mundial. Naturalment, Catalunya, des de l'època medieval, ha manifestat una inequívoca voluntat europeïtzadora que ha topat amb el centralisme de l'Estat espanyol, per bé que el moviment catalanista sempre s'ha presentat sota el deixant de la modernització.

Altrament, és ben clar que el sorgiment de la nova Europa té com a punt de partida la declaració del ministre francès Robert Schuman, del 9 de maig de 1950, sobre la conveniència d'establir, per tal de superar l'antagonisme francoprussià, una entesa pel carbó i l'acer que donaria pas a la CECA (1952). Tot i això, és clar que al darrere dels que van posar en marxa el Tractat de Roma (1957) es troba un pòsit humanista, com van posar de manifest els que en poden ser considerats els fundadors (Schuman, Adenauer, De Gasperi, etc.), si bé per a alguns —com va reconèixer Jean Monnet— es va postergar a un segon terme la via cultural i pedagògica en benefici dels aspectes econòmics. En efecte, François Mitterand en la seva conferència «Per una confederació europea», pronunciada el 1990 en ocasió de la inauguració del col·loqui d'estudiants europeus, va assegurar que «la cultura serà el fonament i el que unirà Europa». A continuació, va recordar la frase de Jean Monnet: «Si es tracta de recomençar, en lloc de començar per l'Europa econòmica, jo començaria per la

cultura». ¹ En aquesta direcció, tampoc cal passar per alt que Monnet ha estat considerat pel professor Santiago Petschen un autèntic pedagog social, de manera que no ha d'estranyar l'afirmació d'aquest últim quan proclama que «a la Unió Europea la va fer la pedagogia». ² A més, el recent treball dels professors Vilafranca, Cercós i Garcia confirma la voluntat pedagògica dels discursos fundacionals per a la integració europea. ³

EUROPA, EL SOMNI MALMÈS DE LA PROVÍNCIA PEDAGÒGICA

Si acceptem que Europa constitueix una via pedagògica és obvi que s'han fixat mecanismes de transmissió dels conceptes, valors i discursos que han donat sentit a aquesta narrativa que, si bé beu de les fonts semites, gregues i llatines, es va estructurar gràcies a la síntesi cristiana. Per això, des del món clàssic s'han configurat diferents instàncies pedagògiques (*Paideia*, *Humanitas*, *Studium*, *Sapientia*, *Scientiae*, *Bildung*) que han actuat a manera de corretja de transmissió d'aquesta narrativa històrica integrada per elements teològics, literaris, filosòfics, jurídics i científics, és a dir, culturals. ⁴ Per això, Europa ha intentat articular des dels seus orígens una organització pedagògica, d'acord amb una idea que ha emfasitzat la dimensió espiritual del vell continent. Així, doncs, no pot estranyar que l'Església es convertís en una institució docent que, d'acord amb el credo del primer Concili de Nicea (325 d. de C.), ha proporcionat no només el contingut del currículum escolar durant segles sinó també que ha conformat l'univers axiològic occidental. ⁵ Ben mirat, aquesta via pedagògica queda confirmada per la creació de diversos ordes religiosos dedicats a l'ensenyament, entre els quals destaquen els jesuïtes amb la *Ratio studiorum* (1599) i els escolapis amb el lema «*Pietas et litterae*». Tampoc es pot oblidar la Companyia de Maria, una de les primeres congregacions dedicada a l'ensenyament de les joves que, sobre una base humanista, va ser promoguda per Joana de Lestonnac a principis del segle XVII (1607-1609).

1. François MITTERRAND, *Memorias interrumpidas*, Barcelona, Andrés Bello, 1996, p. 363.

2. Santiago PETSCHEN, «A la Unión Europea la hizo la pedagogía», *El País* (en línia): *El Periódico Global* (Madrid), any XXXII, núm. 10.931 (16 maig 2007), <https://elpais.com/diario/2007/05/16/opinion/1179266413_850215.html>.

3. Isabel VILAFRANCA MANGUÁN, Raquel CERCÓS RAICHS i Jordi GARCÍA FARRERO, «Los “padres” pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra», *Revista Española de Pedagogía*, vol. 76, núm. 270 (2018), p. 335-351.

4. Conrad VILANOU, «La tradició humanista, entre l'*studium* i la *ratio studiorum*: la via pedagògica d'Europa», a Josep MONSERRAT, Ignasi ROVIRÓ i Bernat TORRES (cur.), *Europa: Colloquis de Vic XV*, Barcelona, Societat Catalana de Filosofia, 2011, p. 39-70, també disponible en línia a <<https://raco.cat/index.php/ColloquisVic/article/view/69868/450290>>.

5. Octavi FULLAT, *Valores y narrativa: axiología educativa de Occidente*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.

Vist en perspectiva, fa l'efecte que la *Ratio studiorum* va anticipar l'educació secundària moderna, circumstància que no va passar desapercebuda als doctri-naris de la Revolució Francesa i, encara menys, a Napoleó quan va implantar la Universitat imperial (1806), que comprenia els establiments d'educació secundària (*lycées*), els quals es basaven en l'ensenyament del llatí i de les matemàtiques. Si en l'organització de la Universitat —l'educació superior— Napoleó va tenir ben present el model militar, pel que fa a l'educació secundària es va inspirar en els jesuïtes. De la mateixa manera que els jesuïtes obeïen el Papa, ara els nous docents de l'Imperi havien de manifestar la seva dependència respecte de l'emperador, per entronitzar un ordre civil afermat per les influències dels docents que havien de supplantar el paper exercit fins llavors per l'estament religiós i, molt especialment, pels jesuïtes.

En qualsevol cas, la trajectòria pedagògica europea posseeix dos canals de transmissió, ja que al costat de les esglésies (catòlica i reformada) s'observa la presència de l'Estat docent, una idea fruit dels projectes educatius de la Revolució Francesa (Condorcet) que, a través de l'alfabetització i l'escolarització, va promoure l'ideal de ciutadania de l'estat nació, que unia l'escola amb la milícia. En efecte, el procés de secularització docent que es va donar al segle XIX va accentuar la idea d'escola caserna, de manera que les campanyes d'alfabetització i escolarització continuaven amb la mobilització del servei militar obligatori que, sobre la base del poble en armes, configurava un ideal amb més càrrega patriòtica que els exèrcits mercenaris anteriors. En aquest sentit, les tropes napoleòniques que es van estendre per tot Europa van difondre el projecte imperial que, inspirat en el pensament modernitzador il·lustrat, no feia més que confirmar la condició de súbdit del ciutadà. Una bona mostra del que diem es pot trobar en el *Catecisme imperial* (1806) de Napoleó, que es va traduir i va circular àmpliament per Europa i Amèrica llatina.

Però si la pedagogia va promoure amb el seu ideal de l'infant soldat la bel·ligerància, també van sorgir veus pacifistes com la de Lev Tolstoi, que després de desconfiar del tsarisme, de l'església ortodoxa i dels filòsofs va trobar en la saviesa popular dels camperols de la seva finca d'Iàsnaia Poliana, a prop de Tula, un sentit a la vida i una alternativa al nihilisme.⁶ Allà va fundar, el 1859, després de viatjar a l'Europa occidental per conèixer els sistemes d'ensenyament més avançats, una escola per als fills dels mugics, i així va escriure entre 1871 i 1875 —poc abans de la crisi espiritual de 1878 que el va portar a assumir un ideari inspirat en un cristianisme no dogmàtic i al marge de l'estament eclesiàstic— una sèrie de contes i faules amb figures del bestiar i de la pagesia rural que van servir per fornir l'*Abecedari* de Tolstoi que, a manera de llibre de lectura, va

6. Lev TOLSTOI, *Confessió*, Barcelona, Angle, 2013, p. 96-107.

circular per a ús de les famílies i les escoles.⁷ Es tracta d'un univers pedagògic que —com apunta Maria del Tura Boix— promou «la humilitat, el bon cor i el coratge dels protagonistes que són sempre els que vencen i són premiats».⁸ No debades, i després d'haver actuat com a oficial a la Guerra de Crimea (1853-1856), Tolstoi va defensar una mena d'evangeli sense esglésies, que fornía un anarquisme cristià i responia a una concepció basada en l'amor, allunyat de la belligerància i dels dogmes religiosos (ortodoxos, catòlics i luterans) que sovint justificaven i beneïen la guerra.⁹ Paga la pena recordar que segons Stefan Zweig, Tolstoi vindria a ser una espècie d'home integral que es pot situar en la línia de Goethe, una mena de successor en el temps.¹⁰ A la llarga, aquest esperit tolstoïà, de vocació pacifista, vida senzilla i humil, i compromís social inequívoc, per bé que amb un toc paternalista que el distanciava dels moviments revolucionaris, sobretot dels comunistes que van liderar la revolta soviètica de 1917, constituirà per la seva càrrega reformista una de les fonts educatives d'aquesta Europa que va esdevenir província pedagògica. Si Goethe representa l'humanisme burgès, Tolstoi —la consciència espiritual de Rússia i, per tant, eslava— simbolitza la veu d'un intel·lectual que malgrat les contradiccions —l'origen aristocràtic i la condició de propietari— va denunciar a bastament la injustícia social i les malvestats de la guerra.

Tal vegada, i en sintonia amb aquest tremp regeneracionista, al vell continent ja havia quallat la idea d'una província pedagògica ideal que havia de posar fi als conflictes bèl·lics, amb l'horitzó posat en una organització social utòpica. En aquesta direcció, Goethe —l'epítom del renaixement germànic (1780-1830)— va plantejar la formació individual a *Els anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister* (1796), mentre que els aspectes socials van ser formulats a *Els anys itinerants de Wilhelm Meister* (1829), dues obres que completen el somni de la formació neohumanista en el marc d'una filosofia de la història que assumeix el llegat de la racionalitat de la modernitat il·lustrada. Per extensió, i al marge de consideracions religioses, sovint es detecten en l'herència espiritual d'Europa valors inherents a la seva vocació democràtica que s'han configurat d'acord amb la filosofia de la història hegeliana: la tolerància, la solidaritat i el dret de gents, que es va desenvolupar a partir de la trobada europea amb altres

7. Lev TOLSTOI, *Abecedari de Tolstoi: primer llibre de lectura per a ús de les famílies i de les escoles*, 3a ed., Barcelona, Llibreria Catalònia, 1938; *Segon llibre de lectura: abecedari per a ús de les famílies i de les escoles*, Barcelona, Impremta Verdaguer, 1938. A aquestes referències, podem afegir la divulgació d'obres com *La novel·la d'un cavall* (Barcelona, Barcino, 1928).

8. Lev TOLSTOI, *Contes i faules*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1979, p. 7.

9. Lev TOLSTOI, *Contra la guerra i la violència*, Barcelona, Angle, 2018.

10. Stefan ZWEIG, *Tres poetas de sus vidas: Casanova, Stendhal, Tolstoi*, Barcelona, Planeta, 2008, col·l. «Austral», 787, p. 273.

cultures i que, d'una manera o altra, emergeixen en el projecte de la província pedagògica.¹¹

Cal destacar que si en el primer Meister assistim preferentment a una formació individual, d'acord amb la noció de *Bildung*, a la «província pedagògica» es descriu una comunitat ideal basada en una educació que gira al voltant del respecte i la confiança, alhora que contempla la tolerància religiosa, en una mena de religió de la humanitat o religió universal que reclama tres estadis, és a dir, la religió ètnica, la filosòfica i la cristiana que es manifesta en la visió del món que impera a la província pedagògica. Es tracta d'una professió de fe que concorda amb un sistema educatiu en què es distingeix entre l'ensenyament de les coses externes i el descobriment d'allò espiritual i íntim que «és privatiu d'aquells qui han arribat a la maduresa».¹² No cal dir que el projecte de la província pedagògica de Goethe també assumeix els principis del cristianisme, de manera que en la seva configuració detectem la petjada dels projectes universalistes que es conformen sobre l'ideal d'humanitat (Comenius, Leibniz, Lessing, Krause, etc.). Si recordem el pasatge dedicat per Goethe a la província pedagògica, veiem com es rebutjava qualsevol religió que estigués fundada en la por, alhora que després dels estadis de la religió ètnica dels pobles i filosòfica s'arribava al nivell superior, a la religió cristiana «perquè en ella —assenyala Goethe— es manifesta aquesta visió del món».¹³ Convé ressaltar que a la província pedagògica goetheana ressonen igualment les propostes de la pau perpètua que van defensar l'abat de Sant-Pierre i Kant, i així Goethe remarca la importància de l'educació amb vista a la concòrdia social.

Per consegüent, la «província pedagògica» es converteix en simbiosi amb el reformisme del segle XIX en un projecte social, no simplement educatiu, sinó també polític capaç de transformar la societat sobre la base d'una educació humanista i utilitària, en una síntesi gairebé perfecta. Ben mirat, es dibuixa la presència d'uns infants feliços que canten, d'acord amb la tradició educativa platònica. D'aquí ve que Wilhelm, el protagonista dels anys d'itinerància del Meister, encomanés l'educació del seu fill Fèlix —un nom de reminiscències lul·lianes— a la província pedagògica. D'acord amb el que diem, es planteja una educació que rebutja el temor, la imposició i l'autoritarisme, alhora que se segueix un mètode natural (Rousseau, Pestalozzi) de respecte. Tampoc podem bandejar que tota l'obra de

11. Manfred BUHR, «Sobre la herència espiritual de Europa: notas sobre el significado de la herencia espiritual de Europa para el proceso de la unificación europea», *Endoxa: Series Filosóficas* (UNED), vol. 12, núm. 2 (2000), p. 811-830, també disponible en línia a <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Endoxa-1999201C427F-D697-D3B5-9296-4509E9908C66&dsID=sobre_herencia.pdf>.

12. Johann Wolfgang GOETHE, *Los años itinerantes de Wilhelm Meister*, Madrid, Cátedra, 2017, p. 264.

13. Johann Wolfgang GOETHE, *Los años itinerantes de Wilhelm Meister*, p. 255.

Goethe roman sota el número tres, un símbol de la maçoneria que es manifesta en els tres respectes que els infants mostren. En primer lloc, el respecte amb els braços creuats i els ulls mirant al cel cap a Déu. El segon estadi té a veure amb el que hi ha al darrere de Déu, de manera que amb les mans creuades al darrere, els infants mostren llur respecte vers la terra. Per últim, en el tercer moment, els infants dempeus miren els seus companys, els camarades, en un joc d'intercanvis de mirades que busquen la complicitat i la germanor.

Si bé la idea de província pedagògica volia promoure una Europa en pau, el cert és que la guerra ha estat una constant al llarg dels segles XIX i XX, fins al punt que els sistemes educatius dels imperis continentals (Segon Imperi alemany, l'Imperi tsarista, l'Imperi austrohongarès) i dels diversos estats nació (França, Espanya, Itàlia, etc.) van organitzar un procés de mobilització de la infància i la joventut que començava a l'escola però que finalitzava amb el servei militar universal i obligatori. Tot i els bons propòsits de Goethe, les guerres d'alliberament d'Itàlia i l'expansionisme prussià que va imposar la seva força a Europa, en derrotar Dinamarca (1864), Àustria (1866) i França (1870), van liquidar les bones intencions d'una província pedagògica en què havia de dominar la germanor entre els pobles. No en va, enmig d'aquest estat de coses, el llibre escolar *Cuore* d'Edmondo d'Amicis (1886) va esdevenir una peça clau de la literatura pedagògica que respon a l'esquema del model educatiu patriòtic. Això establert, no és debades dir que Bertha von Suttner a *Abaixeu les armes!* (1889) —Premi Nobel l'any 1905— va copsar l'ambient militarista que insuflava la pedagogia de l'època.¹⁴ El cas és que una de les novetats pedagògiques d'aquesta novel·la amb trets autobiogràfics és el combat que fa contra el sistema educatiu patriòtic, basat en el codi d'honor militarista, l'afany revengista, les ànsies belligerants i el desig de glòria i proeses que omplien les fantasies infantils.

Com és lògic, i després d'aquesta escalada bel·licista, la idea d'Europa com a província pedagògica va experimentar una gran revifalla després de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), quan el moviment de l'escola nova va ser receptiu a l'«esperit de Weimar», que va assumir l'herència clàssica i humanista de Goethe, i a l'«esperit de Ginebra», amb la seva projecció cosmopolita, que Stefan Zweig va reflectir en la figura femenina de Clarissa, que cerca la pau i troba l'amor a Suïssa, amb un tràgic desenllaç, signe ben manifest de la dissort d'Europa.¹⁵ Fora d'això, la idea de província pedagògica va rebre un nou impuls el 1932, quan es va complir el primer centenari de la mort de Goethe. No deixa de ser simptomàtic que la Generalitat de Catalunya publicués l'any 1933 —reeditada en facsímil el 1982— una *Antologia per a les escoles de Catalunya*, amb un pròleg de Carles Riba en què

14. Bertha von SUTTNER, *Abaixeu les armes!*, Barcelona, Angle, 2014.

15. Stefan ZWEIG, *Clarissa*, Barcelona, Acanalado, 2017.

esperonava els joves lectors a contemplar «com els grans homes han realitzat llur destí, han complert llur missió; i, assajant en ell mateix llurs principis i experiències, desenvolupat la seva personalitat original».¹⁶

A dir veritat, resulta lògic que el moviment de l'escola nova, que es va difondre arreu durant l'època d'entreguerres, es manifestés contrari a la violència amb una vocació pacifista i internacionalista sota el guiatge de la Societat de Nacions (1919). La qüestió rau en què Europa aspirava a urbanitzar per segona vegada la seva província pedagògica des de la perspectiva de la pau i la no-violència, tot propulsant un ideari d'educació moral com confirma que a Londres se celebrés el 1908 el primer congrés internacional sobre la qüestió. No obstant aquestes intencions, la crisi galopant dels anys vint va accentuar el patriotisme i la bel·ligerància, sobretot sota la influència dels règims totalitaris (nazifeixistes, estalinistes), que van promoure sistemes educatius adoctrinadors i manipuladors. Crida l'atenció que el 1933 s'obrí a la Universitat de Berlín, fundada el 1810 per Wilhelm von Humboldt amb la idea pura de la ciència, sobre els pilars de la solitud i la llibertat, l'Institut de Pedagogia Política dirigit per Alfred Bauemler, un intèrpret interessat en la filosofia nietzschiana al servei del nazisme.

Per la seva banda, Stefan Zweig va apel·lar de bell nou a la pedagogia, en la conferència sobre «La desintoxicació moral d'Europa», pronunciada a Roma el 1932 en ocasió del Convegno Volta reunit a la capital italiana, del 14 al 20 de novembre, per tractar el tema d'Europa, amb la qual cosa reeditava en uns moments de gran perill la confiança en la «província pedagògica», basada en una nova educació que «ha de partir de la idea fonamental de posar un major èmfasi en allò que els pobles d'Europa tenen en comú, no en les seves diferències».¹⁷ En aquella intervenció, Zweig va rebutjar l'ensenyament de la història de la guerra, que havia de ser substituït per la història de la cultura o, com a mínim, per la història intel·lectual. Tot seguit, Zweig va proposar la realització de viatges, una acadèmia europea i altres instàncies per tal que Europa optés per una via cultural i pedagògica, tal com Monnet va reconèixer anys després, idees que d'alguna manera han estat assumides per la Unió Europea a través dels diferents programes d'intercanvi d'estudiants (ERASMUS) que s'han establert.

Ara bé, tal com Zweig va indicar, es tracta d'una aposta a llarg termini, que situa el projecte ideal de la província pedagògica en consonància amb els valors de la història d'Europa que ha d'assumir la tradició cultural i democràtica. Malgrat tot, no podem oblidar els embats del totalitarisme, que en l'era postmoderna asso-

16. Johann Wolfgang GOETHE, *Antologia que la Generalitat dedica a les escoles de Catalunya*, Barcelona, Aymà i Generalitat de Catalunya, 1982, p. 16.

17. Stefan ZWEIG, *La desintoxicació moral de Europa y otros escritos políticos*, Barcelona, Plataforma, 2017, p. 69.

leixen noves configuracions i estratègies i també contribueixen a impedir que prosperi el somni de la província pedagògica europea, per bé que enfront de la barbàrie sempre trobem exemples de resistència, de manera que la pedagogia es converteix en una arma pacífica de lluita.

AMB TOT, ÉS POSSIBLE RESISTIR PEDAGÒGICAMENT

Hem vist com ens trobem davant d'una Europa amb tensió que oscil·la històricament entre la civilització i la barbàrie del totalitarisme que, en aquests temps postmoderns, ha d'afrontar el perill dels populismes. Així, doncs, quan Europa es troba immersa en una profunda crisi amb l'emergència de moviments abocats a l'extrema dreta i forces centrífugues com el Brexit, ens podem referir a les quatre cartes d'Albert Camus —que va tenir un paper actiu dins de la Resistència com a redactor en cap de la revista *Combat*— dirigides a un suposat amic alemany durant els mesos que van del juliol de 1943 al juliol de 1944, és a dir, en el període de l'ocupació de França fins al desembarcament de les tropes aliades a Normandia. Com ell mateix va reconèixer en el prefaci a l'edició italiana, aquestes cartes «van ser escrites i publicades en la clandestinitat».¹⁸ Finalment, el conjunt d'aquestes quatre cartes van ser publicades el 1945 per l'editorial Gallimard i Camus va dedicar-les al poeta René Leynaud, màrtir de la Resistència, afusellat el 1944.

Encara que van aparèixer en diferents moments —la primera i la segona cartes durant l'ocupació, les altres dues van ser publicades després de l'alliberament— presenten una clara unitat i sentit, atès que incorporen no només aspectes que afecten les relacions entre França i Alemanya sinó també, i certament això és ben remarcable, sobre el destí d'Europa. Es pot afegir que l'actitud pregonament resistent de Camus, portaveu d'una Europa lliure, es pot inserir en la línia del moralisme francès que s'enfronta a la *Kultur* germànica, a la cosmovisió dels nazis, una Alemanya de senyors, una força expansionista entroncada amb el militarisme prussià i que volia imposar una concepció totalitària. «Durant tres anys —escriu Camus el desembre de 1943— vosaltres heu fet caure la nit damunt els nostres pobles i els nostres cors».¹⁹ En darrer terme, i tal com Alfred Rosenberg va esgrimir, el nazisme constituïa un projecte de dominació que havia de triomfar arreu del continent, ni que fos atropellant els vells idearis humanístics d'ascendència cristiana i lliberal que havien insuflat el sentit de la història d'Europa, atès que «deu segles d'història ens han donat la ciència de tot allò que és noble».²⁰

18. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, Palma (Mallorca), Leonard Muntaner, 2019, p. 23 (traducció de Míriam Cano, pròleg de Xavier Antich, epíleg de David Fernández).

19. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 31.

20. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 27.

Cal tenir en compte que Camus, segons ell mateix confessa, s'estima massa França per ser nacionalista, de manera que s'inclina per l'esperit europeu. De fet, sap des del primer moment que la victòria es decantarà a favor dels partidaris de la llibertat, tot i els èxits militars germànics, amb la qual cosa s'allunya d'actituds ambivalents sospitoses de col·laboracionisme i, lògicament, d'aquells que com Louis-Ferdinand Céline es van adherir al nazisme. Així les coses, Camus aconsella batre «la perpètua temptació de voler-nos assemblem a vosaltres», és a dir, el desig francès per imitar allò alemany, una posició que era ben present en la cultura gala des de l'època de Madame de Staël (*De l'Allemagne*, 1810-1813), que va obrir les portes de França al romanticisme que procedia de terres germàniques. Com és lògic, després de la derrota de Sedan (1870), en el marc de la guerra francoprussiana, l'atracció per Alemanya va augmentar en terra francesa, que va viure un esclat d'antisemitisme amb l'*afer Dreyfus* (1894-1906).

Per tal d'exposar el seu ideari, Camus contraposa el nazisme a l'esperit de llibertat, a través d'un dualisme bifront. És per això que el nazisme representa el poder i la ignomínia mentre que França, en consonància amb l'esperit europeu, simbolitza l'honor i la veritat. De fet, la tercera carta —signada a l'abril de 1944— se centra en la idea i l'esperança d'Europa, sobre la base que «la nostra Europa no és la vostra».²¹ Per consegüent, es dibuixen dues idees o projectes d'Europa. «Per a vosaltres, Europa és una propietat, mentre que nosaltres ens en sentim dependents».²² Un xic més endavant continua la comparació, alhora que insisteix en la denúncia de l'Europa germanista. «Dieu Europa, però penseu en terra de soldats, graner de blat, indústries domesticades, intel·ligència controlada».²³

No cal dir que enfront d'aquest projecte assimilista i anorreador, Camus remarcava l'abril de 1944 l'essència del projecte europeu. «Però per a nosaltres, és la terra de l'esperit on des de fa vint segles es persegueix l'aventura més prodigiosa de l'esperit humà».²⁴ Tinguem present que Camus —amb la seva moral atea— no reivindica la tradició cristiana, si bé reconeix que «això és un altre problema».²⁵ No obstant això, no s'està de declarar el següent: «Però la tradició cristiana, al capdavall, és només una de les que han construït Europa i no estic qualificat per defensar-la davant vostre».²⁶ Per aquesta raó, Camus no esmenta el possible paper de l'Església catòlica ni de Luter com a elements clau en la construcció europea. En efecte, Camus defuig d'abordar el tema del cristianisme, molt probablement perquè se sentia solidari amb el rerefons sorgit de la Revolució Francesa de 1789,

21. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 39.

22. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 40.

23. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 40.

24. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 41.

25. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 41.

26. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 41.

que també traspua la idea d'una Europa unida i agermanada sota el signe de la fraternitat. Per aquesta raó, Camus aposta sense reserves per la tradició francesa, la «de la intel·ligència i la del coratge». Naturalment, aquesta Europa de la intel·ligència contrasta amb l'Europa del nazisme, que gira al voltant de la brutalitat, aspecte que queda ben palès en la segona carta quan es refereix a la delació, per part d'un mossèn alemany, d'un noi que s'escapa momentàniament de l'escamot que el condueix a l'execució. Tot i el seu allunyament de la religió, Camus no dubta a afirmar que un sacerdot francès mai hagués actuat d'aquesta manera infame, que posa «el seu Déu al servei de l'assassinat».²⁷

La quarta carta està escrita a París, al juliol de 1944, poques setmanes abans de l'alliberament de la ciutat. Camus continua el seu exercici de contraposició entre dos models de vida ben diferents, la França de l'esperit i de la llibertat que xoca amb el nazisme alemany. «Suposàveu que, en absència de tota moral humana o divina, els únics valors que regien eren els del món animal, és a dir, la violència i l'astúcia».²⁸ Les acusacions prossegueixen. «Vàreu escollir la injustícia i us vàreu equiparar als Déus» i, en conseqüència, França ha viscut durant cinc anys sota el terror i Europa sota la tragèdia de la intel·ligència.²⁹ A l'últim, cal fer notar que tot i aquesta argumentació, Camus conclou amb una actitud oberta a la conciliació perquè «fins i tot ara que som a punt de destruir-vos sense pietat, no us odiam», conscient que la frontera que separa ambdós països és quelcom que cal superar en l'esdevenidor.

En fi, a pesar de l'ambient de crisi que envolta avui la idea d'Europa, probablement encara no sigui massa tard per reivindicar —com va fer Camus— una Europa que conreï la intel·ligència i que insisteixi en la via pedagògica d'acord amb la tradició filosòfica i moralista francesa, assumida per la III República (Ferry, Zola) i que arriba fins avui mateix (Comte-Sponville). Potser val la pena no oblidar les paraules que Camus va dirigir a l'abril de 1944 al seu fictici amic alemany —paper que en l'actualitat poden assumir els moviments d'extrema dreta— sobre el sentit d'Europa: «La nostra és una aventura comuna que prosseguirem, malgrat vosaltres, en el vent de la intel·ligència».³⁰ En suma, des de la perspectiva del que va escriure Albert Camus en aquestes cartes encara és possible pensar en una Europa com una província pedagògica que cultivi l'esperit de la intel·ligència, salvaguarda contra la barbàrie totalitària i que a Catalunya ha trobat un referent de primer ordre amb la filosofia de l'educació del professor Octavi Fullat, per qui Albert Camus ha estat una mena de germà gran.³¹ D'alguna manera, els seus darrers llibres,

27. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 36.

28. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 46.

29. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 49.

30. Albert CAMUS, *Cartes a un amic alemany*, p. 42.

31. Octavi FULLAT, *La moral atea de Alberto Camus*, Barcelona, Pubul, 1963.

en especial *Impertinentes. El desgarró de pensar*, constitueixen un contrafort al totalitarisme i, per tant, un doll d'idees per a la resistència pedagògica.³² No en va, el pensament constitueix una de les primeres eines per resistir pedagògicament, quelcom que hem volgut representar amb els noms de Camus i Fullat, dos autors certament impertinents que lluiten amb les armes de la intel·ligència, amb l'esperit de la raó que han cultivat pensadors francesos com ara Montaigne, Descartes, Diderot, Alain, Maurois i Camus, entre altres.

És cert que hem partit de l'ideal d'una Europa dibuixada com a província pedagògica a través d'un esperit de pau i concòrdia que no va poder fructificar per l'acció del totalitarisme que va afectar negativament la consolidació de la democràcia a Europa. Ara bé, no és menys veritat que també s'observa com la pedagogia constitueix una via per a la resistència, no només des de l'exterior d'Alemanya, sinó també al seu interior. No debades, tenim l'exemple dels germans Sophie i Hans Scholl, que van promoure el moviment de La Rosa Blanca (1942-1943) contra el nazisme. Aquells estudiants universitaris van donar testimoni amb la seva vida que és possible dir *no* a la raó de l'estat totalitari, fins i tot en els moments de tirania absoluta.³³ Avui existeix un monument a Munic que recorda els fulls volants que els membres de La Rosa Blanca llançaven a la Universitat a favor de la llibertat i la democràcia, amb el risc de llurs pròpies vides.³⁴

En el fons, la pedagogia adquireix diverses formes per enfrontar-se a les situacions més hostils. En aquest punt, ens fem ressò de l'escola clandestina que es va propagar a Polònia quan va ser ocupada per les forces del Tercer Reich, després de ser derrotada el mes de setembre de 1939. El patriota polonès Jan Karski, en la seva història d'un estat clandestí, ens ha deixat una descripció detallada del funcionament d'aquesta escola que s'ocultava als ulls de l'invasor i que alimentava l'esperança de construir una nova Polònia per mantenir la llengua i la cultura poloneses enfront la pretensió germànica d'entronitzar una *Kultur* polonesa assimilada. «La societat polonesa va engegar immediatament el seu sistema d'ensenyament clandestí, experimentat abans de 1914, en la resistència a la russificació i a la germanització per l'escola».³⁵

Segons Karski no es tractava d'una escola ocasional, ni anecdòtica, sinó d'una organització estable a través de classes domiciliàries i exàmens reglats que també servien per preparar els alumnes per ingressar a la resistència política. A pesar d'aquesta intenció, predominava l'interès educatiu atès que Karski recorda que el 1942, només

32. Octavi FULLAT, *Impertinentes: El desgarró de pensar*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2016.

33. Xavier LAUDO, «Sophie Scholl i La Rosa Blanca. Resistència i testimoni dels estudiants a l'Alemanya nazi», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 9-10 (2006-2007), p. 354-365.

34. Inge SCHOLL, *La Rosa Blanca*, Barcelona, Columna i PSC, 1994.

35. Jan KARSKI, *Història d'un estat clandestí*, Barcelona, Quaderns Crema, 2011, p. 538.

a Varsòvia, l'ensenyament clandestí comptava amb vuitanta-cinc mil alumnes, dels quals disset mil van obtenir el batxillerat. Naturalment, eren activitats prohibides amb risc evident per professors i alumnes, amb exàmens «oficials» camuflats no exempts de rigor que facultaven per accedir a diplomes que serien reconeguts després de l'alliberament. Potser no sigui inútil remarcar que l'objectiu d'aquella escola clandestina no era altre que evitar que els joves polonesos assistissin als cinemes i teatres alemanys o que llegissin els pamflets i llibres pangermanistes que distribuïa l'Administració de Hans Frank, el governador general de la Polònia ocupada, un personatge sinistre que Malaparte va retratar a *Kaputt*.³⁶

A banda de l'escola clandestina polonesa, passem ara a considerar els esdeveniments produïts al gueto de Varsòvia, anunciat el dia 12 d'octubre de 1940, tot coincidint amb la festa de Yom Kippur. Durant l'any 1941, el gueto —emplaçat en un dels barris més pobres de la ciutat— va reduir les dimensions i la situació es va fer cada vegada més asfixiant, amb l'afegitó del cru hivern de 1941-1942, quan els cossos dels infants i adults ja apareixien morts pels carrers. Al seu torn, l'inici de les deportacions va tenir lloc el 22 de juliol de 1942 a les 11 del matí. El dia següent, el 23 de juliol, Adam Czerniakow —president del *Judenrat* del gueto— es va suïcidar en negar-se a avalar la deportació dels infants.³⁷ En aquell context, és ben sabut que el 5 d'agost, Janusz Korczak i els cent noranta-dos infants de la casa dels orfes, els educadors i Stefania Wilczynska, la seva lleial col·laboradora, van ser enviats a Treblinka, en un viatge sense retorn. No debades, l'última anotació del seu diari correspon al 4 d'agost, i així aquesta crònica que comença a la primavera de 1942 recull els darrers tres mesos de la vida de Korczak, pseudònim de Henrik Goldszmit, nascut el 1878, metge per formació i educador per vocació.³⁸ És fàcil adonar-se que aquest itinerari sintetitza la trajectòria personal i professional d'algué que va advocar per la reforma i la millora social a partir d'una visió higiènica personal i col·lectiva de la societat i que, a més, va renunciar a una carrera acadèmica i professional brillant com a metge pediatre a favor dels més desvalguts, tot un exemple de resistència contra els poders establerts i, més tard, contra l'ocupació i l'antisemitisme germànic.

És important ressaltar que Korczak va viure els estralls de la guerra, ja fos la contesa russojaponesa, la Gran Guerra o la Segona Guerra Mundial. Amb el pas del temps, va participar d'una religiositat que combina elements cristians, jueus, teosòfics i orientals, en una síntesi que agombola ciència mèdica i espiritualitat, amb una inequívoca vocació pedagògica per salvar i educar vides d'infants, per bé que

36. Curzio MALAPARTE, *Kaputt*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2012.

37. Jan KARSKI, *Història d'un estat clandestí*, p. 546.

38. Tadeusz LEWOWICKI, «Janusz Korczak», *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. XXIV, núm. 1-2 (1994), p. 37-48.

la mort també forma part del seu univers mental. «El hospital me enseñó con qué dignidad, madurez y sapiencia puede morir un niño».³⁹ De tal faisó que aquests tres vèrtexs (medicina, pedagogia i espiritualitat) poden ser representats en el seu univers mental per noms com ara Froebel, Spencer, Pasteur, Tolstoi, Tagore, etc. Comptat i debatut, aquests referents afaïçonen una pedagogia amorosa que s'allunya del ressentiment de Nietzsche i enllaça amb el pensament pedagògic romàntic (Pestalozzi) que es fonamenta en l'amor maternofilial, punt de partida de l'amor o àgape fraternal i que destaca el paper de la família i apunta a tota la humanitat. D'aquí que l'orfenat hagués de tenir una atmosfera familiar, alhora que reivindicava l'autonomia de l'infant a través d'un sistema de representació que fomentava la responsabilitat i preparava per a l'exercici democràtic.

Fet i fet, tota la vida de Korczak va estar dedicada a tenir cura dels infants i va posar el seu patrimoni, fins l'últim *zloty*, a la causa de la infància. Va fundar orfenats, va organitzar collectes en benefici dels infants, va impartir xerrades a la ràdio, i així «el vell doctor» va esdevenir un veritable apòstol de la infància, en unes condicions certament extremes. Tampoc s'ha de perdre de vista que la fam i el fred constituïen dues estratègies prèvies a l'aplicació de la Solució Final, atès que anticipaven la mort. Endemés, les condicions higièniques del gueto eren deplorables, amb epidèmies de tifus especialment, sense oblidar que els polls creixen arreu. Nogensmenys, molts infants vagarejaven sense protecció i morien pels carers, extrem que no ha d'estranyar si tenim en compte que els infants van ser una de les víctimes preferides en l'infern de Treblinka.⁴⁰

Sabem que dins del perímetre del gueto —on vivien amuntegades milers de persones— la vida continuava enmig d'esculls que cada dia augmentaven. Szpilman, que treballava de pianista en diversos cafès, esmenta Janusz Korczak i el defineix com un home de lletres que coneixia tots els principals artistes del moviment de la Jove Polònia: «No se le consideraba un escritor de primerísima línea, tal vez porque sus logros en el campo de la literatura tenían un carácter muy especial: eran historias sobre y para niños, notables por su profunda comprensión de la mentalidad infantil».⁴¹ Però el que sobresurt més de la personalitat d'aquest metge, preocupat per la infància, és sens dubte la seva entrega a la defensa de llurs drets, fins i tot en les circumstàncies extremes del gueto que aplegava una població que girava al voltant de quatre-cents cinquanta mil persones. El pianista, Wladislaw Szpilman, la història del qual va donar lloc al film mundialment famós (Polanski, 2002), ho diu d'una manera clara i contundent: el veritable mèrit de

39. Janusz KORCZAK, *Diario del gueto y otros escritos*, Barcelona, Seix Barral, 2018, p. 160 (epíleg de Jacek Leociak).

40. Vassili GROSSMAN, *El infierno de Treblinka*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2014, p. 35.

41. Wladyslaw SZPILMAN, *El pianista del gueto de Varsovia*, Madrid, Turpial-Amaranto, 2001, p. 7.

Korczak (autor de contes, novel·les i obres de teatre) no rau en allò que escrivia, sinó en el fet que vivia com escrivia.

A la vista del que diem, no pot sorprendre que Lawrence Kohlberg —que devia llegir la versió del diari del gueto (*Ghetto Diary*) que es va publicar a Nova York el 1978 per la Holocaust Library— l'hagi considerat l'educador exemplar de més rellue de la història.⁴² En realitat, Korczak, que va visitar Palestina el 1936 quan les mesures antisemites el van apartar de la ràdio polonesa, hagués pogut evitar l'Holocaust i fugir fins i tot a l'estranger, atès que tenia suficients contactes en la zona ària de Varsòvia per poder abandonar el gueto. En qualsevol cas, i com ell mateix reconeix, mai va militar en cap partit polític i va optar per quedar-se al costat dels seus estimats infants. El seu exemple, enaltit per Kohlberg, posa de manifest que trobem en Korczak —metge, educador i màrtir—⁴³ un referent per resistir, fins i tot en les situacions més difícils, i així ha esdevingut un veritable mestre de la humanitat.⁴⁴

Si Polònia va sofrir en carn pròpia els estralls del nazisme i més tard del comunisme soviètic, quelcom similar va succeir a Hongria, que a partir del mes d'octubre de 1944 va caure sota les regnes del nazisme, amb Ferenc Szálasi al front del govern dominat pel partit feixista de la Creu Fletxada, que va desencadenar la persecució contra els jueus. Nathalie Caillibot i Régis Cadiet no van dubtar d'assenyalar que en pocs països com Hongria «el programa de la Solució Final se llevò a cabo con tanta lucidez, inhumanidad y rapidez».⁴⁵ A això podem afegir les paraules que Sándor Márai va escriure a *Liberación*: «Nadie sabe lo que sucede en el gueto de Budapest, donde los cruces flechadas y los alemanes encerraron a los judíos de la ciudad».⁴⁶ Crida l'atenció que amb el rerefons de la deportació, i durant els dies de domini nazi a Hongria, Márai pronunciés el discurs d'ingrés a l'Acadèmia hongaresa, en què va lloar l'humanisme i la llibertat, dos principis que havien de vertebrar espiritualment no només la història d'Hongria sinó també l'esdevenidor d'Europa. «Solo la atmósfera de la humanidad y de la libertad contiene suficiente oxígeno para nutrir la poderosa llama de las luces que buscan a toda una generación humana».⁴⁷ Enfront de l'atrocitat de la barbàrie, sempre trobem un raig de llum i d'esperança.

42. Lawrence KOHLBERG, «Education for Justice: The Vocation of Janusz Korczak», a *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cambridge, Harper & Row, 1981, p. 401-408.

43. Antonio POMBO SÁNCHEZ, *La derrota de la razón: Janusz Korczak: médico, educador y mártir*, Barcelona, Xoroi, 2017.

44. Rubén NARANJO, *Janusz Korczak: Maestro de la humanidad*, Madrid, CEP, 2009.

45. Magda HOLLANDER-LAFON, *Cuatro mendrugos de pan: De las tinieblas a la alegría*, Cáceres, Periférica, 2017, p. 138 («Nota histórica» de Nathalie Caillibot i Régis Cadiet).

46. Sándor MÁRAI, *Liberación*, Barcelona, Salamandra, 2012, p. 77.

47. Oliver BRACHFELD, «Prólogo» a Sándor MÁRAI, *A la luz de los candelabros*, Barcelona, Destino, 1946, p. 22 (traducció d'Oliver Brachfeld).

Val a dir que en l'univers mental de Márai, Europa constitueix un projecte cultural que es manifesta en una consciència que deriva de la seva història i tradició, perquè «una Europa econòmicament unida, sin conciencia de su misión, no puede convertirse en una potencia mundial como lo fue durante siglos, cuando sí creía en sí misma y en su tarea».⁴⁸ En rigor, Europa constitueix, als ulls de Márai, una història espiritual amb aquests tres moments estel·lars que es poden representar per la Bíblia, l'hellenisme i l'humanisme, que al seu torn es troben a la base del procés de magiarització que es va produir a Hongria a recer dels vents liberals, un procés que sota el deixant del Romanticisme es va precipitar a partir del compromís (*Ausgleich*) de 1867, que va crear la monarquia austrohongaresa, «l'intent més gran dels Habsburg per transformar una ferida —el separatisme hongarès— en una medicina, per sufocar la perillositat d'aquella cítara i de les seves cançons fent-los lloc sota la mateixa corona, per sobreviure deixant subsistir i fins i tot reforçant el poder rebel i el paper d'Hongria».⁴⁹

És clar que a partir de 1867 l'escolarització va afavorir el procés de magiarització atès que, gràcies a l'ensenyament de la llengua i literatura hongareses, es va generar una narrativa patriòtica, segons la qual s'explicava el trasllat sota la direcció de la dinastia dels Árpád, de les tribus que van abandonar els Urals per instal·lar-se al costat dels Carpats. «En los montes Urales, al lado del río Volga, existió una *Ungaria Magna*, una Gran Hungría...».⁵⁰ No per casualitat, el protagonista de *Sé bueno hasta la muerte* —la novel·la escolar de Zsigmond Móricz— és un jove que, malgrat la seva pobresa, està apassionat per la poesia romàntica de Sándor Petöfi (1823-1849), la mare del qual —segons Magris— no coneixia la llengua hongaresa. Lògicament, el currículum escolar també establia un cànon literari amb noms com Sándor Petöfi, János Arany i Endre Ady que, amb llurs poemes, van contribuir a la presa de consciència del poble hongarès. Al cap i a la fi, la magiarització va comportar el cultiu de la llengua hongaresa i la defensa de la viabilitat històrica d'una Hongria liberal, moderna i progressista, culta i civilitzada, que entronca amb la tradició humanista i cristiana, aspectes inherents a la condició europea i occidental. Tal com es llegeix a la contracoberta d'*El alma se extingue* de Lajos Zilahy (2010) l'expressió «Extra Hungarian nulla sallus» deixa clar que per un hongarès no hi ha salvació possible lluny de la pàtria *magyar*, que és molt més que una mera geografia, atès que és una civilització que se singularitza per l'alfabet llatí, la llengua hongaresa i la tradició cristiana.⁵¹

Ara bé, després dels patiments d'Hongria amb l'ocupació nazi, l'any 1949 s'hi va assentar un règim comunista que va posar en marxa un pla quinquennal i un

48. Sándor MÁRAI, *¡Tierra, tierra!*, Barcelona, Salamandra, 2006, p. 307.

49. Claudio MAGRIS, *El Danubi*, Barcelona, Edicions de 1984, 2009, p. 360.

50. Zsigmond MÓRICZ, *Sé Bueno hasta la muerte*, Barcelona, Acantilado, 2016, p. 220.

51. Lajos ZILAHY, *El alma se extingue*, Madrid, Funambulista, 2010.

sistema de reeducació del poble en una línia d'orientació soviètica. Mentrestant, el cardenal Mindszenty —una figura capital que va significar la llibertat i l'oposició al comunisme—⁵² va ser empresonat i els líders hongaresos intentaven evitar la influència soviètica, que es canalitzava a través de diverses instàncies educatives sobre la joventut: la russificació, és a dir, l'obligació d'aprendre la llengua russa, la filosofia marxista-leninista que es va convertir en l'única ideologia permesa pel règim que impregnava el sentit dels llibres de text i una marginació dels autors nacionals, amb l'exemple del poeta nacional Sándor Petöfi.

En un capítol dedicat a la instrucció pública, François Fejtö recorda que els soviètics van eliminar qualsevol referència a la ciència pedagògica hongaresa representada per les institucions educatives magiars com el Colegium Eötvös, de vocació europea i liberal, de manera que pretenien ofegar la tradició educativa autòctona. Així les coses, la pedagogia va deixar de ser una via humanista per transmutar-se en una instància d'adoctrinament en sintonia amb l'estalinisme que preconitzava l'admiració per la Unió Soviètica, l'amor a Stalin i la necessitat de combatre amb les armes a favor del comunisme internacional. Amb tot, i en contra d'aquestes aspiracions, els estudiants hongaresos a la tardor de 1956 van lluitar precisament per la llibertat, a fi de sostreure's a la influència de la Unió Soviètica.⁵³ Per tot plegat, no estranya —com indica François Fetjö, un dels millors coneixedors de la història de l'Imperi austrohongarès—⁵⁴ que els joves formessin l'avantguarda del combat insurreccional de la tardor de 1956 contra el comunisme, per reclamar llibertat, una situació que va comportar la invasió sagnant d'Hongria per part de l'exèrcit roig i l'esclafament d'aquella efímera etapa d'illusió esperançadora, trepitjada per les tropes del Pacte de Varsòvia. Lamentablement, una vegada més la raó d'estat es va acabar imposant.

A TALL DE CLOENDA

És ben palès que Catalunya, una nació sense estat, ha canalitzat les seves aspiracions polítiques d'autogovern a través de la cultura i de la pedagogia, una constant al llarg dels segles XIX i XX. No esdevé, doncs, gens sorprenent que quan la llengua catalana va ser foragitada de l'escola amb la implantació de l'escolarització i de l'alfabetització, la pedagogia catalana es veié obligada a orquestrar campanyes de resistència en difícils condicions polítiques i socials, que recorden l'escola clandestina polonesa. En qualsevol cas, es tracta d'*una escola que no vol morir*,

52. József MINDSZENTY, *Memorias*, 5a ed., Barcelona, Luis de Caralt, 1981.

53. François FEJTÖ, *Hongria 1956: Socialisme i llibertat*, Barcelona, Edició de Materials, 1966, p. 122-137.

54. François FEJTÖ, *Réquiem por un imperio difunto: Historia de la destrucción de Austria-Hungría*, Madrid, Encuentro, 2016.

lema que va popularitzar Jordi Verrié en les seves conferències i exposicions, de manera que a més de l'ensenyament de la llengua es va recórrer als llibres per tal de resistir lingüísticament la pressió dominant de la llengua castellana.⁵⁵ En darrera instància, aquest procés també es va seguir en el camp de la premsa, amb prohibicions sobre les publicacions en català al llarg de la història.⁵⁶

Òbviament, les condicions polítiques de Catalunya —que ha sofert dues dictadures durant el segle passat— fan que sigui un veritable exemple de resistència pedagògica, amb un esplet de mestres i educadors que van lluitar per la pau, la justícia i la democràcia, fins i tot en les condicions més adverses. Altrament, ningú pot negar la vocació europeïsta de Catalunya, que des de la dècada dels anys seixanta del segle passat va promoure un seguit d'iniciatives per tal de desenvolupar l'esperit europeïsta, que ja havia arrelat en la dècada dels anys vint, tot afaïçonant una simbiosi entre el catalanisme i l'europeïsm. Convé tenir en compte que l'esperit de Weimar i l'esperit de Ginebra, que configuraven una autèntica avantguarda cultural i pedagògica, així com el deixant del pensament de Tolstoi, que no va cessar de condemnar l'egoïsm de la humanitat, van deixar la seva empremta en l'educació a Catalunya abans del triomf del franquisme, quan les lectures europees i els contactes amb l'exterior van ser una dinàmica constant.⁵⁷ A partir de llavors, emperò, les coses van canviar dràsticament i el país, sotmès a una dura dictadura totalitària, va veure com bona part dels seus mestres eren represaliats ja fos amb la separació de la docència, l'exili, l'empresonament o, fins i tot, la condemna a mort. D'aquesta manera, s'estroncava el somni pacífic i il·lustrat de la província pedagògica, que la Generalitat havia assumit amb l'antologia pedagògica de Goethe (1932), on regnès la concòrdia, l'amor als infants i el desig de saber gràcies al foment de la cultura. No debades, molts —i aquí Joan Roura-Parella i Alexandre Galí són només dos casos emblemàtics— van haver d'emprendre el camí de l'exili, amb el suport dels quàquers, que amb els seus ideals de pau, basats en l'essència de l'Evangelí al marge de dogmes teològics i cultes litúrgics, recordaven l'anhel de la província pedagògica dissenyada per Goethe i els grans precursors com Erasme i Comenius.⁵⁸

Comptat i debatut, l'amor a la humanitat que havia de presidir aquella província pedagògica somniada i assumida pels pedagogs catalans queda ben reflecti-

55. Rosa MUT I CARBASA i Teresa MARTÍ i ARMENGOL, *La resistència escolar catalana en llibres*, Barcelona, Edicions 62, 1981 (pròleg de Jordi Verrié).

56. Josep M. FIGUERES i ARTIGUES, *Resistència: La premsa en català, censura i repressió*, Barcelona, Base, 2019.

57. Ramon ESQUERRA, *Lectures europees*, introducció i edició a cura de Teresa Iribarren i Donadeu, Barcelona, L'Albí, 2006 (1a ed., 1936).

58. Joan ROURA-PARELLA, «L'experiència religiosa i els quàquers», *Lletres*, núm. 6 (juny 1945), p. 17-20 (versió anglesa: «Religious experience and the Quakers», *The Friend* (Filadèlfia), vol. 119, núm. 11 (1945)).

da en les següents paraules que Alexandre Galí va escriure a la seva esposa Josepa Herrera, des de l'exili, quan dirigia una colònia d'infants sostinguda pels quàquers al sud de França: «M'agradaria molt parlar de la meva feina actual [...]. Per sort estimo els infants, també els dels estrangers i els dels enemics, i això fa la meva feina agradable [...]».⁵⁹ Sens dubte, aquella colònia infantil del Château de Larade, a la perifèria de Tolosa, que dirigia Galí i sostenien els quàquers, va esdevenir una petita república escolar d'una província pedagògica que, a desgrat de tot, apostava pels valors humans, tot donant refugi a molts infants ingressats en els camps d'internament com el de Rivesaltes i perseguits per la seva condició jueva que van ser acollits en diversos castells que van promoure assaigs pedagògics de primer ordre, en un acte col·lectiu de resistència a favor de la dignitat humana.⁶⁰

Com veiem, Catalunya posseeix exemples de resistència per bé que també és possible recórrer a la història continental i, més en concret, als casos que hem comentat més amunt. Tal com hem dit, l'influx de Camus com a mestre pensador ha deixat la seva empremta en la filosofia de l'educació del professor Octavi Fullat, sempre un xic impertinent tal com ell mateix reconeix, però que ha estat capaç de dir *no* quan convenia i esperonar la intel·ligència més enllà del políticament correcte. Al costat de la importància del pensament pedagògic per sacsejar la realitat educativa, colonitzada avui per la tecnologia, una mena de messianisme educatiu que a voltes fa perdre de vista el fi últim de la formació, hem vist els exemples de dues nacions com ara són Polònia i Hongria, que ofereixen unes trajectòries ben accidentades que recorden les viscudes per Catalunya. Ambdues han lluitat per la seva identitat lingüística i cultural enmig de moltes contrarietats, pressionades per règims totalitaris ja sigui el nazisme o l'estalinisme soviètic. Tot i la deriva actual cap a la dreta d'ambdues nacions, sota l'espargell populista, això no impedeix que Catalunya trobi en elles elements per a la resistència cultural en un món cada vegada més globalitzat que imposa models únics i abassegadors. Endemés, és obvi que la raó d'estat ha estat un perill per les nacions sense estat com Catalunya, més encara quan l'Europa de les nacions ha perdut protagonisme en els darrers temps en benefici de l'Europa dels estats, veritables àrbitres de la política continental i internacional.

Naturalment, en els exemples exposats més amunt ens hem trobat amb la joventut, que es va oposar al Tercer Reich amb La Rosa Blanca i a les tropes russes el 1956 a Budapest. No hi ha dubte que els joves són una font d'esperança i cal confiar en la seva actitud resistent, tal com es comprova en diferents àmbits, en espe-

59. Carme GALÍ, *Alexandre Galí a l'exili: Colze a colze amb els quàquers*, Maçanet de la Selva, Gregal, 2019, p. 119.

60. Maurice CAPUL, «Des châteaux comme lieux de nouveaux modèles éducatifs (région de Toulouse, 1939-1945)», *Empa: Prendre la Mesure de l'Humain*, vol. 2005/3, núm. 59 (2005), p. 182-189, també disponible en línia a <<https://doi.org/10.3917/empa.059.0182>>.

cial la lluita contra la bretxa social, els estralls del neoliberalisme i els problemes de sostenibilitat. Finalment, tenim el nom de Janus Korczak que no només va lluitar contra la postració de la infància al llarg de la seva vida sinó que també va donar testimoni de la seva estimació als infants en una situació límit, tot conduint amb alegria els infants que sabia que marxaven cap a la mort segura, a Treblinka.

És hora de posar fi a aquestes notes esparses i de recordar que de la mateixa manera que Peter Weiss va parlar de l'estètica de la resistència, ara més que mai és necessària aquesta pedagogia de la resistència.⁶¹ Perquè en el fons, som conscients que la història d'Europa —tal com va assenyalar Denis de Rougemont en la primera edició dels *Rencontres internationales de Genève*, reunida el 1946— s'ha traçat sota el prisma de la contradicció: «[...] nous suggère une formule de l'homme typiquement européen: c'est *l'homme de la contradiction*, l'homme *dialectique* par excellence».⁶² Aquesta dialèctica ens convida a resistir quan les condicions no són favorables, tal com avui succeeix en una Europa que viu una profunda crisi, que tanca els ulls al drama humanitari de la Mediterrània i que roman lluny d'aquell somni de la província pedagògica que, adés i ara, marca una fita, un horitzó utòpic, pel qual hem de treballar a través d'una pedagogia de la resistència. I si això pot ser una fórmula universal, en el cas de Catalunya —una nació sense estat— això encara és més urgent i peremptori. Hem vist que tenim exemples a balquena —interns i externs— de manera que només cal posar-se a caminar com fan cada dia molts mestres d'una manera silenciosa i anònima. I si defallim, sempre ens podem emmirallar en aquests referents (Camus i Korczak, Polònia i Hongria amb la defensa de la seva identitat enfront de la *Kultur* i la russificació, els joves de La Rosa Blanca i de Budapest contra la falta de llibertat) que forneixen un petit tast d'una Europa curulla de testimonis pedagògics que, malgrat tots els problemes i entrebancs, no podem bandejar ni oblidar. Fer-ho seria una deslleialtat i un atemptat contra la memòria, sense cap mena de justificació.

61. Peter WEISS, *La estètica de la resistència*, Hondarribia, Argitaletxe HIRU, 1999.

62. Denis de ROUGEMONT, «Conférence du 8 septembre 1946», a *Rencontres Internationales de Genève*, vol. 1, *L'Esprit européen*, Neuchâtel, Les Éditions de la Baconnière, 1947, p. 187, també disponible en línia a <<https://www.yumpu.com/fr/document/read/16641870/01-1946-lesprit-europeen-rencontres-internationales-de-geneve>> (consulta: 22 gener 2019).