

Democràcia i resistència en la renovació pedagògica de Catalunya durant el segle xx: contextos, itineraris i propostes pedagògiques

JOAN SOLER MATA
Universitat de Vic

1. PRESENTACIÓ I OBJECTIUS

Aquest article, construït a partir dels apunts d'una ponència, des d'un punt de vista plàstic, tindrà la forma (i potser també la tècnica) d'un trencadís: construir un relat a partir de fragments (moments, itineraris, textos, conceptes i propostes). En aquest sentit, ens diu Josep Fontana que «l'historiador acostuma a actuar com el que resol un trencaclosques, un puzzle, valent-se d'un model que li mostra les línies generals de la solució, i va cercant el lloc concret en què les línies de la peça, és a dir, de l'esdeveniment o de la dada, encaixen amb exactitud, la qual cosa li serveix per a confirmar la validesa de la solució, del model interpretatiu que ha avançat com a hipòtesi de partida» (Fontana, 2000, p. 343). Encara que l'objectiu final, en aquest cas, no sigui trobar ni la solució ni el model interpretatiu, el procés seguit ens planteja dubtes i preguntes: existeixen trets singulars o específics de la renovació pedagògica a Catalunya?, quines són les línies de continuïtat o discontinuïtat o ruptura?, qui són els actors?, noms propis i noms anònims desconeguts?, què ens aporta el diàleg amb els protagonistes de la renovació pedagògica?

De manera sintètica, podem dir que la finalitat d'aquest article és justificar i donar sentit a l'elecció de les cinc trajectòries que les associacions i entitats catalanes organitzadores d'aquest col·loqui internacional, sota l'empara i l'impuls de l'Association Héloïse, han realitzat de cara a incorporar el projecte als itineraris de pedagogs europeus que s'estan promovent des d'altres associacions de França, Bèlgica, Suïssa, etc.¹

1. Vegeu el portal web de l'Association Héloïse, <http://pedagogues-heloise.eu>.

Pensem, com Fontana, que «si partim de la solució preestablerta, només veurem la dimensió plana dels fets; si partim de l'esdeveniment, podrem distingir la diversitat dels plans que s'entrecreuen en ell i triar els que ens aportin perspectives més interessants» (2000, p. 343-344).

L'evolució de l'educació a Catalunya al llarg del segle xx situa en un primer pla l'expressió *renovació pedagògica*. La crisi o les crisis que tancaven el segle xix van abonar els anhels de regeneració social que van atorgar a l'educació i a l'escola un paper determinant en la construcció d'una nova societat per a un nou segle. En els diferents contextos que s'han succeït, la renovació pedagògica ha estat i és encara l'expressió que sintetitza el projecte que volia donar resposta, des de l'educació, als nous canvis i les noves necessitats.

Ens plantejem, doncs, l'anàlisi de les relacions entre la renovació pedagògica i els processos de construcció democràtica i/o de resistència enfront dels totalitarismes, els dogmatismes i, fins i tot, la barbàrie. Ho volem fer a partir d'alguns llocs comuns que podem detectar en diferents contextos, itineraris i propostes pedagògiques. I, sobretot, ho volem fer dialogant amb alguns textos dels pedagogs que protagonitzen aquests itineraris.

2. LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA A CATALUNYA AL SEGLE XX

Hem vist que no podem parlar de renovació pedagògica com d'un procés evolutiu natural o social i determinat per lleis externes a l'escola, sinó com d'un procés fet de diversos processos, amb possibles talls i salts, i impulsos avant i enrere. Però no sols «dels altres», dels de fora de l'escola o del país, sinó, i sobretot, de «nosaltres», a l'escola i en un país que no era i era el nostre, que vam voler fer, que cal continuar fent. (Canals *et al.*, 2001, p. 11)

Les característiques singulars de la realitat catalana, al llarg del segle xx, han estat un marc idoni per generar i cultivar anhels renovadors en l'àmbit educatiu. Els processos de construcció o desenvolupament i els processos de trencament o ruptura que mouen els canvis i les transformacions han estat diversos i diferenciats: el regeneracionisme social i polític impulsat per la burgesia; la lluita per l'emancipació de la classe treballadora; la reconstrucció d'una identitat nacional en diverses fases; el desenvolupament de polítiques pròpies per part d'algunes institucions com la Mancomunitat o alguns ajuntaments; el trencament que va suposar la dictadura de Primo de Rivera; el somni d'una república il·lustrada i democràtica; les confrontacions ideològiques i socials; l'impacte d'una guerra civil; la repressió política i cultural derivades de la dictadura franquista; la necessitat de recuperar la identitat i la llibertat; la reconstrucció cultural; la transició cap a un model de societat democràtica; la democratització de les estructures socials i polítiques i, evidentment, del sis-

tema educatiu, i, en darrer terme, els canvis culturals i socials d'ampli abast i globalitzadors que afecten la societat catalana a partir de la darrera dècada del segle. En tots els moments, l'educació ha aparegut com un element clau en la construcció o reconstrucció del futur. I en gairebé tots ells, ho ha fet al costat de processos de resistència social i cultural i/o de construcció democràtica que han marcat la història dels homes i dones que viuen i treballen a Catalunya (Soler, 2009).

En l'anàlisi dels diversos elements que han configurat els diferents processos de renovació pedagògica, hi detectem confluències i divergències, tant amb relació al context extern de l'escola, com amb relació al context institucional i al programa pedagògic. Si la superació dels models escolars tradicionals i la renovació metodològica són exemples de confluències clares, la diversitat de models escolars (escola racionalista, escola unificada, etc.) i l'abast de la llibertat de l'infant estarien a la llista de les divergències. El resultat d'aquesta anàlisi conceptual és un mapa complex, heterogeni, polièdric, plural i divers en el marc d'un procés oscil·lant i dinàmic (Soler i Vilanou, 2018).

Si acceptem l'esquema de les tres onades per explicar l'evolució de la renovació pedagògica al llarg del segle xx a Catalunya, podem convenir que també pot ser útil l'esquema de tres generacions de mestres i pedagogs que es poden associar a cada moment. Hi hauria així la generació dels mestres i pedagogs que van impulsar la modernització de l'escola i l'educació al llarg del primer terç del segle, que agrupa tant els pioners amb les arrels plantades en el segle anterior com les persones formades en uns nous temps que esclataren plenament en el desenvolupament del projecte educatiu republicà.

Després de la ruptura produïda amb el desenllaç de la Guerra Civil i la dictadura, una segona generació de mestres, amb vincles amb la generació anterior, es va proposar la tasca de renovar l'educació en ple franquisme. A partir del període de la dècada de 1970, amb la transició democràtica i el desenvolupament de l'autonomia, una nova generació de mestres i pedagogs i pedagogues anirà prenent més protagonisme. Es tracta d'una generació, formada a les escoles d'estiu, a les aules de les noves o reformades escoles de mestres o en una universitat en període de transformació, que impulsarà la renovació pedagògica de l'escola pública, protagonitzarà les lluites per la millora d'aquesta mateixa escola i viurà, finalment, la crisi de final de segle que afectarà els mateixos grups i moviments que ella mateixa va contribuir a forjar. Més endavant, ens aproparem amb més deteniment a cadascun d'aquests tres moments.

3. EDUCACIÓ, DEMOCRÀCIA I RESISTÈNCIA

Encara que l'origen etimològic del concepte *democràcia* es troba en el *demos* ('poble') i el *kratos* ('poder') de la constitució atenesa de la Grècia clàssica, no hi

ha dubte que els orígens intel·lectuals de la democràcia moderna es troben en la Il·lustració del segle XVIII. La Revolució Americana i la Declaració de Drets, introduïda en les esmenes de la Constitució dels Estats Units el 1791, i la Revolució Francesa i la Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà de 1789 constitueixen els principals referents històrics de la democràcia contemporània. Les propostes polítiques de Condorcet serien l'exemple d'aquest nexce entre Il·lustració i revolució.

En un sentit ampli, l'escola democràtica concebuda com el contramodel de l'escola elitista i segregadora, remet a la concepció de Condorcet expressada en el seu *Informe sobre la instrucció pública* (1792) per a qui una societat realment democràtica ha de reduir les desigualtats en la instrucció, tant a causa del medi social com de les diferències entre sexes.

Així doncs, l'arrel de la democràcia es troba en l'herència de la Il·lustració i en el triomf de les anomenades filosofies del contracte social en al·lusió a l'obra de Rousseau. Els conceptes clau són la sobirania popular i la voluntat general, al voltant dels quals s'han construït les teories polítiques contemporànies. La revolució dels esperits, preconitzada pels filòsofs il·lustrats, i necessària per al progrés de la societat i de la humanitat, va comportar la formació dels individus en els valors universals. Per això, el progrés cap a la democràcia té una clara dimensió pedagògica (Soler i Tort, 2018).

Alain Touraine (1995) defineix la democràcia associada a tres dimensions: el respecte als drets, la ciutadania i la representativitat dels dirigents. En les dues primeres s'hi inclou respectivament la idea de llibertat i la d'igualtat, mantenint la validesa del trípede *llibertat, igualtat, fraternitat* i introduint l'element de la justícia social per compensar la primacia del liberalisme. Giovanni Sartori (2014), al plantejar els tres tipus de democràcia (política, social i econòmica), ens alerta sobre la conveniència de no perdre de vista la complexitat de les dimensions de la democràcia. L'individual ha de ser compatible amb el social (en llenguatge actual, diríem amb el comú) perquè la condició de ciutadania està estretament lligada amb la construcció de la comunitat.

Segons Bruno Garnier, una «veritable democràcia és la societat que té per norma l'interès general, on l'única jerarquia és la del mèrit i la utilitat pública. Un ensenyament democràtic és, doncs, el que permet obtenir de qualsevol individu el millor rendiment» (Garnier, 2008, p. 38). És evident que l'última frase apunta a un concepte plenament il·lustrat de l'educació democràtica que sintonitza perfectament amb la concepció kantiana que l'educació de l'home ha d'aspirar a la màxima perfecció possible. Per completar el concepte ens pot servir la formulació que Feu i Simó (2015) realitzen, al descompondre la democràcia en diferents vectors o eixos associats a una aposta o repte i a un conjunt de preguntes que cal respondre per avançar en la construcció d'una escola democràtica:

a) Vector polític que implica una aposta política: per quina societat eduquem?, quin és el model social subjacent?

b) Vector antropològic que implica una aposta per la persona: quina concepció de l'ésser humà emergeix en la proposta pedagògica?

c) Vector de les relacions socials que implica una aposta relacional: quina tipologia de relacions socials hem de promoure?

d) Vector cognitiu que implica una aposta curricular: quins continguts s'han de transmetre i ensenyar?

e) Vector processual que implica una aposta metodològica: quins procediments metodològics i estratègies utilitzarem per buscar la coherència amb les respostes a les preguntes anteriors?

f) Vector institucional que implica una aposta per la governança: quina serà la gestió de la institució?, quines seran les formes i òrgans de govern i participació?

g) Vector ètic que implica una aposta axiològica: quins valors encarna i vehicula la proposta pedagògica escollida?

L'escola democràtica és, doncs, el model i el resultat d'un conjunt divers i complex —un mosaic polièdric— que podem sintetitzar en tres àmbits: la construcció d'un sistema escolar democràtic i la democratització de l'ensenyament; l'escola com a institució democràtica, i, en tercer lloc, l'ensenyament de la democràcia i la presència de la democràcia en el currículum.

De la mateixa manera que la relació entre individu i societat forma part del nucli dur de molts debats sobre l'essència i les finalitats de l'educació, en l'àmbit de l'educació democràtica ha de plantejar-se, d'una banda, l'educació del ciutadà, i de l'altra, la construcció en els mateixos individus ciutadans del sentiment de pertinença a una comunitat.

La democràcia no es construeix amb súbdits sinó amb ciutadans. És a dir, amb individus lliures amb capacitat de raonament i crítica per comprendre els problemes de l'entorn i preparats per assumir la condició de sobirans, un estat moral al qual solament es pot arribar a través de l'educació. Per això al debat sobre l'educació del ciutadà s'hi van afegir altres debats de molta profunditat, com van ser el laïcisme, l'escola única, la instrucció de la dona i la democratització de l'educació perquè no hi ha democràcia sense pluralisme ni igualtat de drets. En aquest canvi de paradigma, es va desenvolupar paral·lelament un altre canvi igualment substancial, la consideració de l'infant com a ciutadà i no com a futur ciutadà.

El reconeixement de la infància com a subjecte autònom sense necessitat de fer referència a la persona adulta, s'entrellaça perfectament amb la necessitat d'ensenyar la democràcia que es tradueix en la necessitat de viure la democràcia per aprendre-la. Per això es van constituir diferents experiències que, amb el nom comú de repúbliques infantils, compartiran alguns principis fundacionals com són el reconeixement de l'infant com a veritable ciutadà en una societat de-

mocràtica i, paral·lelament, la condició que una societat no pot ser considerada plenament democràtica si no atorga a l'infant un veritable estatut de ciutadania. La finalitat era donar la paraula a l'infant en el si de la comunitat a través d'òrgans que afavoreixin la seva lliure expressió i participació en el govern de l'escola a partir d'una mena de nou «contracte social» entre els nens i els adults (Soler i Tort, 2018). Es tracta d'ensenyar i aprendre la democràcia a través de formes de vida plenament democràtiques en total sintonia amb alguns dels principis que van orientar el moviment de l'escola nova al llarg de la primera part del segle XX i que van influir en algunes de les més reeixides experiències renovadores de Catalunya.

L'educació i l'escola democràtica també són una forma de resistència i/o de combat enfront dels dogmatismes, els totalitarismes, la destrucció i la barbàrie. Per tant, els principals reptes d'aquest plantejament pedagògic serien: l'educació del ciutadà i la construcció de la comunitat (individu-societat); l'ensenyament de la democràcia i l'experiència de viure la democràcia; la llibertat i la igualtat i la fraternitat —la justícia social. És evident que ens movem en l'àmbit de les diverses imatges de la utopia que fonamenta les finalitats de l'educació: el somni il·lustrat; la fraternitat i harmonia universal; la comunitat llibertària; el somni republicà; l'ideal de civilitat; la democràcia social, etc. Es tracta d'una utopia (*utopies*) de signe inequívocament pedagògic en la qual l'escola ha de ser el *lloc* (el *topos*) i, encara més, el *bon lloc*: l'escola moderna, la casa dels nens, l'escola com a llar, la república d'infants, la cooperativa escolar, etc. Ens ho fan evident les paraules de Pere Vergés referides a l'Escola del Mar:

Hauríem de fer per manera de crear dins l'Escola els fonaments d'una ciutat ideal en la qual cada noi esdevingués un ciutadà, amb l'exercici d'uns deures i d'uns drets significatius d'una responsabilitat en relació amb el fi superior que seria la col·lectivitat. Així, l'individu passaria harmònicament del grup familiar a la classe, d'aquesta a l'Escola, i de l'Escola a la ciutat.²

La continuació de l'article presenta un recorregut pedagògic que hem escollit entre moltes opcions possibles. Francesc Ferrer i Guàrdia, Rosa Sensat i Vilà, Alexandre Galí i Coll, Ramon Fuster i Rabés i Marta Mata i Garriga són exemples d'itineraris personals i pedagògics que emergeixen en el mapa de les renovacions pedagògiques de Catalunya, succeïdes en diferents moments i contextos històrics. El diàleg amb alguns textos escrits i l'anàlisi de l'obra educativa d'aquests mestres i pedagogs ens orienta en la comprensió del paper de l'educa-

2. Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO (1998), «L'Escola del Mar», a Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO (coord.), *Pere Vergés i Farrés (1896-1970): Claustres de mestres de l'Escola del Mar*, Barcelona, Direcció de Serveis Editorials de l'Ajuntament de Barcelona, p. 30.

ció i l'escola en la cruïlla dels dinamismes i les tensions que configuren la Catalunya del segle xx amb relació als processos de construcció democràtica i de resistència.

4. LA PRIMERA ONADA RENOVADORA: ENTRE LA UTOPIA REVOLUCIONÀRIA I EL REFORMISME SOCIAL. DIÀLEG AMB FERRER I GUÀRDIA I ROSA SENSAT

El primer terç del segle xx correspon a un període de modernització de l'escola i l'ensenyament que comporta una extensió de l'escolarització i, sobretot, una renovació metodològica basada en noves teories educatives generades, com a mínim, des de tres àmbits: el filosòfic, el científic (especialment a través del desenvolupament de la psicologia experimental) i el polític.

L'internacionalisme i la internacionalització de les idees pedagògiques és una de les causes principals de la difusió dels principis i les experiències educatives d'una manera més ràpida. Això és evident en el cas del moviment obrer que, d'ençà de la segona meitat del segle XIX i a través dels congressos i les reunions internacionals, va contribuir a divulgar i estendre els principis educatius lligats a l'emancipació de les classes obreres i populars, fossin d'orientació anarquista o de signe socialista. Aquests antecedents són la saba que va impulsar, entre el final del segle XIX i els inicis del segle xx, el moviment de l'escola laica i racionalista a partir del model de l'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia. La Lliga per l'educació racional de la infància no es pot entendre sense l'internacionalisme i la influència de personatges com el mateix Ferrer, Anselmo Lorenzo, Paul Robin, Clémence Jaquinet i Sébastien Faure, per citar-ne només alguns.

Malgrat les distàncies evidents i profundes també hi ha confluències importants entre aquesta renovació pedagògica d'inspiració laica, racionalista i d'esperit revolucionari, que es plasmarà durant els anys de la Guerra Civil en els principis i realitzacions del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), i el moviment reformista de l'escola nova, que cristal·litzà en el congrés de Calais l'any 1921 amb la fundació de la Lliga Internacional de la Nova Educació. En tots els casos es tractava d'una proposta pedagògica que aspirava a construir una nova humanitat a partir de l'educació. No va ser difícil encaixar aquest model reformador, apuntalat en els principis de la pedagogia activa, en el context d'una societat catalana que, des de sectors diferents, tant de caire burgès com republicà o socialista, pretenia construir un país a través de l'educació.

Els congressos internacionals, les revistes i publicacions i, sobretot, els viatges d'estudi a través de beques i ajuts atorgats als mestres i professionals més inquirts i preparats van facilitar la circulació de noves idees i el coneixement de noves propostes educatives. La tasca de les institucions polítiques pròpies com la Mancomunitat i la Generalitat de Catalunya o els ajuntaments de les ciutats més impor-

tants, al costat dels ajuts atorgats des de diverses institucions, van aplanar el camí que va comportar la penetració dels nous corrents pedagògics a Catalunya. De totes maneres, malgrat l'aposta i impuls de les institucions, cal destacar la tasca i la inquietud dels mestres que van protagonitzar experiències renovadores interessants com és el cas, per exemple, de les converses pedagògiques dels mestres giro-nins, celebrades a partir de l'any 1903 i que després van tenir la rèplica en altres comarques catalanes. La formació dels mestres s'havia convertit en una prioritat que es va consolidar en la primera Escola d'Estiu de 1914.

Els referents pedagògics s'ubicaven a Roma, París, Ginebra, Brusselles, Londres, Viena, Berlín o, a l'altre costat de l'Atlàntic, als Estats Units. Així els articles, les publicacions i les realitzacions pràctiques dels principals pedagogs arribaven a Catalunya i, en moltes ocasions, ho feien ells mateixos en persona. Sota el nexa comú de l'internacionalisme, el pacifisme, el científisme, l'humanitarisme i els anhels democràtics, s'hi van mostrar perspectives diverses en àmbits com la llengua, la llibertat, la religió, l'individu i el grup.

El nucli d'aquesta onada reformadora que va travessar Catalunya i el món sencer al llarg del primer terç del segle xx va ser el lloc central de la infància a l'escola, una institució al servei d'una nova societat. No són gens casuals, sinó ben al contrari, les coincidències temporals de la Declaració dels Drets de l'Infant (Ginebra, 1923) redactada per Eglantyne Jebb al costat de les campanyes ciutadanes que convidaven a la cura dels infants, a l'organització de cantines escolars, de colònies o, en plena Guerra Civil, de protecció de la infància.

En aquest context general, les propostes de Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909) i Rosa Sensat i Vilà (1873-1961) són una mostra de la complexitat i heterogeneïtat de la primera onada de la renovació pedagògica a Catalunya durant el període 1900-1939. Una complexitat i heterogeneïtat plasmades en la distància ideològica entre l'anarquisme obrerista i el catalanisme polític i social; i la primàcia de la llibertat individual envers l'ideal de civilitat. La lectura de *L'Escola Moderna* de Ferrer i de *Vers l'escola nova* de la directora de l'Escola del Bosc ens remetent a confluències i a divergències.

Segons Ferrer i Guàrdia, «la missió de l'Escola Moderna consisteix a fer que els nens i les nenes que li són confiats arribin a ser persones instruïdes, verídiques, justes i lliures de qualsevol perjudici» (Ferrer i Guàrdia, 1990, p. 15), a través de l'«ensenyament racionalista i científic (que) ha d'abastar l'estudi de tot el que sigui favorable a la llibertat de l'individu i a l'harmonia de la collectivitat, mitjançant un règim de pau, d'amor i de benestar per a tothom sense distinció de classe ni de sexe» (1990, p. 154).³

3. Aquestes línies pertanyen a la carta escrita per Ferrer i Guàrdia des de la presó Model de Barcelona amb data 1 de maig de 1907, inclosa en l'edició de *L'Escola Moderna*.

L'obra pedagògica de Ferrer i Guàrdia és un reflex de la situació de desigualtat social i econòmica que caracteritzava la Catalunya, a la vegada burgesa i obrera i popular, dels inicis del segle xx:

Enemic de la desigualtat social, no em vaig limitar a lamentar-la en els efectes, sinó que vaig voler combatre-la en les causes, segur que d'aquesta manera s'ha d'arribar positivament a la justícia, és a dir, a aquella anhelada igualtat que inspira tot afany revolucionari. [...] La veritat és de tots i socialment es deu a tothom. Posar-hi preu, reservar-la com a monopoli dels poderosos, deixar en una sistemàtica ignorància els humils i, pitjor encara, donar-los una veritat dogmàtica i oficial en contradicció amb la ciència per tal que n'acceptin sense protestar l'ínfim i deplorable estat, sota un règim polític democràtic, és una indignitat intolerable, i, per part meua, penso que la protesta més eficaç i la més positiva acció revolucionària consisteix a donar als oprimits, als desheretats i a tots aquells que senten impulsos de justícia, aquesta veritat que se'ls estafa, determinant de les energies suficients i necessàries per a la gran obra de la regeneració de la societat. (1990, p. 14-15)

La citació, volgutament extensa per defugir la simplificació, situa el paper de l'escola en el context social de l'època des de la perspectiva anarquista i en clara sintonia amb les propostes de Paul Robin plasmades en el *Manifest als partidaris de l'educació integral* (1893). L'educació, més enllà de la instrucció, tenia una funció revolucionària de combat contra les causes de la desigualtat. No hi havia lloc per la neutralitat política en la construcció d'una humanitat lliure i justa.

L'altra perspectiva renovadora s'emmarca en el reformisme social i polític que, des dels inicis del segle xx, va sintonitzar perfectament amb els ideals noucentistes de la civilitat i l'obra ben feta. L'Escola de Bosc, igual que ho serà més endavant l'Escola de Mar i també ho seran els grups escolars municipals de Barcelona, dissenyats per l'arquitecte Goday sota la direcció pedagògica de Manuel Ainaud, són una mostra d'aquests ideals que pretenien construir un nou país a través de l'educació.

Rosa Sensat, una de les mestres més rellevants del període, tant pel seu bagatge de formació a Barcelona, Madrid i altres capitals europees, com per la seva àmplia obra educativa que abasta des de l'ensenyament de pàrvuls i primari fins a la formació de la dona adulta, és un clar exemple d'aquesta manera de pensar i fer l'escola (González-Agàpito, 1989). L'Escola de Bosc serà, de fet, el model educatiu per a les nenes que la mestra del Masnou va dissenyar de manera coherent amb la seva altra preocupació i ocupació, l'educació de la dona desenvolupada a l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona (Esteruelas, Garcia i Vilafranca, 2015). Una preocupació que, per cert, també va tenir la rèplica des de la perspectiva anarquista i des del socialisme català com bé ho demostren, respectivament, les

obres de Teresa Mañé i Leonor Serrano. En el cas que ara ens ocupa, el model educatiu, de caire social i científic, queda ben reflectit en les línies del llibre *Hacia la nueva escuela* publicat inicialment l'any 1934:

Ja hem parlat de com intervenien les nenes en totes les activitats de l'escola com a llar. Però no n'hi ha prou de fer les coses. S'han de fer bé i d'una manera conscient, i per això creiem que les nenes han de saber la raó de les coses que practiquen, el perquè d'aquells fets senzills de la vida de cada dia. No hi ha res més eficaç que procurar l'enllaç de les lliçons de ciències amb les pràctiques de la vida a casa, tot establint una correlació estreta entre elles per tal que la nena es faci càrrec alhora del principi científic i la seva aplicació en unir-se en un sol moment conscient de l'esperit la llei i el fet, el raonament i l'activitat. (Sensat, 1996, p. 142)

Rosa Sensat aposta per un model feminista de caire reformista i pràctic d'educació de les nenes que té l'horitzó en la futura dona que

[...] s'ha d'educar pensant que pot ésser esposa i mare de família i ha de donar a la pàtria bells i forts plançons que esdevinguin homes socialment útils. Però per damunt d'això afegim: la dona s'ha d'educar per a ésser dona, per a assolir la plenitud i perfecció de la seva naturalesa, sigui quin sigui el seu futur destí, per a aconseguir una personalitat que li permeti de contribuir als grans fins de progrés moral i material que sostenen la vida dels pobles. (Sensat, 1922, p. 12)

La revisió de les propostes i accions de Francesc Ferrer i Rosa Sensat, malgrat la distància, ens permeten detectar la coincidència en alguns plantejaments comuns: la importància de la pràctica; el valor de la ciència per damunt del dogmatisme; la negació de l'escola tradicional; la necessitat de nous mètodes; la fidelitat i coherència amb els principis; la necessària preparació i formació dels mestres; la instrucció de les persones adultes i el paper de l'escola en la construcció del futur. En ambdós pedagogs hi trobem un altre element comú rellevant: les relacions pedagògiques amb altres mestres i altres escoles de les quals serien evidències la Lliga Internacional per a la Instrucció Racional de la Infància (1906) i la Lliga Internacional de la Nova Educació (1921). Un senyal més de la dimensió europea i internacional de les respectives propostes.

5. LA RESISTÈNCIA I LA CONTINUÏTAT AMB EL PASSAT. LA VEU I EL PAPER D'ALEXANDRE GALÍ

El personatge i l'obra educativa d'Alexandre Galí i Coll (1886-1969) són claus per entendre la renovació pedagògica a Catalunya al llarg del segle xx i també ho

són per copsar l'estret lligam entre renovació pedagògica i afany de construcció d'una societat democràtica.

La preocupació de renovar l'educació per construir el país és un lloc comú en el pensament de Galí:

Però el fet més digne d'ésser assenyalat és la forma que va prendre la reacció pedagògica tan significativament múltiple i diversa. En una fórmula breu diríem que aquells homes inèdits que es posaven a ensenyar d'una manera tan espontània, van coincidir fent honor a la raça, quant a la posició davant el problema docent, amb la norma que hem vist en altre lloc com a característica del mestre català. No es van posar a teoritzar, no es van posar a predicar; van llançar-se de dret a l'assaig, a la realització pràctica util·lant-se tècnicament a mesura que se'ls presentaven els problemes i que la realitat ho exigia [...]. La nostra pedagogia ha estat essencialment una vasta realització en un quadre general de realitzacions concretes i pràctiques per a reconstruir la figura perduda d'una vida nacional. (Galí, 1978, p. 15)

En la seva obra s'hi manifesta clarament la finalitat de construir una pedagogia pròpia en el sentit nacional. El paper rellevant d'Alexandre Galí en diferents àmbits institucionals i pedagògics, el destacat protagonisme en l'evolució de la pedagogia a Catalunya durant el primer terç del segle xx, juntament amb la capacitat i tossuderia per bastir ponts amb els mestres inquiets que es van acostar a ell durant les primeres dècades del franquisme, li confereixen aquest lloc privilegiat. Del primer període, en destaquem la presència en llocs clau i la solidesa de l'obra escrita i les realitzacions pràctiques. Del segon moment, superat el difícil i dolorós exili a França (Galí, 2019), ens convé assenyalar la voluntat i capacitat per orientar els mestres en la defensa de l'escola com a lloc de «salvació» de l'infant i, al capdavant, de la humanitat: «El noi és la realitat a què ens hem d'agafar com a una taula de salvació; és el valor que hem de salvar costi el que costi si volem assolir una societat apta per a salvar-se» (Galí, 1964, p. 98).

Galí va ser un personatge polièdric de formació autodidacte, precursor i savi, mestre i professor, pedagog i polític pedagògic, historiador i filòsof moral. Sense espai per revisar l'extensa obra escrita i les realitzacions pràctiques de Galí (Masabeu, 1989), aturem-nos en un dels elements nuclears: la preocupació per la consciència tècnica dels mestres. És a dir, la necessitat de «l'estudi de l'infant» que ell va plantejar i donar resposta a *La mesura objectiva del treball escolar* (1928). Com també ho va fer en els estudis sobre metodologia de l'ensenyament del llenguatge (*Lliçons de Llenguatge*, 1931), en l'organització dels Cursos Tècnics de Pedagogia, afiliats a l'Institut Jean Jacques Rousseau de Ginebra, i en la repetida crítica de l'excessiva consciència pràctica dels mestres: «La consciència tècnica ve determinada precisament per l'afany de no recolzar en res del que sol constituir l'orgull

del bon mestre. Ni el bon sentit, ni la pràctica, ni el cop d'ull, com diu Claparède, satisfan la consciència tècnica» (Galí, 1984, p. 18).

Amb relació als eixos del pensament educatiu d'Alexandre Galí, cal destacar l'interès per bastir una doctrina pedagògica completa basada en un dualisme pedagògic mestre-alumne: el pacte o consentiment mutu per salvar la llibertat de l'alumne plasmat en la seva conferència de 1936, repetida l'any 1968, amb el títol «Règim de llibertat; règim de confiança»:⁴

L'escola ha d'educar aquesta possibilitat de condicionar la pròpia llibertat que té l'home, perquè la llibertat no es torni llibertinatge. [...] Gràcies a aquesta voluntària llibertat de limitar la pròpia llibertat, els homes es poden entendre i es produeix el món de la cultura. [...] És a dir, la llibertat, en l'home, ha d'anar acompanyada del sentiment de responsabilitat. (Galí, 1989, p. 320)

Per tancar aquest breu recorregut per l'extens i intens univers educatiu de Galí volem afegir-hi dos apunts a través de dos fragments dels seus escrits. El primer és la rellevància de les relacions amb Europa i el món com a símbols de la civilització i la democràcia en el marc de la preocupació de Galí per la formació dels mestres:

És una mica difícil de calcular l'eficàcia professional d'aquesta mena de viatges, sempre ràpids, sempre engavanyats d'incidents turístics. [...], però sospitem que les lliçons que hi varen aprendre, més que pedagògiques van ésser de convivència, d'espectacle cívic, de flexibilitat d'esperit, davant d'altres mons diferents del propi, lliçons que per a un mestre són també profundament pedagògiques. Només que haguessin sabut veure el que era un país civilment i políticament estructurat, s'enduien a casa un gran tresor per a les actuacions futures. Perquè, del punt de vista del treball a dins de les escoles, podien comprovar bé prou que el llur, fet en pèssimes condicions, molt sovint no era pas inferior al de les escoles estrangeres, perquè tampoc no ho eren el contingut humà, la vocació, la intenció moral, el sentiment de responsabilitat i àdhuc l'enginy personal, que pesen tant en l'art d'ensenyar. Podien envejar el que voltava l'escola: l'organització, la riquesa d'elements de tota mena, el nivell mitjà de cultura del país, l'afinament de certes tècniques i de certs mecanismes, i potser la millor preparació professional, però no el que el mestre porta dins d'ell mateix i que és capaç de resoldre amb el seu esforç. Per aquestes lliçons i per la gran collita d'imponderables, entre ells l'hàbit de saber mirar cap enfora, creiem que aquella tongada massa curta de viatges a l'estranger assenyala una fita digna d'esment en la història del Magisteri català. (Galí, 1978, p. 271-272)

4. Es tracta de la conferència pronunciada per Alexandre Galí el desembre de 1968 a l'Escola Sant Gregori de Barcelona, dirigida per Jordi Galí Herrera, amb motiu de l'acte de benedicció del local de Bellesguard. La conferència va reprendre el fil de la que Alexandre Galí havia pronunciat el mes de juny de 1936, un mes abans de l'inici de la Guerra Civil, davant els pares de Blanquerna.

El segon fa referència a la defensa de la llibertat de la persona com a forma de resistència enfront de la dictadura franquista en particular i dels totalitarismes en general: el combat contra el frau en la persona del nen i contra la despersonalització. Una opció pel personalisme en estat pur defensat a *Una hipotètica revolta d'uns mestres hipotètics* (1964). En el rerefons s'hi entreveu la preocupació pel redreçament nacional i democràtic que, com ja hem assenyalat, és una constant de la seva obra escrita:

El dret de fer escoles és alguna cosa ben important. No sol ésser esmentat entre els atributs clàssics de la sobirania, però en realitat poques funcions de les que sol exercir el poder públic com a sobirà tenen tanta transcendència com la funció docent i arrenquen els seus drets de tan endins de la personalitat col·lectiva. Per això el dret de fer escoles podria considerar-se com la màxima concessió d'atribucions sobiranes. (Galí, 1931, p. 57)

6. DE LA DICTADURA A LA DEMOCRÀCIA: DE LA SEGONA A LA TERCERA ONADA. RAMON FUSTER I MARTA MATA

La resistència política durant la dictadura i l'intent de reconstrucció cultural del país es van apuntalar en la recuperació de l'esperit de la renovació pedagògica. Les diverses iniciatives, marcades pel pluralisme ideològic, coincideixen a considerar l'educació com a element clau de la tasca cívica i política. En aquest sentit la recuperació de la tradició escolar catalana del primer terç del segle xx va ser un objectiu primordial que va coincidir en la mateixa direcció on apuntaven altres iniciatives culturals entre les quals podríem destacar la fundació d'Òmnium Cultural, la fundació de l'editorial La Galera i la publicació de la revista infantil *Cavall Fort*.

Als referents pedagògics que es recuperen per la via de l'intercanvi directe entre generacions, del qual en serien exemples la mestra Àngels Garriga i la seva filla Marta Mata, o la parvulista montessoriana Dolors Canals i la seva neboda Maria Antònia Canals per posar alguns exemples, se n'afegeixen de nous que arriben de més enllà de les fronteres. En aquest procés hi tenen un paper molt destacat alguns mestres i pedagogs catalans com Artur Martorell, Pere Vergés o, el ja esmentat, Alexandre Galí, que contribueixen a la formació de la nova generació.

Aquesta segona onada renovadora protagonitzada per una generació de mestres que, en algun cas, s'han autoanomenat «generació pont», coincideix amb els anhels i les aspiracions de grups i sectors socials conscienciats i dinàmics que resisteixen a la dictadura i aspiren novament a construir un nou país i una societat democràtica (Soler, 2015). Aquesta segona onada renovadora va emergir definitivament, encara que en trobem clars senyals ben abans, amb la creació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat (1965), a partir de la qual es va reprendre, l'any 1966, l'Escola d'Estiu.

Hem volgut destacar aquest fet per remarcar, igual que hem fet anteriorment, l'estret lligam entre la formació dels mestres i els processos de renovació pedagògica. Aquest és un dels motius principals que han provocat l'elecció dels dos noms que completen la llista del nostre itinerari: Ramon Fuster i Rabés (1916-1976) i Marta Mata i Garriga (1926-2006). En el primer cas, cal esmentar el paper clau de Fuster en la direcció de l'Escola de Jardineres Educadores d'Infància del Centre d'Influència Catòlica Femenina (CICF) creat per Rosa M. Farré. Una tasca de formació d'educadors que, més endavant, va continuar al capdavant del Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya (CDL) del qual va ser degà. En el cas de Marta Mata és ben conegut i estudiat el seu paper de lideratge en la creació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat l'any 1965 (Simó i Soler, 2010). L'anàlisi d'ambdues trajectòries ens permet reflexionar sobre diferents aspectes del debat educatiu dels quals en volem citar dos.

En primer lloc ens volem referir a la relació entre el model formatiu i renovador dels mestres i la pràctica educativa a les escoles. No és en va que una realització educativa rellevant de Ramon Fuster fos l'escola Tagore de Bellaterra (actualment escola Ramon Fuster dins de la Fundació Collserola), fundada juntament amb Maria Rosa Fàbregas. Tampoc és gens casual la xarxa de relacions entre persones i entre escoles que va catalitzar la creació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat: Maria Teresa Codina i Mir a l'escola Thalita, Maria Antònia Canals i Tolosa a Ton i Guida, Pere Darder a l'escola Costa i Llobera, Jordi Cots a l'escola Thau, per citar-ne només algunes.

El segon aspecte al qual ens volem referir és la funció orientadora i fonamentadora que tota renovació ha de tenir per fer avançar l'educació en el sentit al qual Galí es referia quan parlava de «tenir un nord»: «Viure és, en última instància, la cosa més fàcil del món. El que costa és navegar, conduir-se amb seny propi, tenir un nord, una orientació i seguir-la amb perseverança». (Galí, 1931, p. 66)

Aquesta necessitat de renovar per avançar en l'educació és clara en l'obra escrita de Ramon Fuster:

L'educació, que és joc constant de desadaptació i readaptació, falla si no ensenya la necessitat del canvi i de l'oposició. [...] L'escola no pot pas dedicar-se a la formació humana, tot descansant sobre principis únics i immutables, com si eduqués l'home en abstracte, [...] però l'educació i l'escola han oblidat sovint aquells elements variables que són els que configuren l'home en el seu constant esdevenir-se, i que assenyalen les fites de la societat d'avui i de demà. (Fuster, 1965, p. 14)

Una necessitat d'adaptar-se i, a la vegada, d'impulsar els canvis que Marta Mata també proposa en la seva extensa obra:

En efecte, l'escola ja és un model real, però no està estès com caldria: comunitat educadora, organitzada en si mateixa com a àmbit i exercici de democràcia, amb la participació efectiva de tots els membres de la comunitat, cadascun amb el seu paper, i potenciant-se tots recíprocament. Però aquest model d'escola només serà realitat si compleix la condició de refer-se cada any, com les parets emblanquinades, que si no es tornen a pintar s'ennegreixen. Cada any, els infants han de poder tornar a l'escola aportant tot allò que han adquirit, per descobrir nous horitzons i racons de la seva peripècia personal; cada any, l'equip de mestres s'ha de refer i ha de presentar un nou projecte de treball; cada any, pares i mares han d'acomiarar vells companys a l'associació, rebre'n d'altres i millorar el model de col·laboració; cada any, la resta de persones que amb el seu treball serveixen la tasca educadora l'han de poder sentir més seva; cada any, la relació amb l'entorn ha de ser més profunda i ha d'augmentar de radi; cada any, la relació amb les administracions, la local i l'educativa, ha de ser més fluïda i coherent en tots els sentits. (Mata, 2010, p. 16-17)

El canvi educatiu ens remet al debat polític —política i pedagogia—, sigui des d'un activisme cívic i polític des de les entitats o des de la militància i la política activa dins de les institucions legislatives o de govern. En una i altra actitud hi ha un horitzó comú: la construcció d'una societat democràtica i, al capdavall, de la humanitat, a través de la pau universal, en paraules de Ramon Fuster, o de la ciutat educadora que Marta Mata va imaginar i impulsar:

El dia en què la igualtat i la democratització de l'ensenyament siguin un fet caminarem cap a la pau a la terra. La pau només pot estar fonamentada sobre la veritat, i l'educació obre el camí de llum per comprendre la veritat. [...] El dia en què l'educació per a tothom, igual per a tothom i en tots els graus, sigui no sols un dret, sinó un fet, una realitat, la humanitat caminarà amb passa segura cap a un món d'ordre, i cap a una pau en la llibertat i en l'amor. (Fuster, 1965, p. 99-100)

Fer ciutadans i, doncs, fer ciutat, és la comesa de l'escola avui dia, a l'urbs, al suburbi i al camp. Les ciutats han crescut i han creat i vessat qualitat de vida; han fet, i fan, país-ciutat: els països «ciutadanegen». La ciutat és una concentració de «llocs» relacionats, on tothom i cadascú es mou i «fa el seu lloc». Llocs i relacions pensats per als grans; l'infant hi entra i s'hi mou de bracet o donant la mà als adults. Però «el lloc» que la ciutat destina al nen és l'escola; un dia ve que els grans l'hi deixen, l'hi abandonen i, passat el primer trauma, que ara ja sabem com no cal que es doni, l'infant comença a «fer-s'hi un lloc», a prefigurar el lloc que després ell mateix es farà en la ciutat, en la societat. L'escola esdevé el «lloc» on es «ciutadanegen» els infants. (Mata, 2010, p. 329)

L'any 1975, a partir de la mort de Franco, la Transició va provocar l'emergència de les divergències, sobretot polítiques, en les qüestions educatives i, molt particularment, en el debat sobre el model d'escola. Ni dins l'esquerra, entre socialistes i comunistes, ni amb els sectors catalanistes més reformistes o conservadors hi

havia acord en temes de política educativa. A partir del període 1975-1980, una nova generació de mestres i pedagogs i pedagogues anirà prenent més protagonisme. Aquesta tercera generació, formada a les escoles d'estiu, a les aules de les noves o reformades escoles de mestres o en una universitat en període de transformació, impulsarà la renovació pedagògica de l'escola pública, protagonitzarà les lluites per la millora d'aquesta mateixa escola i viurà, finalment, la crisi de final de segle que afectarà els mateixos grups i moviments que ella mateixa va contribuir a forjar. Sense un trencament com el que la Guerra Civil i la dictadura van produir entre les dues primeres generacions renovadores, podríem dir que la segona i tercera generació de mestres renovadors s'encavalquen. L'impuls de la tercera onada va venir, sobretot, a través de la formació de mestres, tant la inicial com la permanent. La renovació de les escoles de mestres, la tasca dels instituts de ciències de l'educació i les escoles d'estiu arreu del territori seran puntals d'aquesta transformació. No hi ha dubte que el model lingüístic i el desenvolupament d'un model d'escola catalana i l'atenció a la diversitat i la progressiva implantació del model d'escola inclusiva seran dos dels motors principals de la renovació pedagògica en el tram final d'aquest període. Una anàlisi més aprofundida i amb més distanciament i objectivitat farà emergir els noms propis que hauran de continuar i completar l'itinerari que aquí hem encetat.

7. ELS LLOCS COMUNS: ALGUNES CLAUS D'INTERPRETACIÓ

No podem despreocupar-nos de la funció social de la història, perquè el que ens hi estem jugant és massa transcendental. [...] (Hem de) recuperar uns fonaments teòrics i metodològics sòlids, que facin possible que el nostre treball pugui tornar a posar-nos en contacte amb els problemes reals dels homes i de les dones del nostre món. I ens ha de dur, de passada, a reprendre el projecte, fins ara no realitzat de construir una història de tots, capaç de combatre amb les armes de la raó els prejudicis i la irracionalitat que dominen a les nostres societats. Una història que ens retorni la voluntat de planejar i construir el futur, ara que sabem que cal participar-hi activament, perquè no està determinat i depèn de nosaltres. (Fontana, 2000, p. 14)

El trencadís pedagògic que hem intentat compondre és una forma entre moltes possibles. És la imatge de la diversitat, l'heterogeneïtat i la complexitat. En el text anterior, l'historiador Josep Fontana ens convida a participar en la construcció del futur i, en certa manera, a aportar les peces que han de fer evolucionar la imatge del trencadís. Per això, en aquestes línies finals voldríem destacar alguns llocs/elements comuns que podrien constituir una síntesi dels cinc itineraris particulars del recorregut general i que han emergit com a nexes de continuïtat:

1r. La importància del caràcter de reconstrucció nacional i/o de reforma social i política que s'ha atorgat a l'educació i a la renovació pedagògica en les diverses etapes del segle xx.

2n. La projecció de l'educació com a factor decisiu per transformar o renovar la societat i orientar el futur.

3r. Les divergències i contradiccions dins el si dels moviments renovadors amb relació a alguns elements clau com la llengua, l'escola pública, l'escola unificada, el laïcisme i l'educació religiosa i el pluralisme.

4t. El valor de l'escola i el protagonisme de l'infant dins el procés educatiu i el diferent grau de respecte a la llibertat del mateix infant.

5è. La importància de vincular l'educació i l'escola amb l'entorn social, natural i cultural.

6è. El caràcter eminentment pràctic de la renovació pedagògica, sovint identificada amb una simple renovació metodològica que planteja la necessària formació dels mestres.

7è. Les aportacions mútues que són fruit dels intercanvis i de les relacions pedagògiques establertes dins i fora del país.

En un text de Marta Mata (2010, p. 84) hi llegim: «Que tot és necessari per entendre i comprendre un infant i per ajudar-los a tots a créixer, i ajudar els pares en concret, i la societat en general, a comprendre'ls i ajudar-los».⁵ En imaginar aquest «tot necessari», la nostra particular mirada ens evoca la importància de generar el debat d'idees (de pedagogia, de filosofia, de política...) entorn de l'educació i de la necessitat de generar aquestes idees; ens alerta dels perills de la institucionalització (o uniformització?) de les innovacions; ens recorda el compromís amb la infància i, avui, amb aquells que viuen en la pobresa o el risc de viure-hi; ens exigeix formar mestres capaços de construir, identificar-se i desenvolupar un projecte pedagògic; ens orienta vers una escola centrada en l'aprenentatge i, per tant, en l'infant, que és qui aprèn; ens aconsella el coneixement del passat i, al capdavall, ens desafia a actuar amb valentia i, si cal, amb desobediència per avançar vers la utopia educativa democràtica. De fet, el «tot necessari» és tan extens com l'amplitud i la profunditat dels cinc itineraris escollits —referents imprescindibles— per aquest recorregut a través de les pedagogies de la democràcia i de la resistència.

5. La citació pertany al text «Per l'escola pública» que originalment es va publicar amb el títol «Carta semipersonal, semioberta a Mariano Pérez Galán» en el llibre *Por la escuela pública: Homenaje a Mariano Pérez Galán* (1998), Madrid, Fundación Educativa y Asistencial Cives.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CANALS, M. Antònia [et al.] (2001). *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980): Fets i records*. Barcelona: Edicions 62. (Llibres a l'Abast. Sèrie Rosa Sensat)
- ESTERUELAS, Albert; GARCIA, Jordi; VILAFRANCA, Isabel (2015). «L'Escola del Bosc cent anys després. Allà on Rosa Sensat va sistematitzar la seva pedagogia». *Temps d'Educació* [Barcelona], núm. 49, p. 111-133.
- FERRER I GUÀRDIA, Francesc (1990). *L'Escola Moderna: Explicació pòstuma i abast de l'ensenyament racionalista*. Vic: Eumo.
- FEU, Jordi; SIMÓ, Núria (2015). «L'educació democràtica a les escoles d'estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (1966 - 2008)». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 25 (gener-juny), p. 177-209. També disponible en línia a: <<https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000219/00000094.pdf>>.
- FONTANA, Josep (2000). *La història dels homes*. Barcelona: Crítica.
- FUSTER, Ramon (1965). *L'educació, problema social*. Barcelona: Estela.
- GALÍ, Alexandre (1931). *Per la llengua i per l'escola*. Barcelona: La Revista.
- (1964). *Una hipotètica revolta d'uns mestres hipotètics*. Perpinyà: Proa.
- (1978). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936: Llibre II. Ensenyament primari, 1a part*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- (1984). *La mesura objectiva del treball escolar*. Vic: Eumo.
- (1989). «Règim de llibertat, règim de confiança». A: GALÍ, Alexandre. *Darrers escrits (1967/1969)*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, p. 309-323.
- GALÍ, Carme (2019). *Alexandre Galí a l'exili*. Barcelona: Gregal.
- GARNIER, Bruno (ed.) (2008). *Les combattants de l'école unique: Introduction à l'édition critique de 'L'Université nouvelle par les Compagnons: des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)'*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (1989). *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62. (Rosa Sensat; 35)
- MASABEU, Josep (1989). *Alexandre Galí i la Mútua Escolar Blanquerna*. Barcelona: Associació Blanquerna.
- MATA, Marta (2010). *Per avançar en l'educació*. Vic: Eumo.
- SARTORI, Giovanni (2014). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.
- SENSAT, Rosa (1922). *Discurs de l'acte inaugural del curs 1922-1923 per D^a Rosa Sensat*. Barcelona: Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona.
- (1996). *Vers l'escola nova*. Vic: Eumo.
- SIMÓ, Núria; SOLER, Joan (2010). «El programa pedagògic de Marta Mata (1926-2006): entre la tensió i el somni». A: MATA, Marta. *Per avançar en l'educació*. Vic: Eumo, p. XXXV-CXVIII.
- SOLER, Joan (2009). *La renovació pedagògica durant el segle xx: La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions*. Tesis doctoral dirigida pel doctor Conrad Vilanou i Torrano. Barcelona: Universitat de Barcelona. També disponible en línia a: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2953/JSM_TESI.pdf> [Consulta: 6 agost 2020].
- SOLER, Joan (coord.) (2015). *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx: Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat.

- SOLER, Joan; TORT, Antoni (2018). «Educación, democracia y participación». A: SOLER, Joan; COLLELLDEMONT, Eulàlia (coord.). *Pedagogías y prácticas educativas contemporáneas*. Barcelona: Horsori, p. 115-165.
- SOLER, Joan; VILANOU, Conrad (2018). «Giner y la renovación pedagógica en Cataluña: Entre la tradición liberal y la historia conceptual». A: VILAFRANCA, Isabel; VILANOU, Conrad (ed.). *Giner i la Institución Libre de Enseñanza, des de Catalunya: Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona. (Pedagogies UB), p. 101-126.
- TOURAINÉ, Alain (1995). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.