

Tradició i renovació pedagògica, 1939-1975

Andorra, Catalunya, Illes Balears i País Valencià
Volum I (1939-1958)

Edició a cura de JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO,
SALOMÓ MARQUÈS, ALEJANDRO MAYORDOMO
i BERNAT SUREDA



Tradició i renovació
pedagògica, 1939-1975

TREBALLS DE LA SECCIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES SOCIALS, LVI

Tradició i renovació pedagògica, 1939-1975

Andorra, Catalunya, Illes Balears i País Valencià
Volum I (1939-1958)

Edició a cura de JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO,
SALOMÓ MARQUÈS, ALEJANDRO MAYORDOMO
i BERNAT SUREDA

Barcelona, 2024



Institut
d'Estudis
Catalans

SECCIÓ DE FILOSOFIA
I CIÈNCIES SOCIALS

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP

Tradicció i renovació pedagògica, 1939-1975 : Andorra, Catalunya, Illes Balears i País Valencià. —
Primera edició. — (Treballs de la Secció de Filosofia i Ciències Socials ; 56)

A la pàgina 5 del volum 1: «Aquesta monografia aplega els treballs d'investigació portats a terme en el marc dels programes de recerca en l'àmbit de la catalanística de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans entre 2021 i 2023». — Referències bibliogràfiques.
— Conté: volum 1. 1939-1958

ISBN 9788499657776

I. González-Agàpito, Josep, 1946- editor literari II. Marquès, Salomó, 1942- editor literari III. Mayordomo Pérez, Alejandro, editor literari IV. Sureda Garcia, Bernat, editor literari V. Institut d'Estudis Catalans. Secció de Filosofia i Ciències Socials. VI. Col·lecció: Treballs de la Secció de Filosofia i Ciències Socials ; 56

1. Educació — Països Catalans — Història — S. XX 2. Ensenyament — Països Catalans — Història — S. XX 3. Pedagogia — Països Catalans — Història — S. XX

37(4=134.1)''19''

37.013(4=134.1)''19''

L'edició d'aquesta obra ha rebut un ajut de:



Universitat
de les Illes Balears

Departament
de Pedagogia
i Didàctiques Específiques

Amb el suport de:

memorial
de democràtic



Generalitat
de Catalunya

© dels autors dels textos

© 2024, Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: desembre de 2024

Imatge de la coberta: Alumnes de l'escola Talitha de Barcelona, el 1958. Una de les escoles que mantenien la renovació pedagògica. Fons Maria Teresa Codina (Biblioteca de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya).

Edició: Flor Edicions, SL

Imprès a Sistemes

ISBN: 978-84-9965-777-6

Dipòsit Legal: B 22822-2024

DOI: 10.2436/10.3000.13.1



Aquesta obra és d'ús lliure, però està sotmesa a les condicions de la llicència pública de Creative Commons. Es pot reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada. Es pot trobar una còpia completa dels termes d'aquesta llicència a l'adreça: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>.

Aquesta monografia aplega els treballs d'investigació portats a terme en el marc dels programes de recerca en l'àmbit de la catalanística de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans entre 2021 i 2023.

La seva publicació ha rebut el suport del Memorial Democràtic de Catalunya. També el de la Universitat de les Illes Balears (Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques).

Taula

TEMPS PERDUT, TEMPS PER A GUANYAR. DE LA TRADICIÓ IMPOSADA A LA MODERNITAT RECUPERADA <i>Josep González-Agàpito, Salomó Marquès, Alejandro Mayordomo i Bernat Sureda</i>	11
I. IDEOLOGIA, PENSAMENT I POLÍTICA	21
1. Una reconquesta: l'educació, una guerra per tornar a triomfar a les batalles de la pau <i>Alejandro Mayordomo Pérez</i>	23
2. Repressió política i supervivència del magisteri valencià <i>María Carmen Agulló Díaz i Juan Manuel Fernández-Soria</i>	41
3. L'intent de genocidi a l'escola catalana els primers anys del franquisme <i>David Pujol</i>	65
4. L'exili del magisteri. Riquesa per a uns, pobresa per a uns altres <i>Salomó Marquès</i>	79
5. Franquisme i resiliència. Escola, llengua i educació activa (1939-1958) <i>David Pujol i Josep González-Agàpito</i>	107
6. «Parleu francès, sigueu nets». Llengua, escola i societat a la Catalunya francesa (1940-1960) <i>Josep González-Agàpito</i>	121
7. Una situació singular: educació i evolució política i social a Andorra (1930-1945) <i>Josep González-Agàpito</i>	127

II. ESCOLES, ENSENYAMENT I PROFESSORAT	133
1. La pràctica fa el mestre. Els centres educatius valencians del franquisme als anys cinquanta vistos pels estudiants de Pedagogia	
<i>Andrés Payà Rico</i>	135
2. Ruptures i continuïtats en la pràctica escolar del primer franquisme a Balears	
<i>Bernat Sureda</i>	155
3. El batxillerat durant el primer franquisme (1939-1950). El cas del País Valencià	
<i>José Ignacio Cruz Orozco</i>	177
4. Els col·legis religiosos del primer franquisme	
<i>Sergi Moll</i>	199
5. Resistir per mantenir la seva identitat. L'Escola Pia entre 1939 i 1958	
<i>Joan Florensa i Parés i Eduard Puigventós López</i>	217
6. Un centre de secundària públic durant el primer franquisme (1939-1958). L'Institut Ramon Muntaner de Figueres	
<i>Josep Colls Comas i Albert Testart Guri</i>	231
7. La Universitat de Barcelona i el primer franquisme	
<i>Jaume Claret Miranda</i>	255
8. La Secció Femenina i la formació de les mestres gironines	
<i>Salomó Marquès</i>	275
9. Alfabetització i educació d'adults. Models i procediments (1939-1958)	
<i>Àngel Marzo Guarinos</i>	285
III. EDUCACIÓ FORA DE L'ESCOLA	301
1. L'educació social a les Illes Balears durant la llarga postguerra: Auxilio Social, Església i institucions públiques de beneficència (1936-1958)	
<i>Pere Fullana Puigserver</i>	303
2. L'educació en el lleure: l'obra de l'Església a les Illes Balears (1936-1958)	
<i>Pere Fullana Puigserver</i>	319
3. Els casals d'estiu a la ciutat de Girona durant els primers anys de franquisme	
<i>Pere Soler-Masó</i>	345

4. L'escoltisme, educar fora de l'escola <i>Salomó Marquès</i>	371
5. La política infantil i juvenil durant el primer franquisme: El Frente de Juventudes i la Sección Femenina <i>José Antonio Cañabate</i>	385
IV. RELACIÓ D'AUTORS	417

Temps perdut, temps per a guanyar. De la tradició imposada a la modernitat recuperada

SOBRE MOTIUS I INTENCIONS

Falta poc perquè es compleixin cinquanta anys de la fi de la dictadura de Franco. Un temps de la nostra història de l'educació, tan llarg i complex, que té encara necessitat d'estudi integrador i sintètic, que reiteri descriptors fonamentals, que reveli minuciosament casos i detalls molt concrets, que localitzi actors i escenaris, i que amb aquesta finalitat descobreixi variacions i especificitats.

És el que hem pretès en projectar i elaborar aquest treball coral i divers; que ens ajudi a conèixer no sols la constant presència d'alguns trets característics, sinó també la particular singularitat d'algunes accions, la permanència difuminada d'unes certes línies de pensament, i —cosa que és més important— l'existència de memòria històrica i el desig de pervivència d'uns certs ideals, de resistència, de reacció i d'alternativa. En aquest últim aspecte desitgem que els dos volums que conformen aquesta obra puguin esdevenir material d'estudi, però també un reconeixement i homenatge als qui van contribuir —d'una manera o l'altra— a sortir d'aquest «ordre» caduc i impost, i a reprendre els camins del pensament i la pràctica d'una educació renovada i democràtica. Sostenint per part nostra, una altra vegada, un interès per aclarir el trànsit des de la tradició fins a les noves albers de la modernitat.

Ens sembla necessari i interessant el treball desenvolupat, que hem intentat que serveixi per a observar l'itinerari seguit per aquest ideari i pràctiques, dins i fora de l'escola, des de la imposició d'un règim dictatorial fins als prolegòmens de la difícil projecció i construcció d'una democràcia. Per això hem recollit l'esdevenir de dades i xifres, de principis bàsics, de regles i pautes de conducta inculcades, d'instàncies en les quals s'executa el desplegament de procediments didàctics, la varietat dels seus agents i promotors, les maneres de situar-se en el desacord i en la responsabilitat i l'avantguarda. Comprovarem que això darrer també va ser

molt difícil, però possible; malgrat tot va ser factible la iniciativa i la capacitat de resistir i reaccionar, l'obstinació a transmetre la voluntat d'enfortir les llibertats i la identitat cultural i lingüística.

Oferim el resultat actual d'un treball obert encara, per a convidar a prosseguir indagant; perquè la nostra intenció era i és recordar, descobrir, promoure. Perquè queda força encara per investigar, ja que no podem ni desconèixer ni oblidar, perquè és un temps tan proper, històricament, que ens ha definit i condicionat. Encara avui... Antonio Machado deia «¡ni el pasado ha muerto, ni está el mañana en el ayer escrito!».

En tot cas sostenim aquí alguns interessos i conviccions que —ja fa anys— expressàvem en el pròleg al nostre llibre *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*. Volem atendre el fet històric i cultural que signifiquen i componen les societats balear, catalana i valenciana, amb els clars i bàsics senyals d'identitat que compartim; intentem, d'altra banda, integrar enfocaments locals amb contextualitzacions més àmplies, cosa que ens permet, a més, una certa mirada comparativa. Pretenem contribuir, des de la societat i la realitat educativa del present, a cercar en el passat els orígens i les explicacions. Sense oblidar que la cultura i llengua comuna comprèn territoris de tres estats, hem pres com a eix central el desenvolupament de l'educació, la cultura, la política i la societat sota el franquisme, el qual tingué diferents repercussions, en diferent mesura, arreu. Finalment, un altre cop, ens hem proposat treballar d'una manera que afavoreixi l'interès de lectors especialitzats, però que al mateix temps pugui arribar a un públic més general.

Consti, ultra això, el nostre agraïment a l'Institut d'Estudis Catalans per la promoció i patrocini d'aquest projecte; i, naturalment, als companys i companyes que han acceptat col·laborar amb els seus respectius capítols. I per als lectors i lectores, anticipem, a continuació, alguns traços temàtics i contextuals del que trobaran en aquesta publicació. Tot esperant que pugui ajudar a requerir causes, fins, maneres i efectes d'aquesta llarga i complexa successió d'idees i fets en l'àmbit educatiu.

DEL DOMINI IDEOLÒGIC

En el primer volum de l'obra ressaltem algunes qüestions essencials en la més immediata postguerra en l'estat espanyol; són temàtiques postulades per un plural conjunt de components que sostenen un règim nou que —des de la censura i la repressió— precisa construir-se amb homogeneïtat i unanimitat, oposat —sobretot— a la II República, al vell liberalisme, a la revolució marxista, i a la pedagogia revolucionària.

Quan la guerra acaba es posa fi a un període històric de progressives transformacions, i resta una societat sacrificada i destruïda, amb producció insuficient, fam, racionament, sense suport exterior, amb una mica més de la meitat de la

població activa ocupada en el sector primari, i que entra en una lamentable regressió cultural. S'inaugurava una extraordinària reculada, una llarga i forta regressió en tots els aspectes. Un d'ells, l'educació.

En aquest sentit, presentem una perspectiva que permeti conèixer i explicar un model educatiu definit essencialment per a ser un transmissor segur d'un nou ordre social i cultural; també, en conseqüència, per a convertir-se en un instrument fonamental de control i de legitimació. Des d'aquesta perspectiva, doncs, podrem descobrir o revisitar les importants relacions de l'educació amb la socialització i la dominació política durant una etapa prolongada del règim que edifica la dictadura franquista, d'ençà de 1936, amb una clara orientació totalitària i autoritària.

Aquests, entre altres, seran els senyals d'una realitat educativa, tot i que precària en oportunitats i mitjans, pobra en resultats, no exempta de pugnes entre les diferents «famílies» o components d'aquell règim (exèrcit, Església, carlistes, monàrquics i dreta catòlica); de manera especial —en l'àmbit educatiu— entre l'Església i la Falange. Una realitat injusta, en qualsevol cas, però sobretot en el camp de la necessària atenció a l'erradicació de l'analfabetisme, de l'adequada escolarització bàsica, i especialment en els ambients rurals, del manteniment d'un model classista de batxillerat. Problemes d'escolarització, mancances de material i bons locals, predomini de la rutina i la tradició en el camp didàctic són realitats una mica més que freqüents.

Aquest panorama descriu bé la realitat d'un primer temps dur, amb una economia de subsistència, i un model de govern que el mateix Franco qualifica de «ilustrado y paternal» enfront de la labor «jeremiaca y extranjerizante» dels anteriors. Un temps, diu José Carlos Mainer, de «un espeso silencio crítico».

I és que la primera preocupació era, per descomptat, assegurar el compliment d'una finalitat principalment ideològica. Es tractava, és prou conegut, de rebutjar i de combatre els signes i ideals previs de modernització i democratització; l'objectiu era rectificar els intents, novetats i avenços aconseguits des del projecte de la Institución Libre de Enseñanza, els afanys liberals del regeneracionisme, l'ampli projecte renovador i modernitzador del noucentisme i de les institucions públiques catalanes a les primeres dècades del segle, així com l'ambiciosa política educativa projectada per la II República i la Generalitat catalana. En definitiva, trobarem aquí moltes dades que evidencien aquesta obstinació a destruir/restaurar, enfront o contra l'heterodox, afermar un cop més la «veritable» tradició espanyola i catòlica en una desitjada i reclosa simbiosi de catolicisme-patriotisme. Una altra guerra, en aquest cas contra la pedagogia liberal, per estrangera i revolucionària. De manera que afers fonamentals i de progrés són negats i desqualificats: la llengua pròpia, l'escola activa, la coeducació, el laïcisme.

Una de les constants que trobem, revisant qualsevol dels àmbits de l'educació durant el franquisme, és el trencament que es produeix amb els tímids intents que

havia fet la II República per aconseguir la igualtat dels homes i les dones. El més evident és la prohibició de la coeducació i la configuració de dos models educatius diferents per a nens i nenes amb continguts i activitats diferenciades. Aquesta voluntat d'arraconar la dona a l'àmbit domèstic i de configurar un model d'home i dona inspirats en els valors tradicionals i en el catolicisme conservador, s'observa fins i tot en els diferents motius que s'inclouen en les causes de depuració contra els mestres i les mestres i també en dos models diferenciats d'educació del lleure per a joves.

Per tant, aquest Nuevo Estado actuaria establint un ferri i forçat dirigisme en el sector educatiu, en tots els seus nivells. I sempre a fi de vigilar, censurar i prevenir. La missió essencial de l'Estat amb relació a l'educació quedava manifestament clara i determinada: crear un esperit nacional fort i unit. «Prietas las filas, recias y marciales...» a la Universitat, instada a ser guardiana i garantia de l'ortodòxia i de la unitat espiritual dels espanyols, un planter de quadres; també en tots els centres escolars, en les organitzacions juvenils, en l'enquadrament polític.

S'imposa, així, un pensament reaccionari que busca un uniformisme cultural amb grolleres involucions: es tracta, diu el retòric estil de l'època, d'acabar per sempre amb la «agresión traidora» a tot «lo español», amb qualsevol mena de «división» i «separación». D'aquí, per exemple, la constant campanya de colonització lingüística i cultural, de la qual aquí es mostren exponents ben il·lustratius.

I, en conseqüència, veurem com aquella política s'iniciava des d'una posició de control ideològic dels manuals escolars, o en el recel davant els qui serien els agents i intermediaris en aquella obstinació: severa repressió política per al professorat, depurat i sancionat per la seva afecció a doctrines o activitats considerades subversives, corruptores o revolucionàries. Càstig, advertiment atemoridor i prevenció; aquests elements, es reconeixien, eren els objectius d'aquell control per a impulsar directivament adhesió i entusiasme davant els nous ideals.

Les lleis de 1938, 1943 i 1945 van configurar el gran marc legal del sistema educatiu, regulant respectivament els nivells del batxillerat, universitat i ensenyament primari. Totes tres van establir els postulats bàsics per a orientar el desenvolupament de les polítiques educatives: restauració de la tradició com a model educatiu i menyspreu a una pedagogia modernitzada i renovada, instrumentalització de l'aparell educatiu com a reproductor de l'estructura social vigent. Les tres lleis mantenien com a premissa l'hegemonia de la confessionalitat: un sentit cristià havia d'impregnar tota l'educació; l'obligatorietat d'un ensenyament conforme amb la doctrina catòlica; l'impuls a la presència i drets de l'Església, omnipresent en matèria educativa. Totes aquestes lleis insistien fermament en la formació del patriotisme, convocant a educar fonamentalment en una visió tradicional i autoritària de la realitat històrica i social, en un restringit concepte de la comunitat nacional i en referència a un ordre social basat en la jerarquia, l'obediència i la disciplina. Amb una clara diferenciació entre el paper que havien de jugar els

homes i les dones que cercava una socialització dirigida a configurar una identitat explícitament diversa per als homes i les dones.

Un treball de veritable enquadrament, que comptarà —com també veurem— amb instàncies variades fora dels establiments d'ensenyament; es tracta, sens dubte, d'un territori més que interessant, en el qual també s'observa el recel i desequilibri entre la presència de l'Església i la Falange, i els seus esforços per aconseguir la major influència. En tot cas la meta era generar una integració militant. És prou fàcil advertir en quin sentit final s'escomet aquest propòsit.

Potser convé detenir-nos un moment, doncs, en un discurs del ministre Ibáñez Martín, de 1941, quan assenyala —amb tota claredat— un objectiu imprescindible; el de preparar les ments i els cors, diu, amb la finalitat de «engendrar y producir una nueva España». El nervi del nostre Movimiento, afegeix, és la «revolución espiritual», i la gran política del mateix «está vinculada a la enseñanza». Sense això, conclou, «será imposible la necesaria permanencia del régimen».

Una altra qüestió és que, el 1950, de poc més de quatre milions de nens i nenes en edat escolar, un milió no tenen escola, i entorn dels 850.000 l'han de pagar. Enfront de la dimensió estrictament ideològica, contrasta com la feblesa o inhibició de l'actuació estatal en aquests temes va ser realment rotunda.

PER LA PRIORITAT DEL QUE ÉS ECONÒMIC

A mesura que avancen els anys cinquanta —i superada la política de l'autarquia— van anar apareixent altres raons, senyals i fets; lògicament es manifestaven a conseqüència de la constitució de noves realitats, que al seu torn generaven altres exigències i demandes. Es va produir un incipient impuls econòmic sense precedents, aprofitant les favorables condicions de l'economia internacional.

Recordem que el 1959 s'estableix la Nueva Ordenación Económica, que cerca posar els fonaments d'un desenvolupament equilibrat a nivell intern i extern, que acabés amb l'aïllament en el camp econòmic; i el 1964 s'inicia el Primer Plan de Desarrollo, amb accions i canvis indubtablement importants, canvis decisius que es manifesten i materialitzen en aspectes rellevants: creixement productiu, èxode rural, augment del consum, reivindicacions laborals, augment de la mobilitat social, i emergència de sectors amb sentit crític i desitjos de canvi, com en la Universitat, on el 1968 ja es pot llegir Laín Entralgo quan considera que aquesta ha de ser un planter per a formar persones capaces de con viure en llibertat. Les coses avancen vers noves estructures, hàbits i valors socioculturals.

Sense oblidar, per descomptat, la vigència de l'afany ideològic d'aquesta situació —que es dirigeix a l'estabilització, al desenvolupament, a la industrialització i a l'adequada integració amb altres economies—, la qual influirà decisivament en el camp educatiu. Les transformacions impulsades i/o reeixides en l'estructura

econòmica comportaran repercussions en el camp de l'educació, que es presenten, amb molt de detall, en el segon volum de l'obra. Aquest és, certament, un temps que, a través de les seves mutacions, prepara un pas crucial dins la nostra història general i educativa. En aquest context d'un primer i particular progrés —que suposava una altra oportunitat de legitimació del Règim— es proclama que l'educació havia d'aconseguir eficàcia en una altra direcció: ser recurs i suport principal per a l'obra de l'urgent desenvolupament econòmic, de les noves necessitats de formació bàsica i professional per al treball. Consegüentment, resultava necessari que les modificacions que es projectaven —i que es van anar produint en les estructures socials i econòmiques— vincuessin l'estratègia de desenvolupament amb una estratègia de desenvolupament de l'ensenyament. Així se succeïren, el 1953, la Llei d'Ordenació de l'Ensenyament Mitjà, i el 1955, la Llei de Formació Professional, per a aconseguir «l'adequada preparació del treballador qualificat»; i el 1957, la Llei d'Ensenyament Tècnic. El desenvolupament hauria de tenir també un vessant qualitatiu per al creixement; la modernització havia d'arribar també a l'educació.

En definitiva, podem afirmar tres consideracions sobre les orientacions de la política i el sistema educatiu entre els anys cinquanta i seixanta: la incorporació de la concepció socioeducativa que vincula l'educació amb les funcions d'agent de desenvolupament i promoció social; l'interès i el corresponent impuls pel que fa a una formació que millorés la qualificació per a l'ocupació; l'exigència i confiança en la cerca de la racionalitat i la modernització en la política pedagògica.

Aquella desitjada eficàcia, que citàvem, hauria de basar-se, és clar, en una altra classe d'eficàcia pedagògica. Era el temps de racionalitzar i d'adequar diferents agències del sistema i dels processos educatius: extensió i qualitat, millora quantitativa i qualitativa. Tal vegada convé anotar algunes novetats en aquesta direcció, per a recordar afirmacions clares, tot i que materialitzades amb passos tebis i lents.

L'any 1953 es publiquen els Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, i ja se'ls caracteritza com un instrument d'adequació als postulats actuals de la ciència pedagògica. Per això s'impulsa una certa tendència que convoca al canvi, de crides a la bona distribució del treball escolar, a la verificació del rendiment escolar, al rebuig de la rutina i de la memorització a ultrança, a la promoció d'activitats d'aprenentatge motivadores i a la preocupació per la qualitat. El 1954 es crea el Centre d'Orientació Didàctica, i el 1958, el Centre d'Orientació i Documentació Didàctica de l'Ensenyament Primari. Unes orientacions que ja, certament, representaven una certa rectificació, i que, una mica més tard, encara assolirien un caire més evident.

Quan, el 1965, es renoven els Cuestionarios —reconeguts com a exponent d'un canvi qualitatiu notable— es reitera i aprofundeix en aquesta tendència de modernització i ajust tècnic dels procediments a fi que permetin aconseguir els millors resultats. En ells s'assenyalen no sols els continguts, sinó la realització

d'activitats i associacions, exercicis i experiències, i s'estimula a fomentar l'observació o la creació de destreses i hàbits, actituds i valoracions. Reflecteixen, en resum, una convocatòria a programar amb garantia d'eficàcia.

Afegirem, d'altra banda, i per a concloure aquest epígraf, dues dades que ens sembla que revelen una important significació: recordem, primerament, que la llei de 1964 va ampliar l'escolaritat obligatòria fins als catorze anys; a més que, el 1965 més de mig milió de nens i nenes continuaven sense escolaritzar, i només el 21,41 % dels qui estudiaven l'ensenyament mitjà ho feia en centres públics. Era urgent, sens dubte, resoldre mancances materials i desigualtats persistents.

RESPOSTA POLÍTICA, READAPTACIÓ/ALTERNATIVA: UNA EDUCACIÓ PER A L'AVENIR

També en el segon volum de l'obra s'aporten informacions sobre altres dues perspectives que mostren dues reaccions o impregnacions polítiques del més gran interès. Totes dues se situen a partir de la segona meitat de la dècada dels seixanta, i també es converteixen en element rellevant de la nostra història educativa.

Encara que van existir alguns moviments opositors de signe divers, sobretot a partir de 1956, el seu impacte real s'allunya d'aquesta data; però és important la silenciosa pervivència —sota la voluntat d'imposició dels ideals franquistes— d'una resistència, així com la continuïtat d'alguns ideals culturals, cívics i educatius potenciats durant la República, i que fins i tot venien d'abans. En algunes ocasions aquests valors i models educatius perviuen a l'escola, amb mestres formats durant l'etapa anterior, que no renunciïn a determinades pràctiques, simplement perquè no saben fer-ho d'una altra manera o es refugien en iniciatives extraescolars com és el cas de l'escoltisme. La continuïtat entre aquestes resistències i pervivències és subtil, però explica bona part dels corrents renovadors a partir de mitjans dels seixanta. Trobarem, doncs, els inicis d'una tasca que va assolir l'interès per la pedagogia, la pràctica de l'educació integral i de l'escola activa, la defensa de la llengua i la cultura catalana, la lluita per una escola inserida en les realitats del país, la sensibilització social i política i dels educadors i educadores, i la seva funció i compromís; així com la progressiva i lenta superació de la segregació educativa entre homes i dones. Al cap i a la fi, la formació de valors comunitàris i democràtics.

Aquesta observació està lligada a una segona, que també fem palesa al llarg de les pàgines del llibre: la capacitat de represa de la societat civil, les alternatives d'allò que algú ha anomenat «la immensa minoria», el compromís amb la millora de l'educació de molts mestres i el seu paper en la crisi de la dictadura franquista, també en l'àmbit educatiu. Com podrem llegir, era urgent, i tot un repte, «guanyar el temps

perdut». Una empresa portada a terme, remant a contracorrent, des de la societat civil en què mestres, famílies i entitats, mantindran i faran créixer un segon Moviment de Renovació Pedagògica.

Insistim en aquestes consideracions. Ja en plena crisi del règim franquista, al costat del seu esgotament, la resistència passiva transita cap a una dissidència evident i una mobilització generadora que va apuntant decididament al pluralisme democràtic; s'obre un nou temps de contestació i creació que —en aquests moments— connecta i integra el pensament polític i la proposta pedagògica, vincula el carrer i la institució escolar, porta als espais públics termes i demandes alternatives. De manera individual o col·lectiva, incipient, progressiva, creix el debat sobre la continuïtat d'aquell règim; en el text el reflectim a través d'un grapat de casos.

I podrem constatar, així, la incorporació de nous reptes, substancials, radicals: democratització, participació, defensa de l'ensenyament públic, denúncia de la desigualtat d'oportunitats, valoració del català en l'ensenyament i de l'arrelament de les institucions educatives en la identitat col·lectiva... ara tot això era, una altra vegada, «el que és nou». Al costat d'això, les connotacions pedagògiques reprenen i assumeixen temes rellevants, i defineixen alternatives; amb nous valors i diferents direccions que van obrint oportunitats de renovació tècnica i democratització.

Davant aquestes transformacions, problemes i deficiències, i enmig de moviments de crítica, contestació i obertura, el mateix Ministeri d'Educació i Ciència, el 1969, obre la via reformista mitjançant el famós *Llibre blanc* que estableix les bases per a la política educativa del futur, i amb una inusual denúncia de barreres, fracassos i discriminacions: era urgent i imprescindible readaptar la nostra educació, i fer —es diu— «una revolució pacífica i silenciosa» per mitjà de la reforma educativa, per a aconseguir una societat més justa. S'ofereix, per això, un compromís de l'Estat amb l'expansió i la millora de l'ensenyament públic; això sí, estimulants també —s'afegeix immediatament— «la cooperación y participación en la obra educativa de la familia, de la Iglesia, de las Instituciones del Movimiento, de los Sindicatos [...] de las empresas, de las asociaciones, de las entidades sociales y de los particulares».

Però apuntem ara, sintèticament, algunes d'aquestes bases. Senzillament per a advertir sobre alguns factors que allà es consideren com a condicionants: respondre adequadament a les necessitats i aspiracions actuals i les que es presenten per al futur, com el desenvolupament socioeconòmic i el canvi accelerat, una forta demanda per les creixents esperances que es dipositen en l'educació com a mitjà de mobilitat socioeconòmica i cultural, la necessitat formativa que suposaria la incorporació creixent de la moderna tecnologia al sistema de producció. Des de les mateixes instàncies governamentals s'admet que calia donar, doncs, resposta a la imperiosa necessitat d'adequar l'estructura educativa a l'estructura ocupacional.

L'exposició de motius de la llei de 1970 explicita un discurs amb aspectes que cal ressaltar: un gran objectiu, insistent, de fer particip de l'educació a tota la població; una confirmació respecte a una formació basada «en les més genuïnes i tradicionals virtuts pàtries»; establir un sistema educatiu caracteritzat per la seva unitat, flexibilitat i interrelacions; i construir-lo no com a sedàs selectiu, sinó amb la voluntat de desenvolupar al màxim la capacitat de «tots i cadascun dels espanyols». Fins i tot quan —en el «Títol preliminar» s'estableixen els fins de l'educació— s'especifica la incorporació de les peculiaritats regionals; i en altres llocs s'obre la possibilitat del «cultiu, si s'escau, de la llengua nativa», com a afegit «al domini del llenguatge mitjançant l'estudi de la llengua nacional».

De manera que, sense abandonar el gran principi en què la formació ha d'inspirar-se sempre en el concepte cristià de la vida i en la tradició de la cultura pàtria, el final del franquisme es llança a la construcció d'un model educatiu tecnocràtic; al costat d'un destacable interès del ministre Villar Palasí, que no ha d'oblidar-se, per la consideració de l'educació com un dret de tots, amb igualtat d'oportunitats i des d'un servei públic fonamental que exigeix a l'Estat una major intervenció.

D'aquesta forma, el 1970, l'anomenada «Llei General d'Educació» —amb un peculiar discurs ideològic— plantejava una reestructuració àmplia del sistema, i consagrava i projectava la idea de procedir a una programació racional dels processos educatius, i la corresponent necessitat d'atendre la tècnica pedagògica i l'eficàcia. Tres qüestions realment fonamentals. En el seu articulat, el text legal aferma la referència a nous termes: mètodes actius, desenvolupament de la creativitat, educació personalitzada, harmonització i coherència de matèries i continguts, orientació i tutoria permanent, adquisició d'hàbits i tècniques d'aprenentatge, desenvolupament d'aptituds per a la convivència i el sentit civicosocial, avaluació contínua, qualificació pedagògica del professorat, etc. La nova llei també elimina la clàusula de separació obligatòria de nens i nenes. Partidària de la igualtat d'oportunitats (en funció de les capacitats), estableix un mateix sistema educatiu per a ambdós sexes. L'escola mixta no acabarà amb la diferenciació educativa entre nens i nenes obrint el debat a com s'havia de fer una autèntica coeducació. Immediatament després es va aprovar un document fonamental, les Orientacions Pedagògiques per a l'Educació General Bàsica (Ordre de 2 de desembre de 1970).

Com és ben conegut el context social va provocar la difícil i escassa incidència real de la reforma, amb la retirada del mateix Villar, els conflictes polítics i econòmics del moment, i el potent recel d'influents sectors davant l'impuls d'allò públic; o amb l'absència de modificacions fiscals que garantissin el corresponent finançament de recursos. També, no cal dir-ho, per les insuficiències i contradiccions pròpies d'un model tecnocràtic.

En tot cas podem constatar, amb prou referències, com alguna o una certa transició havia començat a desplegar-se entre titubejos, temors i esperances. Tot i

que des de dues perspectives: de readaptació continuista o d'alternativa rupturista. La primera resposta, és clar, volia invocar i predicar les possibilitats de canvi que el Règim suposava. Però altres alternatives progressistes, ho veurem, havien pres ja la paraula i iniciat l'acció, des d'una inquietud que abastava indissolublement el camp pedagògic i el camp cívic. El final representava una altra oportunitat.

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO
SALOMÓ MARQUÈS
ALEJANDRO MAYORDOMO
BERNAT SUREDA
Coordinadors

I

Ideologia, pensament i política

Una reconquesta: l'educació, una guerra per tornar a triomfar a les batalles de la pau

ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ

El 29 de març de 1939 arriben a la ciutat de València combatents de la República que van abandonant els fronts. Aquell mateix dia, un catedràtic de dret civil de Múrcia ocupa l'edifici històric de la Universitat. L'endemà entren, triomfants, les tropes franquistes, amb «entusiasmo inenarrable», segons notifica el comunicat oficial del Cuartel General i *Avance* anuncia: «Ya tenéis, valencianos, la Paz, el Pan y la Justicia». De seguida neix el diari *Levante*, com a òrgan de la Falange Espanyola Tradicionalista i de les Juntas d'Ofensiva Nacional Sindicalista. El 31 se celebra una missa, a la plaça ràpidament batejada com del Caudillo. Un mes després, del 2 al 5 de maig, Franco visita la capital valenciana i presideix la desfilada de la Victòria. Les paraules, els títols, i els fets, predeien ja bastant del que arribava: força, unitat, autoritat, atac, imposició.

ESCENES I SENYALS D'UN TEMPS D'EXCEPCIÓ

Rememorem, per començar, alguns missatges de la crònica d'actualitat que mostrava la premsa valenciana, tot just acabada la terrible guerra del 1936 al 1939. Eren informacions, sí, però també missatges carregats de doctrina i d'inculcació; en el món de l'educació, vencedors i vençuts, sabrien així què estava passant i a quin «espíritu» —principi generador— havien d'atenir-se d'ara endavant. El peculiar o curiós d'alguns casos no era, per descomptat, una cosa simplement anecdòtica. Idees, objectius, models d'ensenyament, concepcions del magisteri, espais i recursos per a l'acció quedaven definits i divulgats. La victòria es repetia, ara necessitava accions i instruccions per fer-la permanent i fecunda. Quina educació i quina pedagogia es postulaven?

El diumenge 23 d'abril, tres setmanes després de la fi de la contesa el diari *Levante*, nom que forçadament va adquirir llavors la històrica capçalera d'*El*

Mercantil Valenciano, reproduïa un article de Martín Arévalo («Cosas de la nueva España. Educación nacional») que s'adreça a aquells mestres «de la zona roja» que no coneixen els tres punts de l'interès més gran: la simpatia del Caudillo envers mestres i infants, la reposició del Sant Crucifix a l'Escola Nacional i la creació del Ministeri d'Educació. Els fa saber, en primer lloc, la seva tasca privilegiada d'aquell moment; recorda que Franco —«que se siente el primer maestro de España»— ho havia expressat en una Assemblea de Mestres Catòlics a Salamanca, on va dir: «Vosotros sois el ejército que debe ganar las batallas de la paz». No, no al magisteri «ateo, comunista inculcador». Aquesta havia de ser la reconquesta de la postguerra: la dels mestres «apartados, por malas propagandas de jefes indignos, de la ruta de nuestra tradición en materia pedagógica».

El 14 de maig es feia arribar a València una referència sense cap més detall o explicació: l'alcalde de Madrid declarava que els colons infantils «fueron hallados al liberarse Barcelona en un estado de vergonzosa y pervertida educación marxista». El dia 19 de maig d'aquell mateix any el diari *Levante*, com a «órgano de la Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.», comparava i fixava posicions de combat; Jesús Revuelta escrivia sobre «Las mentiras de la educación roja en la infancia». I segons ell, molts nens havien estat evacuats a Rússia per «recibir la semilla comunista» a les escoles; insistia, «se suprimió toda noticia de Historia de España anterior al 14 de abril de 1931» i es pretenia ocultar «el oro de nuestro pasado». L'autor afirmava que Jesús Hernández va fer, des del Ministeri d'Instrucció Pública, una tasca «más de propaganda bolchevique que de educación» i acabava assenyalant el nou rumb del futur: «Nosotros, la España de Franco, en cambio, educamos a la juventud, cristiana y militarmente».

Això valia, és clar, per a tots els nivells educatius. També a la universitat; des d'aquesta mateixa s'entenia que calia reconstruir l'Espanya més autèntica. De seguida que es produeix l'anomenada *Victoria*, el Sindicat Espanyol Universitari es fa present. *Levante* insereix un breu article que porta per títol «Una nueva aristocracia surge al poder» (20-IV-1939). Sosté amb fermesa el valor del que anomena «aristocracia de la inteligencia», imprescindible per realitzar la «grandeza imperial y la transformación perfeccionante de España» que defensa la Falange davant la «dominación plutocrática» i el «dominio rojo» i arenga amb fermesa: «A vosaltres universitaris, en conjunció harmoniosa de classes, us pertany el futur; també el servei i el sacrifici», i afegia un desig: «Lograremos una España grandiosa y satisfactoria, donde a los españoles exentos de la mentira política no se los mida por sus riquezas, sino por su capacidad para engrandecer a España».

També, doncs, és necessària, i urgent, «La conquista de la Universidad para España», així ho proclama Diego Aparicio López a les pàgines del diari *Levante*, el 28 de juliol de 1939. Una Universitat que presenta com a font dels principis aglutinant per a l'acció política, com a òrgan creador de valors culturals i científics, i

uns universitaris a qui, pensa, és exigible que facin l'obra revolucionària del Nacional-Sindicalisme. No es pot consentir, afegeix, que professorat i alumnat segueixin pel «camino tortuoso de la anti-España». A la Universitat van començar les convulsions espanyoles del segle xx, es pot llegir en un editorial del mateix diari (18-VIII-1939); i allà es ressalta l'afany del Sindicat Espanyol Universitari, que és estudi, pensament, milícia i acció:

La Universidad, hoy, por la vuelta de los combatientes y la incorporación de los estudiantes nacional-sindicalistas, se enfila por el rumbo preciso [...] La verdad que no lograron hallar los magníficos universitarios de promociones anteriores a la guerra, la han encontrado, en los campos de batalla, y en la pelea por calles y plazas de España, los camaradas del SEU y la hincan en el tuétano mismo de la Universidad. Es en el Estudio, en el Estilo, en la Política [...] Y es menester que en Valencia —como en el resto de España— la más delicada y efusiva atención acompañe a los que todavía no tienen veinte años y poseen la gloria del servicio a la Patria y a la Revolución Nacional-Sindicalista.

Segons explicava *Las Provincias* el 25 d'octubre, quan s'inaugura el curs 1939-1940, amb els estudiants del SEU uniformats, el seu cap afirma que en un imperi de cultura la Universitat té la primera paraula «como forjadora de cohesión espiritual y como instrumento generador y difusor de nuestra cultura». I el catedràtic Francisco Alcayde, a la seva lliçó inaugural, advertia que la institució havia de formar el «hombre nuevo y patriota», i que calia seguir les directrius fixades per l'Estat i contribuir a la reconstrucció nacional.

Per assegurar aquestes directrius es va considerar apropiat posar en marxa l'imperatiu de *rehabilitar* els docents. En els darrers dies de maig i primers de juny de 1939, la premsa valenciana difonia les prescripcions de la Inspecció i de la prefectura provincial de Primer Ensenyament; l'avís és peremptori: amb un termini de quinze dies el magisteri públic, el dels col·legis privats, i el pertanyent a escoles de patronat i municipals, havia de presentar la sol·licitud de «rehabilitación profesional». El dia 4 d'aquell mes de juny, la inspectora en cap, Natalia Ballester, signava una disposició, assenyalant que tots els mestres i les mestres d'institucions privades —degudament legalitzades abans del 18 de juliol de 1936— que no estiguessin ja sancionats per tribunals militars o per la Comissió professional depuradora, podrien reprendre les classes, remetent una declaració jurada del director en què es fessin constar aquests punts: que tot el professorat del col·legi és addicte al Movimiento Nacional; que cap d'ells no ha format part «en los trabajos de la sublevación marxista»; que estan disposats a ressaltar en els treballs escolars «las glorias españolas, las altas virtudes patrias y el ideal católico».

Resulta evident que tota aquesta tasca aniquiladora i reconstructora necessitava una directriu unitària i fèrria que definís el nou model pedagògic i les seves

exigències. Potser un petit detall exemplifica bé aquest assumpte. El Servei Espanyol del Magisteri aviat organitza uns Curssets d'Orientació i Perfeccionament, i quan a València es realitza l'acte final —una «Misa de Comunió» celebrada a la Catedral el dia 12 de setembre de 1939— s'obsequia el magisteri valencià amb una senzilla estampa que recull versicles dels evangelis: «Vosotros sois la sal de la tierra», «Yo soy la vid, vosotros los sarmientos», «Dejad que se acerquen a mí los niños y no se lo estorbéis», «Cualquiera que escandalizare a uno de estos pequeñuelos que creen en mí, mejor le fuera si le ataran una piedra de molino al cuello y lo arrojaran al mar». En fi: llum, camí, veritat i vida.

La premsa ens ofereix igualment la possibilitat d'apropar-nos ara a aquesta obra *missional*. Podem veure-hi, com a mostra, la crònica detallada de l'exposició d'aquests *ensenyaments* o *consignes*, desenvolupats principalment en un vell centre cultural i de formació del magisteri valencià, el Liceo Pedagógico del carrer del Mar; es tracta d'un curs de Pedagogia Fonamental, dirigit per l'inspector de Primer Ensenyament, Antonio Michavila i Vila; calia fer-ho així, en considerar-se —des de la sessió d'obertura l'octubre de 1941— que les diferències entre el mestre d'ahir i el d'aquell moment havien de ser clares, ja que urgia eliminar les noves doctrines revolucionàries *desviades* i *materialistes* que havien estat implantades. El seu anunci a la premsa, diari *Las Provincias* (7-XI-1941), diu així:

Es un hecho evidente que España ha sufrido la acción morbosa y corrosiva de unas doctrinas pedagógicas revolucionarias: una pedagogía naturalista de aparente estructura filosófica ha ejercido una acción de rectorado sobre escuelas y maestros. Y es tarea necesaria y urgente proceder a una seria crítica de esos valores en curso para que el pensamiento pedagógico español se depure de estos morbos y recobre la seriedad y autenticidad científica en armonía con los postulados de nuestra fe católica y de nuestra doctrina ortodoxa de la Hispanidad.

Al llarg del curs es va passar revista a aquests temes: problemes i fonaments generals de l'educació i la pedagogia, fonaments de la teoria general de la instrucció, qüestions de didàctica fonamental, els fins educatius i l'estudi eticoreligiós i social de l'educació, els problemes psicopedagògics, els problemes de l'herència i el sexe a la pedagogia; i dos més, curiosament, dedicats a explicar les posicions i els problemes de la Pedagogia de l'interès i l'anomenada «escola activa», i finalment el que tractava la Pedagogia de la llibertat, fent referència a la doctrina ortodoxa i la doctrina revolucionària. En el transcurs de totes aquestes sessions, l'inspector Michavila disserta sobre aspectes més tècnics de l'educació com ara qüestions psicològiques, els fenòmens de la vida intel·lectual, la memòria i l'atenció com a elements de l'aprenentatge; ressalta la potencialitat de la imaginació creadora o constructiva, o el valor del factor afectiu i de la pedagogia del sentiment, el cultiu i la direcció pedagògica de la voluntat; indica la necessitat

d'ordenar i racionalitzar les matèries, eliminar l'enciclopedisme; i recomana la combinació evolutiva de la globalització i la concentració de l'ensenyament, o la unió del que és filosòfic amb mètodes inductius i experimentals.

En aquest punt mereixen destacar-se les seves anotacions (*Las Provincias*, 6 i 12-VI-1942) sobre el mètode pedagògic: primer, alertant contra el fetitxisme d'aquest, inútil sense la figura i personalitat del mestre; i, per altra banda, aconsellant la utilitat de les dues vies metodiques a integrar, l'anàlítico-inductiva i la sintètico-deductiva. O les seves consideracions sobre el procés lògic, psicològic i didàctic d'una lliçó: empatia entre aprenent i educador, conèixer íntimament la psique del nen, centrar-se en el jo de l'educand, pedagogia de la intuïció, la importància de la doctrina dels graus formals d'Herbart i també els defectes. De manera que manifesta, clarament, els seus actualitzats coneixements sobre avenços de la modernitat pedagògica, que ell mateix havia propiciat com a inspector i com a animador del Centre de Col·laboració Pedagògica de Sogorb; però alhora ens permet veure'l com una figura pionera empenyorada —com passarà anys després— a vincular aquesta modernitat amb les noves i contradictòries exigències ideològiques del nou règim polític. Sorpren, per exemple, la seva forma de qualificar les tècniques escolars de Dewey i el mètode de projectes, o l'escola del treball de Kerschensteiner; les entén com a expressió del «materialisme pedagògic», oposat al sentit espiritual del catolicisme.

I aquests són alguns textos, mandats i adreces, que segurament defineixen bé els postulats i els plantejaments centrals. El novembre de 1941, segons torna a informar el diari *Las Provincias* (19 i 26-XI-41), l'inspector Michavila s'adhereix al pensament de l'escola catòlica de Lovaina. Ressalta el paper de la família com a primera institució educadora, de dret natural i diví; critica el naturalisme humanista que fa de l'home el tema central del pensament, allunyat del centre religiós i de la natura, una mena de divinitat panteística; rebutja l'evolucionisme i el positivisme que falsegen continguts i fins de l'educació; fins i tot la parcialitat de la teoria i visió biològica de l'interès de Decroly o Claparède, reduït el fet material i sensible. En jornades posteriors considera una educació integral, harmònica, progressiva, però rebutja que l'educador sigui un mer espectador que facilita o presencia un desenvolupament espontani sense imprimir cap direcció; en aquesta línia, acudeix a l'exemple del pecat original (natura caiguda) i la redempció (elevació a l'ordre sobrenatural per la gràcia); es busca la victòria de l'esperit sobre la carn, el triomf de l'espiritualitat.

La missió, es reitera, és treballar per una educació guiada per ideals, sobretot el de no viure la vida, sinó dominar-la, no buscant el valor del transitori, sinó en el fet permanent. Hi insisteix al llarg de la sessió del 6 de desembre de 1941: dels valors humans concebuts i formulats per sant Tomàs, se'n dedueixen els fins de l'educació, apunta; allí es fonamenta l'absoluta subordinació de tots al fi últim i sobrenatural de l'home.

I juntament amb la Religió trobem, contínuament, una altra capital referència: la Pàtria —també com a valor fonamental— i el paper de l'Estat; tots dos són objecte d'una lliçó nova del 13 de desembre; i en això darrer l'afirmació del conferenciant és rotunda: la finalitat única i permanent de l'Estat és el manteniment del dret. Es manifesta amb claredat que, quant a l'educació ha de contribuir per delegació, o en el cas que quedi desatesa per la iniciativa social; però no és acceptable que l'Estat faci seus els fins de la família, la societat i l'Església. La seva acció ha de ser mínima, ja que la missió d'aquell ha de ser tutelar i supletòria. El monopoli de l'ensenyament és una repugnant forma de l'absolutisme marxista.

Michavila aborda també l'anomenada «pedagogia de la llibertat», que ell radica a Rousseau i a la pedagogia llibertària, i que condueix a parer seu als falsos postulats del «respecte a la consciència del nen» i «l'autonomia de l'educand». El magisteri valencià tenia, amb tot això, una consigna pedagògica fonamental.

La revisió adoctrinadora empresa s'estimula per altres mitjans, i sempre es difon a través de la premsa local i regional. Per exemple, els «Cursillos de Doctrina del Movimiento», destinats a la formació d'instructors elementals del Front de Joventuts, que haurien de desenvolupar l'educació política, premilitar i física. El 9 de gener de 1942, *Las Provincias* anuncia una disposició respecte a la Delegació Provincial del Frente de Juventudes, «cuya importancia y trascendencia —dice— es ocioso comentar». I és que un decret del Ministeri d'Educació (de 18 d'octubre 1941) imposava a l'ensenyament l'obligatorietat d'aquelles disciplines, i un altre anterior (de 17 d'octubre 1940) havia establert les normes per ingressar al Magisteri Nacional: «Ningún maestro podrá tomar posesión de su escuela si no acredita haber obtenido el certificado de instructor elemental».

També, en aquest àmbit, cal esmentar la realització del Curs de formació nacionalsindicalista per a mestres; es tracta d'una acció —de vint dies— preparada per «fomentar el veritable amor a Espanya» i revalorar la cultura del nostre poble, tan desatesa —s'afirma— pels anteriors governants. En l'esmentat curs es recalca, de manera especial, la formació religiosa com a base cabdal dels valors culturals; i la regidora provincial de la Secció Femenina els va parlar de l'essencial obligació moral de les mestres (*Las Provincias*, 9 i 14-IX-1941).

El pas dels anys no afebleix el missatge i l'orientació imposada. No serà sobrer acabar aquest apartat subratllant el missatge que transmeten aquestes dues informacions. El pare Ángel Herrera Oria pronuncia una conferència a la Universitat sobre el paper d'aquesta en el nou ordre social, esdevenint la nova aristocràcia de la cultura i la tècnica que informi el poble i l'infongui el veritable sentit de la vida, el necessari esperit cristià (*Las Provincias*, 20-II-1944). El mateix Herrera Oria, impartint una altra conferència al Liceo Pedagógico de la Congregació Mariana del Magisteri, al·ludeix als esforços de la maçoneria per oposar a la pedagogia cristiana una altra de nova, desintegradora de la intel·ligència i afeblidora de la

voluntat i el caràcter: Rousseau, Dalember, Voltaire, pedagogia materialista de l'escola de Ginebra, l'obra de la Institución Libre de Enseñanza. A tot això han d'oposar-se els nous mestres, que anomena «alféreces provisionales de la pedagogía». En acabar la intervenció del jesuïta, el capità general de València, que presideix l'acte, conclou: «Sense Déu, ni sense Pàtria no hi ha consciència recta; la formació espiritual és la major prioritat; el magisteri és un sacerdoti que ha d'exercir la responsabilitat d'inculcar a l'ànima infantil les grandeses hispanes. No podem, doncs, malmetre la gloriosa gesta de la Croada d'Alliberament» (*Las Provincias*, 14-I-1945). En tot cas, com observem al fons d'aquestes informacions, la tasca de la guerra, l'eliminació del contrari, queda perllongada en un combat diferent que, ara amb la victòria, té un objectiu clar: assegurar i fonamentar el nou règim. Una actitud bel·ligerant contra «traïdors», «antiespanyols», «la desintegració liberal» i el «virus antinacional»; reconquerir les nostres essències.

INSTRUIR I EDUCAR COM A BATALLA: RECTIFICAR I ORDENAR ELS CAMINS POLÍTICS I SOCIOCULTURALS

Aquest plantejament emergent havia d'esforçar-se de manera immediata i ferma a ignorar, esborrar, falsificar o deslegitimar les novetats defensades o incorporades pels impulsos més modernitzadors i democratitzadors, sobretot aquells que van consolidar-se durant el temps republicà. Això constituïa un propòsit fundacional, que requeria una profunda i ràpida exposició i intervenció politicoideològica, de socialització.¹

Davant d'ells s'atendrà, aviat i consegüentment, a «reaccionar», a recuperar i emfatitzar les tradicions més conservadores per definir una ideologia nova i construir una nova societat. Per això s'enderrocarà la pedagogia existent de renovació educativa; es faran desaparèixer els conceptes polítics d'educació que implicaven més compromís amb la llibertat i la democràcia; se censuraran les més exigents concepcions de la identitat professional dels docents; i es vigilaran i castigaran les actituds o accions que s'entenguin com a «disgregadores».

Ocultar, inculcar, legitimar, integrar, mobilitzar... una enorme batalla per arrencar «amb mà dura», com diu Sainz Rodríguez, les pernicioses llavors escampades. En el cas de l'educació, i des d'aquell moment, la manca de llibertat política suposaria, sens dubte, una política educativa allunyada de la justícia social i un enfocament pedagògic endarrerit i degradat. I ha de retornar «l'escola espanyola

1. RAMÍREZ, M., *España 1939-1975: Régimen político e ideología*, Barcelona, Labor, Guadarrama, Punto Omega, 1978. FERNÁNDEZ-SORIA, J. M., *Educación, socialización y legitimación política. (España 1931-1970)*, València, Tirant lo Blanch, 1998.

de segles millors» com a fruit d'una «contrarevolució», que és el que Espanya necessita en l'ordre pedagògic, segons escriu Romualdo de Toledo el 1939.²

S'obria així, amb aquests enfocaments, un decenni ombrívol, com ho qualifiquen José Luis García Delgado i Juan Carlos Jiménez;³ començava, certament, un dur i llarg epíleg de l'enfrontament armat. Falange i Església concorrien a aquesta contesa, amb recels creuats, intentant una pugna o batalla més: influir i controlar, des d'interessos i posicions diferents, però amb una entusiasta identificació entre Pàtria i Religió, o en la fonamentació de la ideologia i la cultura en el fet religiós; avança una determinada transversalitat, o integració indissoluble, ben clara en manifestacions com les de Sainz Rodríguez el 1938: «conjuguar con una doctrina original propia» l'autoritat estatal i les normes de la tradició catòlica; o, com defineix José Ibáñez Martín el 1944: «La unión de esos grandes ideales que nos unieron en el servicio de Dios, servicio de la Iglesia, servicio de la Patria y servicio de Franco».

Va ser un temps que, insisteixo, com escrivia el pare Silvestre Sancho, s'imposava una consigna: «Si queremos ganar la batalla de la paz, que nuestros soldados ganaron en la guerra, hemos de ir al campo de la educación, que en él se ha de dar, se está dando la principal batalla».⁴

I per desenvolupar aquest propòsit es reprenen i enforteixen determinats idearis, fronts i camins, que a la immediata postguerra conflueixen i concorren en aquest temps de rectificació, recollint els ressons de reiterades crides que incidixen en els temes de la preservació i exaltació de la tradició, del fet catòlic i del fet nacional.⁵

Podem trobar-los, per exemple, a *La afirmación española* de José María Salaverría, obra que es presenta —el 1917— com a alè per emprendre una seriosa reacció davant d'una realitat anterior en què es va fomentar, diuen, l'automenyspreu a la nostra pròpia identitat i força com a país. Espanya és considerada allà com un país diferent, diferenciat, cansat del menyspreu i la negació d'Espanya; i per això es demana i desitja un moviment espiritual revolucionari.⁶ La Falange és, per altra banda, i ja als anys trenta, una fervent crida a l'autoestima, a valorar el que és espanyol davant de vells corrents del 98 i la *regeneració* que —en aquell moment— es qualifiquen de mediocritat intel·lectual i com a generadores de pessimisme i

2. TOLEDO, R. de, «Prólogo» a INIESTA, A., *Garra marxista en la infancia*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1939.

3. GARCÍA DELGADO, J. L. i JIMÉNEZ, J. C., *Un siglo de España. La economía*, Madrid, Marcial Pons, 1999.

4. *Revista Nacional de Educación*, 3, 1941, p. 104.

5. GONZÁLEZ CUEVAS, P. C., «Tradicionalismo, nacionalismo, catolicismo: la extrema derecha en el régimen de la Restauración (1898-1938)», *Ayer*, 71, 2008, p. 25-52.

6. SALAVERRÍA, J. M., *La afirmación española*, Barcelona, Gustavo Gili, 1917, p. 39.

desconfiança a les potencialitats d'Espanya. El moviment falangista vol ser *treball* i *milícia* en aquest sentit, i combat per ressaltar el caràcter i la presència d'una educació política centrada en el seu esperit i doctrina: disciplina, obediència, sacrifici i una pedagogia nacionalsindicalista. Per altra banda, l'Església catòlica, a la seva Carta col·lectiva de l'episcopat (juliol de 1937) ja s'adheria a l'esforç per «la conservación del viejo espíritu, español y cristiano» que significava la Cruzada, legitimant així la rebel·lió i la guerra.⁷

Ja durant el transcurs del període bèl·lic, algunes avançades del que es podia fer des de l'educació comencen a ser presents en l'ordenament polític. Al pròleg a l'edició de *Menéndez y Pelayo y la educación nacional*, Pedro Sainz Rodríguez reconeix la importància de recollir alguns dels seus textos per valorar «el espíritu que los animaba» i que —com assenyala— podem elevar-los a la categoria de «evangelio docente para la educación de nuestro pueblo», o de «postulados doctrinales de nuestro resurgimiento nacional».⁸

En el discurs que pronuncia durant l'acte commemoratiu de la mort de l'erudit santanderí arriba a afirmar: «Yo soñé con que un día la restauración de la España inmortal que está en la obra de Menéndez Pelayo [...] fuese un día, día del Estado, valores de España, norma que sirviese para devolver al pueblo español un sentido de su conciencia [...] una ambición de su futuro y de su porvenir». Tanmateix, hi insisteix notòriament: «Hoy podemos convertir la obra de Menéndez Pelayo en nuestro discurso a la Patria y a la catolicidad española»; la reconstrucció d'Espanya no seria res sense recuperar «su conciencia y su personalidad histórica».

Per a Sainz Rodríguez aquesta recuperació era, certament, una tasca fonamental i urgent; de forma ben clara destacava com la pedagogia revolucionària s'havia dedicat a esborrar la idea de Pàtria com a entitat moral de la consciència. En estudiar el seu treball en la política educativa durant l'etapa bèl·lica, López Bausela l'ha qualificat encertadament com una contrarevolució pedagògica. Així, podem llegir a la seva obra *La escuela y el Estado Nuevo*:⁹

La Pedagogía revolucionaria ha consistido además en borrar la idea de Patria como entidad moral de la conciencia de los españoles. ¿No recordáis que cuando algunos pensadores de la Institución se veían en trance de hablar de su amor a España nunca pudieron hacer más que elogiar a la Sierra de Gredos o los paisajes del Guadarrama o las encinas del Pardo, porque cuando se asomaban a una

7. Tal volta hem d'anotar en aquest punt la bona acollida de la sublevació, molt destacada en els escrits de bisbes notables com Gomà o Pla i Deniel.

8. SAINZ RODRÍGUEZ, P., «Prólogo» a l'edició de *Menéndez Pelayo y la educación nacional*, Santander, Instituto de España, 1938.

9. SAINZ RODRÍGUEZ, P., *La escuela y el Nuevo Estado*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938.

creación espiritual, se encontraban con el hecho indiscutible de que la civilización española está ligada como la hiedra al tronco, al sentido católico de la cultura y de la historia? Y por eso, como se trataba de arrebatar el sentido patriótico de la conciencia de los niños, como se trataba de borrar el contenido religioso de la función educativa, una concepción de la Patria como unidad moral, como concepción moral, tenía que desaparecer y se sustituía por ese elogio al que yo he denominado el patriotismo geológico, en el que se refugiaban algunos para disimular que no tenían patriotismo. [...] nuestra religión constituye la única posibilidad de poseer una clave para entender la historia de nuestra civilización y de nuestro pueblo y una norma para que pueda marchar nuestra nación por las rutas del porvenir.

Per a prosseguir amb les seves consideracions cal citar aquí algunes de les més rellevants: ataca «la gran herejía de nuestro tiempo» que és el «liberalismo roussoniano», així com la idea de l'home bo que no ha de ser redreçat ni corregit; rebutja el tòpic de l'individu enfront de la persona i del cultiu natural de l'home; refuta, és clar, l'aberració del laïcisme que —en paraules de Menéndez Pelayo— intenta «apagar en la mente del niño aquella participación de luz increada que ilumina a todo hombre que viene a este mundo».

Definitori i promotor, també, és el treball de José Pemartín, intentant obrir portes de futur; precursor, des d'una exaltada crida a «la demolición de un mundo estrecho y caduco», traça —en expressió d'Álvaro Castro—¹⁰ una «utopía reaccionaria». Per a Pemartín la Nueva España ha de ser essencialment catòlica; i la religió ha d'estendre's a totes les etapes del sistema educatiu, prohibint-se qualsevol ensenyament contrari a l'ortodòxia catòlica. Defensa una política educativa que pugui contrarestar «los defectos de la burocracia estatal» i que impedeixi l'«estaticación general de la enseñanza». En el seu llibre *Qué es lo nuevo* van quedar marcades grans línies bàsiques en correspondència amb les freqüents polèmiques que se succeïren entre Església i Falange fins a l'arribada de l'Acció Catòlica a l'àmbit governamental en 1945. Pemartín postula fermament, per tant, que els centres privats siguin presents en el sistema «no solamente en libre competencia», sinó «favorecidos y subvencionados por el Estado»; així com la cooperació de l'Església catòlica en la millora de l'ensenyament primari, com a garantia de regeneració instructiva, educativa i moral de la infància.¹¹

10. CASTRO SÁNCHEZ, Á., *La utopía reaccionaria de José Pemartín y Sanjuán (1888-1954). Una historia genética de la derecha española*, Cadis, Universidad de Cádiz, 2018.

11. Pemartín insisteix, en tractar la qüestió religiosa, que l'Església ha d'estar sempre estretament unida a l'Estat; afirma, fins i tot, que el «feixisme espanyol» serà «la religió de la Religió» (p. 50). El fet religiós és —per a ell— l'arrel de tota formació politico-social; el nostre «Movimiento salvador», declara, ha de ser fonamentalment catòlic. PEMARTÍN, José, *Qué es lo nuevo». Consideraciones sobre el momento español presente*, Sevilla, Cultura Española, 1937.

Una directriu, per cert, en la qual haurà d'insistir més tard un article editorial de la *Revista Nacional de Educación*¹² que fixa posicions sobre la tasca d'harmonitzar la col·laboració publicoprivada en l'educació del «orden nuevo». Un crucial aspecte que, com és ben conegut, definirà específicament la Llei d'Educació Primària de 1945, posant en relleu el reconeixement dels drets de l'Església en la creació d'escoles i en la vigilància i inspecció de l'ensenyament.

Però cal ressaltar igualment que, a la cerca del sentit teològic de la Història, Pemartín entén Espanya com a «centinela sobre el muro de la Ciudad de Dios»: «Porque si no consideramos a la Nacionalidad española como formada más que otra alguna, precisamente para cumplir esa Misión secular católica, de defensa y extensión de la Ciudad de Dios en el mundo, el concepto “España” se desvanece para nosotros». Aquests, per a ell, han de ser elements clau en l'afany *constructiu* d'Espanya.

En l'ordre pràctic s'anuncia, molt aviat i a manera de recuperació salvífica, una nova política educativa. La Llei de 28 de setembre de 1938 considerava l'Ensenyament Mitjà com el millor instrument per a influir en la transformació de la nostra societat, com a recurs essencial per a bandejar del nostre sistema educatiu, el mimetisme estrangeritzant, la russofília, la manca de formació doctrinal, fins i tot l'efeminament; també per a rescatar definitivament «la auténtica cultura española» i despertar en la joventut la «tensión militante y heroica». La Llei de 29 de juliol de 1943 reordenava la Universitat d'acord amb «la gloriosa tradición hispánica» adaptada «al estilo de un nuevo Estado», i al servei de «los fines espirituales y del engrandecimiento de España».

Recordem aquí, com un decret que implantava la Formació Política a la Universitat, atenia el desenvolupament d'aquesta component formativa destinada a ressaltar «la esencia de lo español», assenyalar la presència de «lo antiespañol en la historia», i encoratjar «la recuperación de lo español». El decret de 29 de març de 1944 (BOE 10 d'abril) pel qual s'estableixen en les universitats cursos per a la formació política dels estudiants declara alguna cosa que mereix ser transcrita àmpliament, per a detectar amb claredat el seu caràcter i significació:

Es misión ineludible de la Universidad Española la educación unitaria de la juventud. El orden total de los valores del espíritu debe dotar de plenitud y armonía a cualquier aprendizaje intelectual [...] Precisa la Universidad fomentar en cada uno de sus miembros la conciencia activa del servicio a Dios y a la Patria. De lo contrario, conseguirá, a lo sumo, formar en las aulas profesionales y técnicos, pero nunca hombres completos. La institución universitaria exige, por propia esencia, un sentido profundamente Humanista. Si esa íntima

12. «Editorial», *Revista Nacional de Educación*, 16, 1942, p. 3-8.

noción viniera a faltarle, el alma máter se convertiría, como ha estado a punto de suceder, en una fría colección de centros académicos, privados de aquella unidad viva que los agrupa y privilegia.

L'exposició de motius del citat decret afegeix claus concretes per al desplegament de la fórmula educativa corresponent:

Una manifestación irrenunciable de la integridad educativa de la Universidad es la formación política; formación que no puede ser improvisada, sino únicamente encauzada y dirigida. Antes que otra cosa cualquiera, el estudiante ha de sentir, con el amor de Dios, el fervor lúcido y profundo a España. El alumno universitario forma parte de una Patria, y su inalienable condición de español no puede ser descuidada en la etapa superior de sus estudios. Su conocimiento claro y hondo de la realidad española deberá ser fertilizado en la Universidad e iluminada su voluntad en la profunda comprensión y en la noble exigencia de su amor. Los hombres que hoy conducen a España adquirieron su sabor político a través de la heroica experiencia y el afán ardiente de los años ásperos. Pero este caudal de experiencia necesita ser orgánicamente acrecentado y transmitido a aquellos que, por razón de su edad, vivieron al margen, de nuestra hora matinal y no cosecharon directamente su entrañable verdad política.

D'altra banda, podem identificar finalitats i argumentacions similars en casos com els plantejaments que es manifesten per a justificar la creació de la Facultat de Ciències Polítiques i Econòmiques.¹³

España, en efecto, hace ocho años que se enfrentó con su propia existencia nacional haciéndose cuestión de sí misma y de su misión en el mundo. Fiel entonces a su tarea radical en la Historia, hizo coincidir su propio problema con el servicio a los valores universales. Y en esta línea permanece. Vive actualmente el mundo una pugna entre cuyos supuestos late una grave crisis política, crisis que no puede estimarse como parcial, ya que en ella se pone en cuestión nada menos que ese prodigio del espíritu que —con las limitaciones y dificultades inherentes a toda forma histórica— perfiló, en proceso glorioso de centurias, la figura de nuestra civilización: el Estado. Cuando se pretende, desde cualquier sector, sustituir el mando político por el dominio económico o de clase, no se atenta solo contra determinadas concepciones, sino contra la esencia misma de la cultura occidental. A esta situación hay que hacer frente en el orden gobernante, pero también en el del pensamiento.

13. Decret del 7 de juliol de 1944 sobre l'Ordenació de la Facultat de Ciències Polítiques i Econòmiques, *Boletín Oficial del Estado*, 4-VIII-1944.

En conseqüència, s'indica un objectiu que ha de ser bàsic i els seus mitjans de realització:

El Estado español —dentro de la concepción católica de la vida que constituye su firme e inquebrantable inspiración— lo evoca tan solo en la medida en que pueda servir de estímulo a las tareas del presente. A la nueva Facultad corresponde una misión de gran alcance. A ella son llamados los hombres que sientan la vocación de los temas políticos y económicos para que, con el ánimo y el rigor que la vida universitaria exige, puedan forjar una fecunda doctrina española.

ORIENTACIONS PER A L'ESCOLA

Quan el ministre d'Educació, José Ibáñez Martín, va presentar a les Corts —el 14 de juliol de 1945— la nova Llei d'Educació Primària, va afirmar amb força un missatge: que l'escola ha de portar al cor del nen, sobretot la voluntat de servir i estimar Déu; i també, que ha de convertir-se en «fragua encendida donde se forjen las virtudes del buen ciudadano» per a formar-se «en la idea y en el amor de la Patria».¹⁴ Escola catòlica i espanyola. En el mateix pròleg de la llei quedava anotat que enfront de la radical subversió de valors promoguda per la legislació republicana, es feia necessari restaurar la formació catòlica especialment en aquest àmbit escolar, així com «unificar la conciencia de los españoles», recollint de forma especialíssima les doctrines de l'encíclica *Divini illius Magistri*. Constant batalla per la unitat.

Centrant ara la nostra observació en aquesta etapa de l'ensenyament, considerem que és interessant assenyalar, en principi, la notòria influència i orientació proporcionada per tres autors importants com a bestreta i pòrtic d'aquesta obra reconstructora. En primer terme, les aportacions d'un llibre d'Antonio J. Onieva, *La nueva escuela española*, publicat el 1939; un text que serveix per a oferir un marc significatiu de definicions teòriques i aplicacions pràctiques. Escrit ja —com expressa l'autor— «entre el tronar de los cañones y el zumbido de los trimotores», està destinat a realitzar «una escuela estrictamente española» i amb «doctrina hispánica». En ell podem rastrejar afirmacions i direccions que, amb expressions reiterades, marcarien doctrina i direcció durant bastants anys. Allí s'enuncien, de manera taxativa, consideracions tan fonamentals com aquestes: la República va utilitzar el magisteri per a enverinar la infància; l'escola és un factor essencial i imprescindible del destí nacional; a l'escola li incumbeix la tasca

14. «En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria», *Revista Nacional de Educación*, 55, 1945, p. 11-13.

de formar nens sociables, ni individualistes ni absorbents, fomentant l'esperit de servei, treball i constricció en profit de l'harmonia comuna; un mestre espanyol no pot ser més que catòlic, qui no sigui cristià no pot ser mestre espanyol; la missió del magisteri consisteix, en essència, a formar nens plenament espanyols; els mestres i les mestres han de fer sentir als nens i nenes el goig de ser membres de la Pàtria espanyola, encara que no ho entenguin; n'hi ha prou que sentin aquesta emoció.

Sempre en aquesta línia, està bé fixar-se ara en algunes indicacions que s'estenen en referències ben clares i concretes. Fixem-nos, per exemple, en aquestes dues:

La nación jerarquizada según niveles de valores es el Estado. El Estado se sostiene por el orden, que no es mero acto de policía, sino por la situación legítima de cada valor en su correspondiente nivel. Por el orden está a la cabeza del Estado el que más vale; se reconoce, acata, respeta y obedece al superior; se somete la libertad individual a las necesidades del Estado, que es el responsable de la comunidad y el que realmente necesita de libertad suficiente para ser fuerte, respetado, digno y hacer la felicidad de los súbditos.

La escuela tiene el deber de inspirar a los niños, con toda la fortaleza espiritual necesaria, el sentimiento de unidad nacional, unidad geográfica, de soberanía y de destino. Por la unidad geográfica no pueden admitirse desgarraduras ni fraccionamientos del área nacional; por la unidad de soberanía no pueden tolerarse autonomías, independencias ni privilegios de unas comarcas a costa de otras o de la misma nación de que son parcelas integrantes; por la unidad de destino no debe tolerarse palabra ni obra que conspire contra el ideal español [...].¹⁵

Tot i això, és fàcil constatar, quan es tracta de caracteritzar l'obra del mestre, la presència en els textos d'alguns conceptes també significatius: l'escola és convivència, diu, confiança, conversa; a això afegeix que «el niño es un ser activo, con fuerzas interiores que poco a poco van delineando su personalidad», i que «los niños son tan varios como sus individualidades, que cada niño es un ser distinto de los demás, cuya evolución natural debe ser respetada». A més, diu no a les «escuelas anquilosadas por la inacción; con las ventanas cerradas al cosmos vital (escuelas en las que no se creaba nada [...])» i advoca per una escola alegre i atractiva.

L'altre professional pedagògic a què ens volem referir —com a l'avantguarda d'aquesta nova ordenació educativa— és Adolfo Maílló; com el qualifiquen Mainer i Mateos, un veritable «pedagog orgànic» de l'Estat.¹⁶ El seu suport a

15. ONIEVA, A. J., *La nueva escuela española*, Valladolid, Santarén, 1939, p. 7-28 i 194.

16. MAINER BAQUE, J. i MATEOS MONTERO, J., *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maílló*, València, Tirant lo Blanch, 2011.

determinades qüestions que més avall citarem comença a perfilar-se ja amb anterioritat als anys de la Guerra de 1936-1939. Al pròleg a la segona edició de les seves *Nociones de Pedagogía*, ja expressa la seva satisfacció per les objeccions que alguns havien fet a la seva obra pel que fa a qüestions com la coeducació, o «l'espanyolització de l'escola». Això li ha servit, afirma, com a estímul negatiu. Per tal de no estendre gaire aquest apunt proposo la lectura atenta d'alguns paràgrafs del seu text, quan pretén oferir unes idees «per a una possible educació de la infància espanyola»: una «manera espanyola» de veure el món i la vida, una psicologia espanyola, una educació marcada pel «geni de la raça a què s'aplica». Llegim, referent al que desenvolupa entorn d'allò que és *original* i *específic* de la història i cultura d'Espanya, ja que, en sentit rigorós, sol·licita que l'educació no pot fer res més que canalitzar, regular i dirigir les forces preexistents:

Nuestra respuesta es taxativa. La escuela nacional, la escuela de España, debe plegarse a la psicología racial; debe cultivar y potenciar la españolidad.

Menester capital de españolización es el que corresponde realizar a la didáctica del idioma [...] no en el sentido estrictamente pedagógico, sino también en el aspecto nacionalizador, racializador [...] es necesario estructurar una didáctica de la lengua española que sea como una pedagógica y eficaz inmersión del espíritu infantil en las construcciones espirituales que la casta ha realizado en el decurso de los tiempos.

Debe ser cuidada y mimada la enseñanza de la Historia. Una Historia tan libre de extravíos chovinistas como de falta de formación de la propia personalidad.¹⁷

Al llarg d'*Educación y Revolución. Los fundamentos de una educación nacional*,¹⁸ també es revelen algunes qüestions d'interès. La seva principal preocupació és que la nova substància espiritual impregni les consciències de tots, que la formació del poble sigui eminentment política, que els fills puguin ser convertits en educadors dels seus pares; en definitiva, considera que l'escolarització haurà de situar-se com a arma de «propaganda educativa», i com a recurs substancial perquè les masses es disposin a «acceptar, convencidas, una estructura política en la que ellas apenas tengan otra misión que la de apoyar y robustecer las líneas de fuerza emanadas de las minorías dirigentes». L'educació patriòtica, segons el seu pensament, tindrà components intel·lectuals, afectius i volitius; i formarà la predisposició o l'actitud favorable al servei i al sacrifici; estarà basada, així, finalment, en sostenir la idea de Pàtria com a comunitat de vida políticocial.

17. MAILLO, A., *Nociones de Pedagogía*, Madrid, El Magisterio Español, 1935, p. 38-48, 90 i 280-283.

18. MAILLO, A., *Educación y Revolución. Los fundamentos de una educación nacional*, Madrid, Editora Nacional, 1943, p. 85-86.

És clar que hi caben moltes matisacions, en què aquí no és possible aturar-se. Però només per citar-ne una, fonamental pedagògicament, anotarem la que revela el difícil equilibri que cerca entre dues dualitats quan parla d'espontaneïtat, de llibertat, d'intervenció educativa, d'individu i de col·lectiu, d'educació social. Afirmar que «llibertat i espontaneïtat pures» condueixen a l'esterilitat i el caos; però dient que no vol defensar pas una pedagogia repressiva i de coacció. Defensa deixar obrar el nen d'acord amb les seves determinacions personals, però rebutjant tot «el pensament pedagògic modern», que —segons el seu parer— «està impregnado de esa morbosa propensión a una consideración mítica y mística de la infancia». I, molt curiós, davant l'estimació de l'individu com a subjecte de drets i consideracions, ressalta el valor del que és social, però «huyendo del peligro que acecha a toda solución autoritaria»; per acabar amb una altra manifestació, diguem, més que atrevida si és el cas: «[...] hemos de acotar en torno a la infancia un área dentro de la cual solo pueda entrar la pura solicitud educativa, libre de partidismos y apasionamientos [...]». Això sí, l'aplica per expressar concretament que l'escola soviètica o la feixista «nos parecen, a la luz de estas ideas, incursiones reprobables de la política en el ámbito pedagógico». Així ho expressa a la seva esmentada obra *Nociones de Pedagogía*.

Finalment, constatem també la influència d'Agustín Serrano de Haro, que ofereix diverses recomanacions per a la pràctica pedagògica a les escoles, instant a fer-ho de manera adequada i combativa. El 1941 adverteix els mestres i les mestres sobre el perill de la *mecanització*, la desafecció o el desànim; els encoratja que construeixin el seu propi mètode, aquell que necessiten, saben i poden desenvolupar; aconsella que l'adoptin assimilant les conquestes de la pedagogia, però a través de la seva pròpia experiència i d'acord amb les possibilitats i peculiaritats de la seva escola.¹⁹ Considera essencial que trobin el fonament de la seva activitat en l'observació dels nens i nenes, en les lliçons de l'experiència. En aquest *fer* el seu mètode, Serrano de Haro inclou uns punts cardinals d'orientació que —per les seves referències modernes— criden l'atenció i delaten les veritables fonts, encara que silenciades, d'una eficaç pedagogia: partir del coneixement de la naturalesa del nen, i respectar les lleis generals de la biologia, despertar l'interès, excitar l'activitat, la participació activa i conscient de l'alumnat; fer una educació integral. A totes aquestes indicacions n'afegeix una altra, ja coneguda: «Toda obra educativa ha de estar empapada de espíritu cristiano y nacional»; exhorta, en fi, a aconseguir una escola per unir «en haz apretado y eterno a todos los hijos de España».

Per això, el 1944, insisteix en el valor absolut de l'ensenyament religiós: «Y la vida religiosa tomará un sentido indestructible y profundo de unidad»; i per això

19. SERRANO DE HARO, A., *La escuela rural*, Madrid, Escuela Española, 1941, p. 85-109.

la formació patriòtica, l'amor i l'interès de la Pàtria, amb l'auxili de la geografia i de la història. I amb una finalitat rellevant: no tant que *sàpiguen*, sinó que *sentin* i *facin*.²⁰

Sí, tot es corresponia amb el sentit d'una batalla o contesa, dirigida, en efecte, a rebatre i abatre. Guanyar la batalla de reconstruir el que és vell sobre les ruïnes del que és nou. José Ibáñez Martín, ministre d'Educació Nacional, ho deixava clar en el seu discurs al I Consell Nacional del Servicio Español del Magisterio (S.E.M.), el 1943: el magisteri primari constituïa una part fonamental per a la defensa d'Espanya, la nova trinxera per al triomf de la Revolució, el «frente pedagógico, hoy tan importante como lo fuera en un pasado bien próximo el frente militar».

Convé, potser, acabar aquí amb el record d'una cosa que vam escriure fa temps. Aquesta manera de fer política, i d'anomenar a quelcom «educació», intentava «convèncer» del valor de la lluita pels nous ideals, però sobretot pretenia «vèncer» en la seva legitimació i implantació. A més, amb una contradicció evident i cruel: parlar d'unir i integrar, alhora que se separa i exclou; predicar la solidaritat i la integració harmònica, imposant —d'altra banda— el silenci de les dissidències, parlar de pau, però no oblidant els enfrontaments.

També, en l'àmbit pedagògic, amb les seves estratègies i tàctiques significatives, és clar que es va implantar la noció de «reconquesta nacionalcatòlica» per recuperar un «territori envaït».

20. SERRANO DE HARO, A., *Los cimientos de la obra escolar. Pedagogía práctica en el primer grado*, Madrid, Escuela Española, 1944, p. 26-37.

Repressió política i supervivència del magisteri valencià

MARÍA CARMEN AGULLÓ DÍAZ
JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA

La darrera finalitat del cop militar contra la República va ser subvertir-ne l'ordre social i polític. Aquest objectiu va requerir, a més de la victòria en la lluita armada, el control de la societat, per a la dominació de la qual els revoltats contra el govern empenen el càstig i la intimidació, el dany físic i la violència simbòlica o psicològica. El magisteri valencià, com el conjunt del magisteri espanyol, va patir la repressió política exercida pels aparells del poder i de l'Estat franquista. Liquidació física, privació de llibertat, desterrament, exili exterior i interior, repressió laboral, familiar i cultural... són punicions pròpies de la violència política que, amb clara intencionalitat política,¹ s'imposen al magisteri.

EL MAGISTERI, OBJECTIU DE LA REPRESSIÓ POLÍTICA

El magisteri va ser un dels col·lectius que va patir el terror amb més severitat; tant, que a aquest se li poden aplicar els tres terribles adjectius —tres destinacions terribles de la violència franquista— que, en expressió del llavors membre de la FUE, José Ricardo Morales, van patir molts dels compromesos amb la República: enterrats, bandejats, aterrits.² I si alguns, com ara es veurà, van ser enterrats, altres van unir en el seu penós camí pel franquisme dues d'aquestes desventures, la de bandejats i la d'aterrits.

1. Aquests són els trets que atribueix Harmut Heine al concepte «violència política» durant el franquisme. HEINE, H., «Tipología y características de la represión y violencia políticas durante el período 1939-1961», a TUSELL, J.; ALTED, A. i MATEOS, A. (coords.), *La oposición al régimen de Franco. Estado de la cuestión y metodología de la investigación*, Madrid, UNED, 1990, t. I, vol. 2, p. 309.

2. MORALES, J. R., «El delito de pensar. Una razón de destierro», a MANCEBO, M. F.; BALDÓ, M. i ALONSO, C. (edit.), *L'exili cultural de 1939*, València, Universitat de València i Biblioteca Valenciana, 2001, t. II, p. 613-614.

Què va fer del magisteri objectiu preferent de la violència política del franquisme? En un altre lloc assenyalàvem com a causa o motiu —no com a raó— la triple identitat que uneix el magisteri: ser republicans, intel·lectuals i mestres,³ triple identitat que afecta la ideologia, la cultura i la pedagogia. La seva identitat de republicans els condemna per afins als postulats defensats per la República. La seva adhesió els situa en el col·lectiu de l'enemic, i se'ls castiga per la seva pertinença a ell, no per la seva identitat personal. Com afirma Javier Rodrigo, al contrari, no se l'elimina per una acció individual concreta, sinó per la seva vinculació a una identitat col·lectiva que es té per enemiga.⁴ A la mentalitat dels que van donar suport al cop militar, la identitat de republicà porta adherit l'estereotip d'antipatriota, estrangeritzant i antiespanyol. El republicà ja no era només el combatent militar contra el qual es lluita al front de batalla, sinó l'enemic absolut al qual es persegueix també a la rereguarda. Per primera vegada a la història d'Espanya, una guerra civil estenia la violència i la repressió més enllà del conflicte bèl·lic, entre altres raons, perquè la repressió formava part de l'estratègia d'instauració, construcció i consolidació d'un règim nou. I els mestres, assenyalats i condemnats per la seva identitat de republicans, són al centre d'aquesta maniobra. I les mestres, a aquesta identitat de republicanes van afegir la singularitat nova de ciutadanes, condició que fins aleshores va ser un privilegi masculí. Amb la República les mestres, amb formació cultural, es van implicar de manera activa a l'espai polític defensant la llei del divorci, el laïcisme, el dret a una maternitat desitjada i a unes relacions afectives lliures, participant en manifestacions, mítings i campanyes electorals, impartint conferències i difonent les idees en escrits de premsa. Conseqüents amb les pràctiques democràtiques van ocupar, de manera minoritària però progressiva, diferents llocs de l'administració pública. Van ser regidores, alcaldesses, diputades a Corts,⁵ i pioneres en el càrrec de governadora civil.

Mestres que també van ser reconeguts i represaliats per la seva identitat com a intel·lectuals. Com a tals no formen part dels dirigits, cap als quals, per ignorants, podria cabre alguna pietat, sinó del grup director dels periodistes, catedràtics, publicistes...; per a aquests, configuradors d'opinió, dinamitzadors culturals i avivadors de consciències, en tant que *irredimibles* només era possible l'*eliminació*

3. FERNÁNDEZ-SORIA, J. M., «La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español», *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 9, 2019, p. 61-99.

4. RODRIGO, J., *Hasta la raíz. Violencia durante la guerra civil y la dictadura franquista*, Madrid, Alianza Editorial, 2008, p. 33-34.

5. A València van ser alcaldesses les mestres María Crespo Font a Fontanars dels Alforins i Adelaida de la Cruz Ramón Tormo, a Novetlé. I entre les primeres regidores de l'Ajuntament de València hi ha les mestres Guillermina Medrano (IR) i Ángeles Soriano (PSOE).

o, si se'ls estimés recuperables, l'*esterilització*.⁶ Per als qui van donar nom a la «República dels intel·lectuals» —que va donar fruits tan determinants com les reformes militar, agrària, i escolar— només hi cabia la *fulminació* que prometien les paraules de José Millán-Astray comentant l'actitud d'Unamuno al famós acte celebrat al Paraninf de la Universitat de Salamanca el 12 d'octubre de 1936.⁷ Qualificats d'enverinadors de l'ànima popular, els intel·lectuals van ser considerats els causants de la Guerra Civil.⁸ El tercer tret d'aquesta identitat, el de mestres, va ser el que potser va intensificar més la repressió d'aquest col·lectiu docent. L'aposta de la República per l'educació i per fer arribar a tots els racons del país els seus principis, va fer de l'escola el puntal de la seva salvació.⁹ Els mestres van ser cridats a mantenir vius els llums d'una República que «ha de ser, en aquests moments, la República dels Mestres».¹⁰

En conseqüència, el magisteri seria assenyalat com a objectiu principal de la repressió franquista com a transmissor del que la República significava, un instrument per a deixondir les consciències i difusor de les idees de progrés que no compartien els adversaris de la República; a tot això, les mestres van afegir a ulls del repressor una desraó més: la seva assumpció de la modernitat com a dones, que reivindiquen i practiquen una independència econòmica i afectiva, qüestionadores dels models de feminitat tradicionals, que encarnaven, sobretot en els àmbits rurals, la modernitat, així com la seva presència a l'espai públic reservat tradicionalment als homes. Això, unit a la influència en la seva formació de la Institució Lliure d'Ensenyament —assenyalada pel ministre d'Educació Nacional com a «una de les fortificacions que hem de bombardejar»—¹¹ va convertir el magisteri en un dels pilars del règim republicà en què va actuar amb especial atenció la política repressiva del franquisme. Afusellaments, desterrament, exili, violència psicològica indiscriminada, són alguns dels efectes de la repressió política patida pel magisteri valencià, per la qual cosa, com hem indicat amb anterioritat, podem afirmar que van ser «enterrats, desterrats, aterrits».

6. Els entrecomillats pertanyen a BONMATÍ CODECIDO, F., «Los irredimibles antipatriotas de la murmuración», *ABC* (Sevilla), 24 d'agost de 1937, citat per SEVILLANO, F., *Rojos. La representación del enemigo en la Guerra Civil*, Madrid, Alianza, 2007, p. 30.

7. *La Gaceta Regional*, 19 d'octubre de 1936. Citat a RABATÉ, C.; RABATÉ, J. C., *En el torbellino. Unamuno en la Guerra Civil*, Madrid, Marcial Pons, 2018, p. 148.

8. EGUÍA RUIZ, C., *Los causantes de la tragedia hispana: un gran crimen de los intelectuales españoles*, Buenos Aires, Editorial Difusión, 1938.

9. LUZURIAGA, L., «Al servicio de la República: llamada al Magisterio», *Revista de Pedagogía*, núm. 111, 1931, p. 226.

10. *Revista de Pedagogía*, núm. 113, 1931, p. 329.

11. SAINZ RODRÍGUEZ, P., «Discurso del Excmo. Señor Ministro», *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Ministerio de Educación Nacional, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, vol. I, p. 61-62.

COMPTE ENRERE: MESTRES AFUSELLATS I «SUBTERRATS»

La dictadura de Franco va ser l'única a Europa que va emergir d'una guerra civil i que va establir un Estat repressiu que va continuar perseguint els vençuts fins als últims moments de vida del dictador.¹² Un Estat que va centralitzar i monopolitzar la violència exercint-la de manera sistemàtica, organitzada, en el que es coneix com a «terror fred», administratiu, davant de la repressió «en calent» dels primers mesos de guerra, quan a les dues zones contendents es van produir execucions sense cap procediment legal. Els consells de guerra, els sumaríssims d'urgència, l'aplicació de la llei de responsabilitats polítiques o la de la repressió de la Maçoneria i el comunisme serien mesures de caràcter legislatiu utilitzades, juntament amb els processos de depuració per sancionar els vençuts.

Aquesta violència «des de dalt» es converteix en una autèntica pedagogia de la sang i del terror quan se li incorporen mecanismes repressius psicològics i físics, entre els quals destaquen els afusellaments i el posterior enterrament en fosses comunes, manifestacions del clar missatge de por i silenci, de paralització de les resistències que poguessin dur a terme els possibles enemics de la dictadura.¹³

És una repressió que es veu complementada per una «violència des de baix»¹⁴ que es propicia fomentant la delació entre la població. La mostra més significativa és la *Causa General informativa de los hechos delictivos y otros aspectos de la vida en la zona roja desde el 18 de julio de 1936 hasta la liberación*, elaborada mitjançant un sistema de denúncia legal que estimulava la delació i persecució de les persones,¹⁵ sense tenir conseqüències per al delator encara que l'acusació es demostrés falsa. Queda establerta, d'aquesta manera, una pedagogia del terror que es caracteritza per actuar de forma simultània d'una manera «lògica», eliminant les persones més destacades políticament i socialment, i d'una manera atzarosa, executant-ne d'altres sense significació política,¹⁶ i de la qual són clara mostra els vint mestres afusellats a terres valencianes.

Les seves penúries, igual que va passar amb tots els vençuts, van començar al moment de la seva detenció, que es va produir bé al seu propi domicili, bé quan es van presentar a l'autoritat franquista confiant en la declaració governamental que

12. CASANOVA, J., «Una dictadura de cuarenta años», a CASANOVA, J. (coord.); ESPINOSA, F.; MIR, C. i MORENO GÓMEZ, F., *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco*, Barcelona, Crítica, 2002, p. 5.

13. RODRIGO, J., *Hasta la raíz... op. cit.*, p. 73.

14. CENARRO, Á., «Matar, vigilar y delatar: la quiebra de la sociedad civil durante la guerra y la posguerra en España (1936-1948)», *Historia Social*, Alzira, UNED, núm. 44, 2002, p. 65-86.

15. CASANOVA, J., «Una dictadura de cuarenta años», *op. cit.*, p. 30-31.

16. ESPINOSA, F., «Julio de 1936. Golpe militar y plan de exterminio», a CASANOVA, J. (coord.); ESPINOSA, F.; MIR, C. i MORENO GÓMEZ, F., *Morir, matar, sobrevivir, op. cit.*, p. 115-116.

cap persona que no tingués delictes de sang havia de ser reprimida; o quan van quedar atrapats al port d'Alacant en el seu intent d'embarcar cap a l'exili.

La majoria van ser conduïts a camps de detenció-concentració,¹⁷ espais d'empressonament provisionals, habilitats de manera que sense condicions higièniques, patint gana i set, esperaven que els identifiquessin per ser jutjats i condemnats, o alliberats. Recordem els de Porta-Celi (Serra-València), «España» a Dènia, i Albaterra i el «Campo de los Almendros» a Alacant.¹⁸ Detencions que es van dur a terme també en espais on començaven episodis de tortura i repressió com els que descriu el mestre Vicente Altbert quan escriu a la seva família: «Después de la paliza que me arrearón el lunes en la Torre, estoy bastante mejor [...] no me enviéis más pan, pues como he estado a leche tres días tengo bastante».¹⁹

Els seus judicis, sumaríssims d'urgència, són una mostra de la conculcació de drets humans, ja que estan fonamentats en el principi de culpabilitat i no en el de presumpció d'innocència. Van ser condemnats pel delictes d'«auxili a la rebel·lió», que comportava la pena capital, basant-se en la seva col·laboració amb els comitès municipals en els quals, encara que alguns sí que havien tingut un destacat compromís polític, altres només van exercir tasques administratives. Se'ls va acusar, sense proves, d'haver participat en delictes de sang, en confiscacions, en destrucció d'objectes i espais de culte, en delacions de persones de dretes que van conduir a assassinats... fets als quals, paradoxalment, s'havien oposat moltes vegades. Sentències justificades en ser els seus inductors i responsables morals a causa de la influència que, com a mestres, exercien a la població.

Les seves condemnes van ser, per tant, basades en motius de caràcter polític, sense concedir importància a les aportacions educatives. En alguns casos, però, sí que s'esmenta com a càrrec la seva assumpció i pràctica dels pressupostos de la política educativa republicana, sobretot el laïcisme, del qual s'acusa Arturo Martín, Germán Sanz, Vicente Moliner i Manuel Villa, que juntament amb José Pastor havien estat al capdavant d'escoles racionalistes. Renovadors pedagògics van ser Mariano Ripoll —que havia imprès, mitjançant les tècniques Freinet, la revista escolar *Alegría y Trabajo*, a l'escola de Benasc— i Vicente Talens, innovador mestre d'Educació Física a l'Institut-Escola. Preocupats per la formació integral trobem Francisco Gregorio, qui va fomentar la lectura i el teatre entre l'alumnat i els habitants de Tales; Víctor Huertas va participar de forma activa en la creació de cantines i colònies escolars, igual que Francisco Galindo, Luis Rovira i José M.

17. RODRIGO, J., *Cautivos: campos de concentración en la España franquista, 1936-1947*, Barcelona, Crítica, 2005.

18. AUB, M., *Campo de los Almendros*, València, PUV-Generalitat Valenciana, 2016.

19. ALTABERT CUEVAS, M., *Proceso a un maestro republicano*, València, PUV, 2004, p. 145-146. Vicente Altbert va estar al camp de concentració de Matagorda a Puerto Real (Cadis).

Morante, mentre que Vicente Altabert va tenir una destacada participació associativa, i va dinamitzar la Setmana Pedagògica d'Ontinyent.²⁰

Se'ls va condemnar a la pena de mort, sanció especialment indicada en el cas del Magisteri, en combinar l'aspecte punitiu amb el preventiu, convertint-se en amenaçadora i dissuasiva.

TAULA 1. *Mestres afusellats al País Valencià*

Nom i cognoms	Escola on exercia	Població	Data execució
Vicente Altabert Calatayud	Benissoda (Vall d'Albaida)	Paterna	8/3/1940
Juan Campos Galiana	Esplugues de Serra (Pallars Jussà)	Alacant	3/10/1940
Francisco Galindo Martín	Sogorb (Alt Palància)	Castelló	21/5/1940
Francisco Gregori Chulià	Tales (Plana Baixa)	Paterna	12/9/1940
Felipe Guarricaveitia Orero	el Villar (Serrans)	Paterna	25/11/1939
Víctor Huertas Martínez	Novelda (Vinalopó Mitjà)	Alacant	11/7/1939
Miguel Langa Mascarós	Bugarra (Serrans)	Paterna	1/5/1940
Arturo Martín Melián	Cedraman (Castell de Vilamalefa, Alt Milers)	Castelló	30/07/1940
Ricardo Martínez Fabregat	Oriola	Oriola?	17/11/1939
Vicente Moliner Nadal	Borriana (Plana Baixa)	Castelló	21/5/1940
Salvador Mollà García	Novetlè (la Costera)	Paterna	28/7/1939
José M. Morante Benlloch	Carcaixent (Ribera Alta)	Alzira	31/10/1939
José Pastor Bayarri	València	Paterna	25/5/1940
Antonio Pérez Picot	-----	Paterna	3/4/1939

20. AGULLÓ DÍAZ, M. C., «La nit més llarga», a FERRÚS, W., *Afusellats. Mestres i republicans*, València, Ed. Perifèric, 2021, p. 19-42.

Mariano Ripoll Inza	Benasc (Osca)	Alacant	7/3/1941
Luis Rovira Miralles	Mur (Comtat)	Alacant	12/7/1940
Germán Sanz Esteve	la Font de la Figuera (la Costera)	Paterna	6/4/1940
Vicente Talens Anglès	València	Paterna	28/6/1940
José Ángel Uribes Moreno	Alaquàs (Horta Sud)	Paterna	5/8/1942
Manuel Villa Oubiña	Bunyol (Foia de Bunyol-Xiva)	Paterna	19/12/1939

FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades recollides al llibre *Afusellats. Mestres i republicans*.²¹

Jutjats i condemnats van ser conduïts a les presons, on van patir condicions de vida infrahumanes, sent sotmesos a repressió física i psicològica. Gonçal Castelló narra que a la presó Model el director havia fet pintar les consignes que reflectien el seu ideal de la presó: «La disciplina de un cuartel», «La seriedad de un banco» y «La caridad de un convento».²²

Quan es confirmava la sentència amb «l'assabentat» de Franco, eren conduïts al lloc d'afusellament, normalment a l'alba i en grup, encara que quan es va voler remarcar la intencionalitat exemplificadora per la rellevància dels condemnats, se'ls va executar a la tarda, com va passar amb el rector de la Universitat, Peset Alexandre, amb José Ángel i Miguel Uribes, mestre i metge respectivament, germans del diputat del PC, el també mestre José Antonio Uribes. Amb la seva mort no finalitza el procés de venjança, sinó que es dona continuïtat a la finalitat exemplaritzant i dissuasiva, en ser enterrats en fosses comunes, de manera col·lectiva perquè no hi hagi possibilitat d'identificació.²³ S'intenta silenciar la memòria dels vençuts en invisibilitzar els seus cossos i produir el consegüent oblit social. Per això s'afirma que les persones allà enterrades pateixen la condició de subterrats, fruit de la mort violenta produïda en el context de la política d'extermini de l'adversari.

Les fosses comunes són, per tant, *infraloci* o *loci de subterrio*, espais caracteritzats per la seva càrrega simbòlica d'haver «sigut testimonis del crit silenciós de les

21. FERRÚS, W., *Afusellats. Mestres... op. cit.*

22. CASTELLÓ, G., *Sumaríssim d'urgència*, València, Prometeo, 1979, p. 18.

23. FERRÁNDIZ, F., «Autopsia social de un subterrio», *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, Madrid, CSIC, núm. 5, 2011, p. 526.

pràctiques repressives». ²⁴ Són autèntics memorials de la por, que han contribuït a consolidar el règim franquista en convertir-se en muts però eloqüents testimonis de la destinació que esperava els potencials opositors al règim.

La majoria de les restes dels mestres reposen a Paterna, «el panteón de España», altres a Alacant, Alzira, Castelló, Oriola... En aquests moments s'estan duent a terme processos d'exhumació i la seva situació és representativa de la diferent casuística: uns romanen en fosses sense excavar; altres, en fosses en fase d'excavació o en fossa exhumada, però sense que se n'hagin pogut identificar les restes, mentre que diversos cossos han estat identificats i estan a l'espera de ser enterrats de nou. Aquest procés d'identificació es converteix en una rehumanització de les fosses comunes, en un intent de convertir-les en llocs de memòria, d'interpel·lació del present amb el passat traumàtic ²⁵ i transformar-les en espais on es puguin elaborar críticament les memòries col·lectives, en una pedagogia de la memòria.

DESTERRATS I ATERRITS: LA DEPURACIÓ DEL MAGISTERI VALENCIÀ

Els règims totalitaris promulguen i apliquen corpus de lleis punitives amb l'objectiu de mantenir el control més gran possible sobre la població i silenciar la dissidència. ²⁶ Aquesta forma de violència política cobra un significat especial en el cas del Magisteri, sotmès, com el conjunt del funcionariat estatal, a un procés de depuració. Els comportaments de totes les persones que integraven el cos del Magisteri serien examinats detingudament per les corresponents Comissions Depuradores, de les quals van funcionar quatre al País Valencià: la de Castelló, constituïda l'abril de 1939, ²⁷ dues a València, la CD1 (juliol de 1939) i la CD2 (octubre de 1940), ²⁸ i una a Alacant (juliol de 1939).

24. CASADO-NEIRE, D., «Los lugares en tensión: hacia la búsqueda de los paisajes de muerte del franquismo», *Sociología y tecnociencia: Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico*, Valladolid, Universidad de Valladolid, vol. 10 (1), 2020, p. 49.

25. DOMÍNGUEZ-ACEVEDO, J. D., «Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia», *El Ágora USB*, 19, (1), 2019, p. 260.

26. ARÓSTEGUI, J., *Franco: La represión como sistema*, Barcelona, Flor del viento ediciones, 2012.

27. La CD d'Alacant com a presidents va tenir els directors de l'Institut Nacional d'Ensenyament Mitjà, Javier Gaztambide Sarasa, Andrés Carrillo Martín i Aureo Fernando Lahiguera Cuenca. Com a vocals Francisco Morote Chapa, catedràtic de l'INEM, vinculat a Falange, Juan Rovira Gomis, cap de la Secció Administrativa de Primer Ensenyament d'Alacant i falangista, i María Ballvé Aguiló, professora de la Normal d'Alacant; com a secretari va actuar Rafael Olmos Escobar, inspector provincial de Primer Ensenyament d'Alacant. DOMÉNECH JIMÉNEZ, I., *Las maestras de la Guerra Civil y el primer franquismo en la provincia de Alicante*, Alacant, Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert, 2019, p. 104.

28. La composició de la CD1 de València va ser: president: Francisco Morote Greus, director de l'Institut Luis Vives; secretària: Mariana Ruiz Vallecillo, inspectora de primer ensenyament de València, teresiana; vocals, el sacerdot Vicente Garrido Pastor, el doctor psiquiatre Francisco Marco Merenciano i

Les dades globals de què disposem mostren unes xifres certament dispars. València seria la província amb un percentatge més alt de sancionats, amb un 27,90 %, mentre que van ser rehabilitats un 72,10 %; a Alacant serien sancionats un 24,83 %, sent rehabilitats provisionalment un 67,70 %;²⁹ mentre que a la província de Castelló d'un total de 926 expedients de mestres, van ser sancionats el 19,33 % davant el 80,67 % confirmats o habilitats. Examinades les xifres, València i Alacant presenten percentatges molt semblants, al voltant del 25 %, però certament els de Castelló s'aparten significativament, ja que només va ser sancionat un 20 % dels mestres de la província. No trobem, en aquests moments, raons que expliquin aquesta diferència, encara que també cal indicar que és un percentatge molt semblant al 19,72 % proposat per la CD1 de València, mentre que la CD2 de la mateixa província va assolir un 31,96 %. En aquest cas, però, apuntem que és degut a l'estricta rigor i escrupolositat en les sancions motivats per la intolerància del president de la CD2, el «camisa vieja» Fausto Martínez Castillejo.

Es pot afirmar, per tant, amb les precaucions degudes, que al voltant del 25 % és el percentatge de mestres sancionats al País Valencià, molt semblant als del conjunt de l'Estat, que suposa al voltant del 24 %.³⁰

Pel que fa a la sanció més greu, l'expulsió, a València, suposaria un 9 %, ³¹ a Castelló l'1,72 % mentre que d'Alacant no disposem de dades suficients.³²

el pare de família Alfredo Soriano Hernández. Com a vocals representants de FET-JONS, Vicente García Llácer i Justo de Ávila Sanpascual. A la CD2 de València el president era Fausto Martínez Castillejo, director de la Normal de València, falangista; secretària M. del Carme Paulo Bondia, inspectora de primer ensenyament que passaria amb posterioritat a exercir el mateix càrrec a la CD de Castelló; i els vocals Modesto Giménez Bentrosa i Sáenz Caballero, director de l'Institut S. Vicente Ferrer; Pascual Torrent Fernández, pare de família, Luis Giménez Fayos, per l'Asociación Católica de Padres de Familia i els representants de FET-JONS, José de Pablo Muñoz i José María Llopis Cabanes. FERNÁNDEZ-SORIA, J. M.; AGULLÓ DÍAZ, M. C., *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del magisterio, 1939-1944*, València, Institució Alfons el Magnànim, 1999, p. 145-155.

29. Les xifres de sancionats fan referència als suspesos de manera provisional o que no es van presentar.

30. AGULLÓ DÍAZ, M. C., «Amputar, segar, limpiar e purificar. A depuración do maxisterio durante o franquismo», *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, Universidades de A Coruña, Vigo y Santiago de Compostela, núm. 21, 2017, p. 9-30.

31. La majoria dels mestres afusellats no tenen expedient de depuració i van ser sancionats amb l'expulsió per l'article 171 de la Llei Moyano de 1857 relatiu a l'abandonament del lloc de treball, quan molts estaven a la presó o fins i tot ja havien estat afusellats.

32. Els diferents criteris utilitzats a l'hora de classificar i quantificar les sancions i els docents que les van patir, així com la manca de dades referides a algunes categories en concret, impossibiliten una anàlisi més detallada. Considerem important i necessari, i animem a la realització de noves investigacions que permetin un apropament més detallat als processos de depuració patits pel Magisteri del conjunt del País Valencià.

TAULA 2. Percentatge de mestres del País Valencià sancionats, confirmats i expulsats

	% sancionats	% confirmats	% expulsats
Castelló	19,33	80,67	1,72
València	27,98	72,1	7,96
Alacant	26,3	73,7	
Mitjana total	24,5	75,49	

La majoria de sancionats, i els de més gravetat, ho van ser per càrrecs de caràcter polític, sindical, militar o religiós, mentre que els relacionats amb l'activitat professional, el fet, per exemple, de dur a terme pràctiques de renovació pedagògica, amb prou feines apareixen citats com a causa de sanció. És clar que en les successives propostes legislatives i en les declaracions dogmàtiques, el franquisme condemna de manera repetida i insistent la ILE com a introductora d'idees dissolvents però no des d'una perspectiva didàctica; igualment, se'n constata la repulsa cap a les doctrines estrangeritzants de l'Escola Nova, però no les citen com a causa de sanció, encara que Adolfo Iniesta feia una referència expressa a Freinet quan escrivia:

¿Por qué serán tan partidarios de sus sistemas todos los maestros revolucionarios, empezando por sus difusores en Francia? Porque, como todas las tendencias de este orden, el método preconiza la formación personal del niño, con su propio trabajo independiente de todo influjo del maestro, cuya autoridad apenas existe.³³

Tot i aquesta referència explícita a Freinet, Alfred Ramos exposa que, encara que del col·lectiu de mestres freinetistes valencians³⁴ van ser sancionats un 55,7 % el que suposa un índex que dobla el general, representant a més els expulsats un 21,5 % en cap cas s'al·ludeix a la seva identificació amb el moviment Freinet, però és una dada esperada a causa del seu alt grau de compromís polític i activisme social, congruent amb la idea d'implicar-se en la renovació a l'escola i a la societat que plantejava el mestre francès.

33. INIESTA CORREDOR, A., *Garra marxista de la infància*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1939?, p. 56.

34. Un total de 79 mestres. RAMOS, A., *Mestres de la impremta. El moviment Freinet valencià (1931-1939)*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, 2015, p. 402.

Dins de les sancions per militància o ideologia política, es penalitzen les relacionades amb els partits del Front Popular, és a dir, militància o simpatia amb IR, el PSOE, el PC... així com la participació activa a les campanyes electorals a favor de l'esquerra, especialment la que va conduir a la victòria electoral del Front Popular. Així, a la mestra de Cañada (Alacant) Elvira Ruiz Vallecillo, entre altres càrrecs, se li imputen els de ser simpatitzant amb els partits d'esquerra i en particular del d'Izquierda Republicana des del 1931, haver actuat a les eleccions de 1936 com a propagandista activa del Front Popular i haver contribuït a la destitució dels elements de dreta que formaven part de l'Ajuntament en aquella època. Les acusacions es basaven en un informe que detallava:

Desde el año 1931, se declaró una gran propagandista de la causa izquierdista, siendo una de las que constituyeron en Cañada los Partidos de Unión Republicana y [*sic*] Izquierda Republicana, celebrando reuniones con los dirigentes de estos partidos, tanto públicas como privadas. Al llegar las elecciones de febrero de 1936, no solamente votó por las izquierdas, sino que fue tanta la campaña que desarrolló que sustrajo a la coalición de derechas más de treinta votos, soliviantados estos de casa en casa.³⁵

Crida l'atenció, però, que en els moments actuals continuem sense trobar cap cas de sanció per nacionalisme, encara que diversos mestres (homes i dones) van tenir una participació destacada en partits, associacions i institucions valencianistes. Només a l'expedient d'Enric Soler i Godes s'al·ludeix a la seva relació amb «elementos separatistas», però no apareix com a càrrec. Ni les comissions de València ni la d'Alacant no endossen a cap docent.

Sí que són freqüents els càrrecs de caràcter religiós, relacionats amb el laïcisme o la manca de pràctiques catòliques. És sobretot important en el cas de les mestres, així com Francisca Martínez Curto, mestra de Moncofa des del 1935, va ser sancionada el 1940 amb l'expulsió acusada de ser esquerrana i de la FETE, però, sobretot pel seu «anticatolicismo y alarde de él, consiguiendo incumplimiento de los deberes religiosos, haber llevado su propaganda política e irreligiosa a la escuela, poniendo empeño en que se quemaran los cuadros de Historia Sagrada y pronunciando frases de burla y mal gusto con motivo de retirar del grupo escolar algunos cuadros de asunto religioso». Encara que la mestra, en el recurs que presenta el 1953 es defensa argumentant que el 1935 ja no existien quadres d'Història Sagrada a la seva escola, cosa que es pot comprovar consultant els corresponents inventaris, és sancionada amb trasllat fora de la província

35. Expedient de depuració 05. 015. 032/12306. Archivo General de la Administración (AGA).

durant cinc anys i inhabilitació per a càrrecs directius.³⁶ La sospita encara és latent.

Pel que fa a la militància sindical, cal destacar que en el cas de Castelló estava perfectament documentada, ja que tot l'arxiu de la FETE-UGT va ser confiscat pels vencedors i dipositat a l'arxiu de la guerra civil de Salamanca, on encara es troba. Per això, els depuradors comptaven amb el privilegi de poder consultar les fitxes dels afiliats —fins i tot es troben carnets en sobres que havien de ser enviats— així com les actes de les seves reunions. Cap afiliat podia rebatre el càrrec de militància i exercici de càrrecs.³⁷ Cas diferent és el de València, on un grup de mestres es van reunir a la seu de la FETE-UGT al carrer Hernán Cortés i van destruir l'arxiu al mateix temps que entraven les tropes franquistes a la capital. Els càrrecs sindicals es van fonamentar en una llista que es va reconstruir pel SEM, cosa que no en garanteix la fiabilitat, de fet, s'observen absències importants.

També resulta significatiu el fet dels càrrecs endossats per la participació activa del mestre o mestra en activitats de caràcter cultural o educatiu, encara que no relacionades directament amb l'ensenyament primari. Seria el cas del mestre de Cullera Felipe Macho García, a qui se'l sanciona perquè «le fue otorgada la dirección de una de las Escuelas creadas por el marxismo en la lucha contra el analfabetismo»,³⁸ o el del de Picassent Ricardo Albert Aguado, un dels escassos mestres del qual es reconeixerà unànimement la seva excel·lent actuació professional a l'escola, però se'l sancionarà amb l'expulsió per ser milicià de la Cultura: «Miliciano de la Cultura, interviniendo en la confección de los periódicos murales que editaba la unidad en que estaba destinado. También colaboró en un periódico titulado *Forja*».³⁹

Si a més dels càrrecs, analitzem les dades tenint en compte el variable gènere, a Alacant el 32,2% dels homes va ser sancionat, mentre que de les dones ho va ser el 19,2%; a València, davant del 34,47% dels homes, les sancionades van suposar un 22,10%; i a Castelló van ser sancionats el 25,94% dels homes i el 13,74% de les mestres.

36. Expedient de depuració 05. 030. 032/12475. AGA.

37. FERNÁNDEZ ASENJO, G., *Memoria histórica. FETE-UGT Castellón. 1931-1938. Maestros depurados, maestros silenciados*, València, FETE-UGT Ensenyament, País Valencià, 2014.

38. Expedient de depuració 05. 32/13054. AGA

39. Expedient de depuració 419/20/13043. AGA.

TAULA 3. *Percentatge de sancionats. Homes i dones per províncies*

	Homes sancionats	Dones sancionades
Castelló	25,94 %	13,74 %
València	34,47 %	22,10 %
Alacant	32,2 %	19,2 %
	31 %	18,3 %

Quantitativament, el nombre de mestres sancionats va ser superior a les tres províncies, a totes les comissions i a totes les categories al de les mestres. Les causes adduïdes per als càstigs van ser idèntiques en tots dos casos, encara que el recent accés de les dones als àmbits de la política i sindical implica un menor grau de compromís i de persones implicades. D'altra banda, el càrrec d'ostentar un grau a l'exèrcit republicà va ser exclusiu dels homes, i utilitzat amb certa freqüència per sancionar-los, en haver estat alferes, tinentes, comandants...

Però cal destacar que a les mestres es van tenir més en compte a l'hora de sancionar els càrrecs religiosos i, sobretot, els de caràcter moral, relacionats amb relacions afectives i maneres de vestir, actituds considerades inadequades en una dona.

Vegem el cas de Josefa Segovia Martín, mestra d'Alberic, sancionada després de ser acusada als informes d'ideari comunista i anticatòlica, però sobretot per la seva mala i immoral conducta, a la qual s'afegia el seu comportament a l'escola on «sin el menor respeto para los niños abordaba en la Escuela y con toda crudeza problemas escabrosos relacionados con la vida sexual, el matrimonio y la prole [...] sustentaba doctrinas anticoncepcionistas sobre la familia e inconvenientes de tener mucha prole. No consta haber celebrado matrimonio canónico». «Se pintaba en clase, su aspecto en el vestir era probocativo, [sic] lastimando la conciencia moral de los niños»; i, en definitiva, «inculcaba a las alumnas que si contraían matrimonio no debían tener hijos. Se la veía muy libre y atrevida».⁴⁰ Lliure i atrevida, certament irrecuperable per al nacionalcatolicisme.

L'arbitrarietat, la no-existència d'una correlació directa entre causes de sancions i gravetat d'aquestes, i el temps, serien dos factors utilitzats també com a factor de repressió i per mantenir atemorits els sancionats. Hi va haver mestres que

40. Suspensió de sou i feina per dos anys amb abonament del temps de suspensió provisional, trasllat fora de la província, no podent sol·licitar càrrecs vacants en cinc anys i inhabilitació per a l'exercici de càrrecs directius i de confiança en institucions culturals i d'ensenyament. Sancionada el 1943 i confirmada sanció el 1944. Expedient de depuració. Llegat 422. núm. 4. AGA.

van reclamar successivament la revisió dels seus expedients i sancions des dels anys quaranta i no van rebre resposta fins als darrers seixanta, a punt de jubilar-se. El silenci administratiu es va convertir en una autèntica tortura, ja que els reclamants no entenien per què no es responia a les peticions. La mestra Amparo Navarro Giner, separada del servei el 1941, escrivia, el setembre del 1954, a un amic de Madrid sol·licitant-li que fes el favor d'anar al Ministeri a interessar-se per l'estat de revisió del seu expedient, sol·licitat el 1953. A la seva resposta que no l'havien atès per no ser-hi el jutge responia: «Después de casi cuatro años de espera no voy a impacientarme por unos días, los que tarde en regresar el juez, de demora de las noticias de mi expediente».⁴¹ La resolució es produiria el juliol del 1963 i encara amb la condemna de trasllat dins de la província i prohibició de demanar trasllat en cinc anys.⁴² Tenia 63 anys. Vint-i-cinc anys sense exercir a l'escola pública i vint-i-dos de silenci administratiu en van ser la sanció. Com afirma García Madrid, per al franquisme, l'espera, el temps «era de nuevo, la manera de dosificar el sufrimiento y de macerar en él a los más radicales y significados. En esto *sí que se puede afirmar que el régimen no perdió la memoria*».⁴³

Es tracta, doncs, d'una depuració clarament política, on el mestre, i la mestra, són disseccionats no des d'una perspectiva pedagògica, sinó ideològica, perquè la intencionalitat no és aconseguir bons professionals, sinó mestres que siguin «meitat monjo, meitat soldat». Aquells que no compleixen aquest precepte han d'estar separats, aïllats, encara que això en signifiqui el sacrifici, la mort pedagògica, perquè, com diu el ministre d'Educació Nacional, Ibáñez Martín, sota el mandat del qual es va produir el gruix de la repressió del Magisteri, cal «amputar, segar, limpiar y purificar».

«ELS QUE ENS QUEDEM»:⁴⁴ MANIFESTACIONS DE L'EXILI INTERIOR

Hi va haver mestres que, com dèiem a l'inici, després de ser depurats, van ser bandejats i van viure aterrits, que van patir alhora el desterrament i el terror. Van patir aquest doble destí els bandejats, els allunyats de la seva terra, de casa seva, de

41. Correspondència privada d'Amparo Navarro Giner. Carta de 27 de setembre del 1954.

42. Expedient de depuració 0.5. 032/13016. AGA.

43. GARCÍA MADRID, A., *Qué fue de los maestros de Salamanca durante la guerra civil. I. La depuración*, Universidad Pontificia de Salamanca, 2021, p. 108.

44. «Los que quedamos» és el títol d'un article escrit per Eduardo Bartrina Castejón, de la tercera promoció del Pla Professional de València, destacat membre de la FUE i del PC, al qual es va sancionar amb no poder fer el quart curs de pràctiques en una escola, per la qual cosa no va obtenir el títol de Magisteri. Alhora se li va impedir matricular-se a la Facultat de Medicina, tot i que formava part d'una coneguda saga de metges. A l'escrit explica els detalls dels primers dies a València després de l'entrada de les tropes franquistes, la detenció i les condicions de vida a la presó. BARTRINA CASTEJÓN, E., «Los que nos quedamos», *Cuadernos republicanos*, núm. 28, 1996, p. 85-124.

la seva escola, de la seva comunitat de convivència quotidiana; ho van viure també aquells i aquelles mestres que van optar per romandre a Espanya gairebé sense possibilitat d'exercir la seva professió o d'exercir-la en condicions penoses que pel seu passat com a docents, per les seves idees o les seves conviccions, van patir violència física, ideològica o psíquica, i per això van haver de construir-se a dins un lloc per sobreviure i on tancar el seu esperit dissident. Són els que van patir l'exili interior, una forma penosa d'autoreclusió, en constant amenaça per la por a l'acusació arbitrària i indiscriminada. La conseqüència és la construcció d'una actitud paralitzant: el millor és conduir-se de manera que no s'aisequi la més mínima sospita que pugui activar la maquinària repressiva. La passivitat es converteix en un mètode eficaç de prevenció de la dissidència. Així, no sorprèn que el mestre o la mestra depurats simpatitzants amb les idees de la República esdevinguessin carcellers dels seus records i construïssin una presó per a la seva memòria. Bona part del magisteri valencià es va recloure en un esglaiador exili interior, integrant aquesta Espanya d'exclusos en què els vençuts van arrossegar la condició de derrotats amb l'única aspiració de passar desapercebuts. Aquesta va ser una de les conseqüències de l'exili interior, en bona part del col·lectiu del qual la repressió va aconseguir el seu objectiu: la interiorització de la derrota com a mitjà dissuasiu de la recomposició del teixit cívic republicà.

L'exili interior va revestir diverses formes. Potser la seva cara més negra va ser la presó, per a uns un lloc transitori, per a uns altres definitiu. I en tots els casos una experiència inhumana no només per la desraó del càstig o per desconèixer el perquè de la presó, sinó també pel maltractament físic i psíquic a què van ser sotmesos aquests mestres. De vegades la humiliació és continuada, cosa que provoca desconcert, desesperança i abatiment. De vegades la reclusió compartida forçosament amb persones intel·lectualment i espiritualment vulgars procura l'aflorament de reaccions que fan dubtar de la mateixa humanitat i qüestionar la pròpia autoestima. Genoveva Pons, mestra de Lliria, assegurava que se sentia molt afectada per l'ànima mediocre, la vulgaritat i l'estret criteri de les seves companyes de presó, un sentiment que confessa no superar: «En lugar de ser yo tolerante, comprender y disculpar, me encolerizo en el fondo, aunque no lo manifieste, y esto es una prueba patente de mi descenso espiritual».⁴⁵

Perquè a la presó, a força d'aprendre el silenci i de viure en solitud, el presoner pot arribar a oblidar fins la seva condició humana. I aquest silenci i aquesta vida solitària segueixen acompanyant el presoner fins i tot després de la seva excarceració, configurant així una mena d'autoexili preventiu que s'imposa el penat temerós de les seves paraules i els seus actes en una societat que percep desconfiada i

45. PONS ROTGER, G., *Tres años de antaño*, Bogotá, Tall. de Heliofoto Colombiana, 1984, p. 78.

hostil, i disposada a no saldar comptes amb el passat dels vençuts. Sens dubte, va ser aquell un temps de silenci.

Però hi va haver intents de mantenir la dignitat dins de les presons, exercint, alhora, el seu ofici de mestres. A València, a la presó de dones de Santa Clara, antic convent, les quatre mestres allà detingudes,⁴⁶ juntament amb la inspectora Àngela Sempere, s'ofereixen a ajudar la mestra titular en l'educació de les recluses, cosa que els serveix per redimir pena i per ajudar-se mútuament. Al mes d'agost de 1940, imparteixen classe a les 147 recluses que assisteixen a l'escola, tal com informen des de la presó provincial de dones de València al Sr. President del Patronat Central de Redempció de penes pel treball de Madrid:

Tengo el honor de poner en conocimiento de V.I. que hallándose en esta prisión la penada a VEINTE AÑOS Y UN DÍA, Ángela Sempere Sanjuán, Maestra Nacional, inspectora de primera enseñanza, y siendo muy útiles sus servicios en esta prisión como auxiliar de la Maestra de este establecimiento ruego a V.I. si a bien lo tiene autorice para redimir su pena por el trabajo, significándole que hay cuatro reclusas más que redimen como Maestras Auxiliares y no obstante se considera de utilidad el servicio de esta reclusa, pues actualmente asisten a clase 147 reclusas cuyos progresos son notables.⁴⁷

També els homes van redimir pena gràcies a la seva actuació com a mestres al recinte carcerari, com és el cas de Vicent Grimalt Morales, mestre de Benialí (Alacant) empresonat, condemnat a trenta anys de presó i sancionat amb expulsió del Magisteri, que entre maig i setembre del 1943 va poder «exercir com a mestre auxiliar dins de la presó».⁴⁸

Altres vegades l'autoexili preventiu és incitat per companys que jutgen perillosa la companyia de qui la presó ha convertit en *fitxat*. Val més no veure ningú i aïllar-se esperant no ser molestat. I així, encara que diferent, una nova presó, nous «muros de soledad» —títol d'un poema del mestre valencià Juan Lacomba— esperen qui ja ha complert la condemna.⁴⁹

46. Poden ser les mestres sancionades Amparo Navarro Giner, Àngela Sempere Sanjorge, Francisca Sanchis Ferrer i Genoveva Pons Rotger.

47. Expedient penitenciari d'Àngela Sempere Sanjuán. «Expediente penitenciario de Ángela Sempere Sanjuán, Prisiones. Fase III», 1021. Arxiu del Regne de València.

48. FERRÚS, W., *La depuració franquista contra el magisteri primari a la Marina Alta. El cas de Benissa*, Benissa, 2022, p. 20. Hi havia escoles a les presons d'Alacant, Oriola, Alcoi i Monover a les quals impartien classes els mestres empresonats. Vegeu MARTÍNEZ LEAL, J.; ORS MONTENEGRO, M., «Las cárceles de la postguerra en la provincia de Alicante. Un estudio de la represión franquista (1939-1945)», *Canelobre*, núm. 31-32, 1995, p. 32-45.

49. LACOMBA, J., «Varia de versos humanos». Plec solt publicat per la Imprenta Ortíz de València, 1961. Recollit a *El Brancalet*, revista de l'Associació Cultural El Rastell (La Llosa de Ranes), núm. 21, 2005, p. 27.

Murs de solitud que s'alcen i engrosseixen amb la marginació escolar que pateixen sovint les mestres i els mestres depurats. El seu càstig en aquest procés purgatiu els guanya l'actitud recelosa i de cap professional dels seus companys. La fredor derivada d'aquesta no relació els condueix a l'allunyament del claustre i a l'aïllament professional. Retraïment que de vegades es va veure augmentat per la fustigació professional i social. Des de l'objecció a participar en comissions acadèmiques o tribunals atesa la seva inhabilitació per a l'exercici de càrrecs directius i de confiança, fins a queixes infundades sobre la tasca docent, amenaces de ser inspeccionats en la seva tasca, negació de tot suport escolar, són situacions que fomenten el retir interior. A qui també va contribuir l'obstrucció social manifestada, per exemple, a l'hora de fer estudis, com la mestra cursillista María Dolores Ochoa, que, una vegada matriculada a Medicina, va ser expulsada de la Facultat pel mateix degà, Beltrán Bigorra.⁵⁰

O la vigilància exercida fins i tot pels mestres en pràctiques, que, en tenir el privilegi d'observar l'actuació del mestre dins l'aula, poden argumentar conductes inadequades com l'atribuïda al mestre Enrique Martínez Martínez, a qui se li va reobrir l'expedient de depuració en ser acusat de «no conocer el santo rosario y no tomárselo en serio», ja que el mestre en pràctiques havia observat que sempre el dirigia un alumne, a instàncies del mestre, qui no ho resava. La nota anònima que acompanyava l'expedient escrivia: «Probado que no conoce el Santo Rosario o si lo conoce (cosa peor) que no lo siente».⁵¹

Les condicions familiars, el temor que els éssers estimats fossin molestats o patissin represàlies, va obligar molts docents a extremar la prudència a les seves manifestacions. Per no parlar de la fustigació policial que molts mestres, les seves famílies i amics van patir. Recorda la mestra valenciana Genoveva Pons que la seva excarceració va transcórrer en constant estat d'alerta, i el mer fet d'estar fitxada, la va fer objecte d'assetjament i persecució policial: «Siempre se estaba al acecho de una posible conspiración y como nosotros estábamos “fichados”, violaban la intimidad de nuestro hogar a cualquier hora, y cualquier pretexto era causa de redadas en las que nos veíamos incluidos». «En varias ocasiones —diuma en un altre lloc— mi esposo y otros queridos amigos sufrieron detenciones inexplicables que acabaron de convencernos de que nunca nos dejarían tranquilos».⁵² Amèrica va ser

50. Testimoni de Dolores Ochoa i Eduardo Bartrina entrevistats per Carmen Agulló el 1995. Vegeu FERNÁNDEZ-SORIA, J. M. i AGULLÓ DÍAZ, M. C., *Maestros valencianos*, op. cit., p. 392 i 404.

51. Va ser sancionat el 1942 amb inhabilitació per dos anys, a partir de la data d'aquesta ordre per exercir l'ensenyament, i que quan obtingui plaça en propietat queda inhabilitat per a l'exercici de càrrecs directius i de confiança en institucions culturals i d'ensenyament. Expedient de depuració. Llegat 412, núm. 9, AGA.

52. PONS ROTGER, G., *Tres años de antaño...*, op. cit., p. 132. PONS ROTGER, G., «Cenizas y rescoldo», *Nuevas raíces. Testimonio de mujeres españolas en el exilio*, Mèxic, Editorial Joaquín Mortiz, 1993, p. 355-356.

el destí següent d'aquesta mestra. També ho va ser el d'altres mestres que no van poder suportar la pressió social i política i es van veure abocats a emprendre un altre exili, aquest fora d'Espanya.

Un estat de permanent sospita i por constant de tornar a ser detingut amb què es van acostumar a convida els excarcerats. Manuel Sanchis Guarner escriviu, el 1943: «Ara vaig començar a reaccionar. Ja no m'espante quan veig les bicicletes i no m'amague quan veig els guàrdies civils».⁵³

MANERES DE SUPERVIVÈNCIA I RESISTÈNCIA

Els «Muros de soledad» que descrivia Juan Lacomba es fan més gruixuts i infranquejables amb «l'exili professional», una altra de les formes més determinants de l'exili interior del Magisteri en què s'uneixen l'exili geogràfic i el psicològic. Un dels trets identificatius del mestre depurat amb sanció és la seva separació, temporal o definitiva, del Magisteri, o la suspensió de sou i feina, parcial o íntegrament, per la qual cosa molts d'ells devien treballar en allò que els sortia (venda ambulants, gestió administrativa, emplets de magatzem, agents comercials...). Sobreviure es va convertir en la tasca més urgent.

Altres, sense abandonar l'ensenyament es van exercir fent classes particulars a fills d'amics o del veïnat, en acadèmia privades, fins i tot en col·legis religiosos, practicant un ensenyament en què no es reconeixien. De fet, mestres que durant la República formaven part de l'avantguarda pedagògica, al seu pas per l'ensenyament privat es tornen irreconeixibles com a docents, com descriu a les seves memòries Vicente Calpe Clemente; la necessitat de sobreviure va convertir la seva tasca de mestre a l'antítesi del que va ser durant la República.⁵⁴ Exercir la professió en aquestes circumstàncies va conduir sovint al desànim pedagògic i a la reclusió interior d'allò que van creure anys abans.

A aquest aïllament interior va contribuir en gran manera el trasllat forçós de destinació professional, sanció amb què es va castigar milers de mestres, una de les manifestacions més perjudicials per al teixit social i professional del Magisteri. En aquesta mesura s'uneixen la separació del mestre del paisatge vital i el replegament al seu interior. Amb el desterrament a localitats o províncies diferents d'aquella en què exercien, no només se'ls imposava un càstig, sinó que també se n'impedia la participació social i política en desvincular-los del grup amb què es recorda llançant-los així a l'oblit. L'exiliat, encara que a pocs quilòmetres del seu

53. SANCHIS GUARNER, M., *Lletres de resistència (1939-1981)*, Catarroja, Editorial Afers, 2005, p. 42.

54. Carta de Vicente Calpe Clemente (maig de 1997). Cit. a FERNÁNDEZ-SORIA, J. M i AGULLÓ DÍAZ, M. C., *Maestros valencianos...*, op. cit., p. 392.

antic entorn vital i professional, es desvincula dels companys de militància i de professió, la memòria comuna dels quals acaba disgregant-se. Les conseqüències de l'exili professional —cercades pel repressor amb aquesta mesura disciplinària— les expressa amb claredat el mestre castellanenc Enric Soler i Godes, castigat amb trasllat forçós a Cantàbria, que acaba sentint-se *aliè* a la política, i fins i tot, després de complerta la sanció, acaba convertint-se en un solitari:

Lamentando la separación de mi tierra, pensé que tenía que superar aquel exilio; olvidé la política y, contento con mi carácter introvertido, me convertí en un solitario que iba a lo suyo [...] Fueron cinco años largos, amargos, pasados con muchas nostalgias, pero al fin regreso a Valencia [...]. En Benifaïó desarrollé más intensamente mi vida literaria. No olvidé mi condición de sancionado e hice también una vida solitaria.⁵⁵

I totes aquestes manifestacions que contribueixen al retraïment social i professional de tants mestres esdevenien barrejades amb penúries econòmiques, silencis i pors que van empènyer bona part del magisteri valencià a realitzar un nou aprenentatge polític i pedagògic, necessari per continuar vivint.

Aquest nou aprenentatge va obligar molts mestres a presentar-se com a subjectes redimibles, reciclables; és a dir, adaptables al Nou Règim, als seus dictats i exigències, esforçant-se per no ser partícips d'una identitat ara perseguida, la republicana. Aquest aprenentatge va implicar la negació dels ideals de progrés fins fa poc compartits, va exigir el rebuig, el sentit o el simulat, d'un passat pedagògic que anys abans havien defensat. El resultat d'aquest nou aprenentatge va ser en uns casos la passivitat i en altres la col·laboració, entusiasta de vegades, de mala gana altres, però sempre urgit per la supervivència i exigent d'una conversió social i pedagògica, almenys a l'espai del públic, lloc del compromís. L'escola com un dels espais públics es va cobrir de memòries silenciades. Així, Francesca Vidal ens refereix que, a la recerca de testimonis sobre com va ser l'exercici docent del mestre Antoni Porcar i Candel a la postguerra, a l'escola de les Coves de Vinromà (Castelló), on havia estat traslladat com a sanció per la Comissió depuradora, no va trobar cap record. I afegeix:

Potser Antoni Porcar, aquell home tan polifacètic i manyós, de formació i tradició familiar humanista, republicà federalista, d'esquerres i valencianista, de caràcter assossegat, bonhomí, dòcil, poc parlador, discret, tan renovador als mètodes pedagògics i que tant es feia volar, sense imposar-se, sense crear-se

55. SOLER I GODES, E., «Exilio interior, entre la escuela y los libros», a DD. AA., *Exiliados. La emigración cultural valenciana (siglos XVI-XX)*. Edició de Manuel García, València, Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, 1995, vol. II, p. 315.

enemics, després del procés de depuració es va quedar buit, trist, silenciats pedagògicament i oblidat.⁵⁶

Però també hi va haver mestres que «es van doblegar per no trencar-se» com recordava el mestre Antonio Vallet Caudelí.⁵⁷ Alguns van conservar les seves pràctiques pedagògiques renovadores adaptades a les matèries i continguts que el Règim acceptava, com Carmen Valero, que a la seva escola de Bétera als anys cinquanta va realitzar un atractiu quadern —«La Santa Misa»— per facilitar l'aprenentatge significatiu de l'acte litúrgic.

Seria, però, en la docència privada on es podrien practicar amb més independència aquestes metodologies i activitats. A València van ser famosos dos centres, l'Academia Castellano i l'Academia Sempere per la qualitat dels seus ensenyaments i mestres. A la primera, en la qual la majoria de la plantilla estava formada per mestres depurats, van treballar José Bueno i Ángela Sempere Sanjorge, la neboda de la inspectora que havia compartit amb ella els primers temps de presó.⁵⁸ José Bueno va ser el número u de la primera promoció del Pla professional a la Normal de València i els seus alumnes de finals dels seixanta el recorden emocionar-se, fins a plorar quan a les classes de literatura els llegia Lorca i Miguel Hernández.

Per la seva banda, les germanes Ángela i Consuelo, mestres sancionades, juntament amb la seva tia, la inspectora Angelita Sempere, van posar en marxa a casa seva l'Academia Sempere. Comencen el seu camí sent el seu alumnat nens i nenes que tenien els seus pares i mares a la presó —els «de la closca amarga»— o que no tenien recursos. Però l'excel·lent docència impartida en uns anys caracteritzats per la deficient educació imperant a les escoles públiques va fer que aviat augmentés l'alumnat i es van traslladar a un espai més ampli, incorporant-se fills i filles de persones de professions i ideologia liberal, que aportaven més recursos. L'Academia Sempere manté els principis de l'escola republicana: mixta, integral, activa, atorgant un paper primordial a la lectura com a base de la formació d'un esperit crític. Autors que no es trobaven a les escoles «nacionals» eren objecte de lectura. Les excursions, les passejades amb intenció didàctica formaven part de la seva metodologia. Júlia, una de les alumnes, diu:

Anaven alumnes de 3 fins a 14 o 15 anys. Els alumnes estaven tot el dia i sortien molt ben preparats. Es llegia molt: «La lectura és una base molt important per adquirir cultura i fugir de la ignorància», deia Ángela. [...] L'escola era mixta, «Els xiquets i xiquetes han d'estudiar junts», deia. Creia en la coeducació

56. VIDAL I BELLÉS, F., *Antoni Porcar i Candel (1904-1947). El Mestre que va donar la paraula als infants*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, 2014, p. 120.

57. Entrevista de M. Carmen Agulló Díaz a Antonio Vallet Caudelí, València, 1998.

58. CUEVAS, T., *Mujeres de la resistencia*, Madrid, RBA, 2002, p. 230-236.

i en la igualtat dels xiquets i les xiquetes. Li agradava molt la música clàssica i el ball. Els cantava una cançó i els feia ballar. També estudiar les plantes i la natura. Treia els alumnes al Vedat de Torrent i hi recol·lectaven plantes i fulles. La lectura era importantíssima. Gràcies a ella he llegit de noia còmics, llibres d'aventures i també els clàssics, Shakespeare, poetes com Lorca, Miguel Hernández, Alberti, Machado...⁵⁹

Resistència pedagògica i política. La reconstrucció dels partits polítics o la realització de fets que mostraven que havien estat vençuts, però no derrotats. Higinio Martínez, condemnat a trenta anys de presó, en llibertat condicional va tornar a ser empresonat per intentar reorganitzar el PSOE. Torturat i debilitat per la nova estada a la presó residiria a la Llosa de Ranes fins a la seva defunció, sense deixar mai de mantenir contacte amb Rodolfo Llopis, enviant i rebent documents que continuaven la relació entre els condemnats a l'exili interior i els que el patien allunyats de la nostra terra.⁶⁰ Per la seva banda, la mestra Amparo Navarro va ser multada amb 1.000 pessetes i empresonada durant trenta dies per ordre governativa en manifestar-se en contra del Referèndum sobre la Llei de Successió a la Prefectura de l'Estat de juliol del 1947.⁶¹

Més enllà de les resistències individuals, interessa recordar com es van utilitzar espais permesos pel franquisme per desenvolupar pràctiques pedagògiques que significaven una continuïtat amb les republicanes i van permetre un enllaç entre la generació dels vençuts i la dels joves de postguerra. Un d'aquests espais va ser la societat cultural Lo Rat Penat, que es mantenia a València malgrat la derrota cultural. Aquesta associació no s'havia il·legalitzat perquè no resultava sospitosa de difusió d'un nacionalisme separatista, ja que es limitava a organitzar actes de sa regionalisme que ni qüestionaven el Règim ni la unitat d'Espanya, com els Jocs Florals, concursos de llibrets de Falles... Però allà se seguien impartint classes de valencià seguint les Normes de Castelló aprovades el 1932. Entre els professors hi havia Enric Soler i Godes i Carles Salvador, mestres represaliats, així com intel·lectuals valencianistes com Josep Giner, Enric Valor... A la seva biblioteca es conservaven llibres de pedagogia innovadora de la II República, publicacions de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana, diccionaris de català, diverses revistes com *Quaderns d'estudi* i *Butlletí dels Mestres*.

59. FRANCÉS J. A. i GARCÍA, F., Entrevista a Julia Gómez Martín, *Barcellona, Pobles de la Mariola*, juny 2018, núm. 64, p. 11-13.

60. AGULLÓ DÍAZ, M. C. (coord.), *L'educació en temps de guerra*, València, Tirant Humanidades, 2018.

61. Expedient penitenciari d'Amparo Navarro Giner. Presons. Fase III, capsa 706, expedient 15, Arxiu del Regne de València i AGULLÓ DÍAZ, M.C., *Mestres valencians republicans. Les llums de la república*, València, PUV, 2020, p. 214.

Emparats per la Secció de Joventut d'aquesta associació valencianista, un grup d'estudiants de Magisteri i mestres, insatisfets amb l'adoctrinadora formació proporcionada per les Normes de Magisterio, van aprendre a llegir i escriure en valencià i a compartir les seves experiències de treball a l'escola.

Entre ells hi havia Carme Miquel, Rosa Raga, Ferran Zurriaga, Pilar Calatayud, Tere Pitxer, Adela Costa, Enric Alcorissa, Carmen Mira... els qui formarien la Secció de pedagogia de Lo Rat Penat i s'incorporarien al moviment Freinet, restablint una certa continuïtat amb les experiències renovadores republicanes.

Tot i el silenci, de la derrota, de la dura repressió del franquisme, de l'exili interior de la majoria del magisteri sancionat, no es va trencar totalment l'enllaç entre generacions, cosa que explica el sorgiment a València, ja als anys seixanta, d'experiències de renovació pedagògica que van desafiar la llarga nit de pedra franquista.

UN DESENLLAÇ INCONCLÚS

El que va portar amb si la dura repressió franquista és conegut. Els seus efectes a la societat, a l'educació i a la cultura de l'Espanya de postguerra estan sent cada vegada més i millor aclarits. Però aquest present continu adverteix del caràcter inconclús sobre la comprensió de tal desenllaç i les seves conseqüències. Desenllaç inacabat, perquè encara calen investigacions que contribueixin a explicar millor, amb noves informacions, el passat de la repressió política del magisteri valencià en particular, i espanyol en general. Desenllaç inconclús que, per això mateix, converteix en una obligació moral continuar indagant en allò que aquesta llarga «nit de pedra» va suposar per a les persones que la van patir, per a la societat que la va suportar i per a l'educació el llast del qual va portar durant dècades. La recerca de la veritat no admet ni memòries ni oblit interessats. Ni el soroll de veus que exigeixen l'oblit, ni el clam que reclama la revenja, han d'impedir el coneixement constructor del passat. Creiem que amb la recerca de la veritat necessària es restitueix la dignitat dels enterrats, dels subterrats, dels exiliats i els aterrits, i pensem que portant a la consciència allò oblidat per examinar-ho a la llum del nostre sistema de valors, la societat, acceptant aquest passat, pot continuar en la construcció d'un futur millor. Perquè la facultat de recordar no ha d'anul·lar la possibilitat de continuar l'acció, és a dir, de projectar el futur amb l'exigència d'actuar millor. A la seva pregunta de per què recordem, respon Pierre Changeux: «Para actuar "mejor", con más sabiduría y prudencia, a fin de elaborar concertadamente un proyecto de paz que no reedite los errores de un pasado trágico que atormenta nuestra memoria».⁶²

62. CHANGEUX, P., «Definición de la memoria biológica», a ACADEMIA UNIVERSAL DE LAS CULTURAS, *¿Por qué recordar? Foro Internacional Memoria e Historia 1998*, Barcelona, Granica, 2002, p. 20.

Perquè el present no quedi sotmès al passat, cal continuar les polítiques que conduïxin a la conclusió dels treballs de «reminiscència exemplar», aquesta que, en expressió de Todorov, fa alliberadora i constructiva la memòria, aquesta que «permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro».⁶³ Lliçons que no es transmetran si el passat segueix incomplet, si la realitat del que va ser no és coneguda, si els subterrats no habiten el lloc que els correspon, si la dignitat dels mestres afusellats no és restaurada, si la memòria dels bandejats i dels qui es van quedar aterrits a casa seva, la seva terra, la seva pàtria, no és recordada, si no comprenem les raons que van empènyer tants dels mestres i de les mestres a aprendre a salvar-se, a abandonar-se a la falda acollidora de la desmemòria, del silenci i de l'oblit. Però tampoc serviran aquelles lliçons si la reparació i el record necessaris es manegen com a armes llancívoles exigint venjança. Només mereix ser tingut en compte el passat que construeix.

63. TODOROV, T., *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 30-32.

L'intent de genocidi a l'escola catalana els primers anys del franquisme

DAVID PUJOL

Josep Fontana explica que, davant la selva espessa i desigual dels fets històrics, i enfront del desafiament que suposa sintetitzar-los, el que fa l'historiador és fer preguntes al passat, d'acord amb les qüestions que més li importen, que, de fet —afegeix— haurien de ser les que importen a la societat i al temps en què viu.¹ Entendrem més bé tot el que a partir d'ara explicarem si ho veiem com una força que actua sobre el present. Un present on hi ha jutges que decideixen en quina llengua s'ha d'ensenyar, i fins i tot en concreten el tant per cent d'ús; partits que fan servir la llengua a l'escola com una arma llancívola; discursos de polítics que es postulen per a presidir el govern de l'Estat que estan carregats de mentides i, el que és pitjor, d'odi i de ressentiment... Per això mirem cap enrere i preguntem al passat: és una novetat, tot això que —malauradament— ens passa? Per què ens costa tant de poder tenir i consolidar una escola arrelada al país, que estimi totes les formes de llenguatge i ensenyi com més llengües millor, però que alhora tingui com a element de cohesió la llengua pròpia?

Com és sabut, tot això que ens toca viure no és pas nou, sinó que ve de lluny. Només hem de llegir el llibre de Francesc Ferrer i Gironès *La persecució política de la llengua catalana*² per copsar l'abast d'aquesta tenaç repressió lingüística. Ara no hi entrarem, però la unificació política de la monarquia espanyola portada a terme per Felip V va tenir moltes repercussions en la història lingüística, cultural, política i econòmica catalanes.³ A la Reial Cèdula del 1768, per exemple, el borbó Carles III prescrivia que l'ensenyament s'havia de fer en castellà:

1. FONTANA, J., *La formació d'una identitat. Una història de Catalunya*, Vic, Eumo Editorial, 2016, p. 7.

2. FERRER I GIRONÈS, F., *La persecució política de la llengua catalana*, Barcelona, Edicions 62, 1986.

3. VEGU TORRAS I RIBÉ, J. M., *Felip V contra Catalunya*, Barcelona, Rafael Dalmau, Editor, 2013.

Finalmente mando que la enseñanza de primeras Letras, Latinidad y Retórica se haga en lengua castellana generalmente, dondequiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y Justicias respectivas, recomendándose tambien por el mi Consejo a los Diocesanos, Universidades, y Superiores Regulares para su exacta observancia, y diligencia en extender el idioma general de la Nación para su mayor armonía, y enlace recíproco.⁴

Durant el segle XIX les lleis que es van anar promulgant van reforçar l'ensenyament en castellà, fins al punt que l'any 1902 àdhuc es va voler prohibir d'ensenyar el catecisme en català. Fer-ho en la nostra llengua era «una temeridad», «una pretención loca que mataría todo progreso», «un grave daño de los altos intereses de la Patria», «un peligro, cuyo remedio ya no admite dilación ni espera», entre altres bajanades semblants. Després, per acabar-ho d'adobar, va venir la dictadura de Miguel Primo de Rivera, durant la qual es van accentuar les traves i les normes en contra del català a l'escola. Tal com han explicat Pich, Sabater i Porta,⁵ la dictadura primoriverista va ensorrar gairebé la totalitat de l'edifici cultural i d'ensenyança bastit d'ençà de 1914 per la Mancomunitat. Reproduïm només un text de mostra. L'any 1928, el general Joaquín Milans del Bosch —avi de Jaime Milans del Bosch, que va participar en el cop d'estat del 23 de febrer de 1981— afirmava: «[...] pero que se lleve a las escuelas el catalán como se le ha llevado, para sembrar el odio contra España, nunca. Porque es ese mismo catalán que se lleva y se ha llevado a las escuelas con ese objeto, el que hubo momentos en que sirvió para enseñar a la juventud a rezar por Cataluña, a la cual, se decía, tenía España aherrojada con sus cadenas».⁶

Durant l'etapa republicana es va donar una solució —Jordi Monés diu «ràpidament i mínimament satisfactòria»— al tema de la llengua escolar: quinze dies després de proclamar-se la II República es va establir el decret de Bilingüisme, que equiparava en l'àmbit de l'ensenyament primari el català i el castellà com a llengües escolars. El tema és ben conegut i no ens hi entretindrem, tot i que cal dir que la doctrina anticatalana no presenta diferències entre els diversos nuclis ideològics espanyols, siguin de dretes o d'esquerres, siguin monàrquics o republicans.⁷

4. *Real Cedula de su Magestad, a consulta de los señores del Consejo, reduciendo el arancel de los derechos procesales á reales de vellon en toda la Corona de Aragon, y para que en todo el Reyno se actúe y enseñe en lengua Castellana, con otras cosas que expresa. Año 1768.* Madrid, Oficina de Don Antonio Sanz, Impresor del Rey nuestro Señor, y de su Consejo.

5. PICH, J.; SABATER, J. i PORTA, F. J., «Georges Dwelshauvers, l'home que va ser utilitzat per a començar a destruir l'obra cultural de la Mancomunitat», *Butlletí de la Societat Catalana d'Estudis Històrics*, Barcelona, núm. 32, 2021, p. 87.

6. SIGUAN, M. i KIRCHNER, M., *Georges Dwelshauvers i els començaments de la psicologia experimental a Catalunya*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2006, p. 319.

7. Sobre aquesta qüestió vegeu FERRER I GIRONÈS, F., *Catalanofòbia. El pensament anticatalà a través de la història*, Barcelona, Edicions 62, 2000, p. 255-264.

Com a exemple de les discussions que hi va haver a les Corts espanyoles durant el període republicà apuntem el que hi va dir el diputat Antonio Royo Villanova: «La enseñanza catalana sería la destrucción arrolladora de toda la cultura catalana», la qual cosa és «absolutamente intolerable para el espíritu español».⁸ Anem, però, a l'època que ens interessa ressenyar.

Abans d'acabar-se la Guerra Civil, des dels rengles franquistes ja s'havien pres mesures legals contra la llengua catalana. Els fets eren coherents amb els mòbils que varen fer esclatar la guerra: el feixisme i el nacionalisme espanyolista eren els motors ideològics de l'acció bèl·lica. El desig de posar fi a l'autonomia de Catalunya i la dèria d'eliminar la llengua catalana varen ser uns factors importants per a la cohesió de les forces polítiques que varen donar suport a l'aixecament militar. Josep González-Agàpito afirma que el franquisme ha estat «un dels intents més durs i aconseguits de genocidi cultural que ha patit la cultura catalana. L'escola es va posar al servei de la política de colonització cultural d'acord amb aquella concepció ultraconservadora d'Espanya. Com qualsevol règim totalitari es va marcar l'objectiu de convertir l'educació, i l'escola en particular, en un dels instruments rellevants de propaganda ideològica».⁹

Jordi Monés, per la seva banda, ho resumeix d'aquesta manera: «La descatalanització de la nostra societat, especialment a nivell lingüístic, era una de les fites essencials de la política sociocultural dels vencedors. [...] En realitat, no es tractava d'inventar res de nou perquè ja des de Felip V les mesures de centralització educativa a tots els nivells, amb una especial incidència en la unificació lingüística, constituïen un dels trets característics de la política governamental de l'Estat espanyol. [...] La concepció del Nou Estat sorgit el 1939, en la línia de la tradició iniciada amb el decret de Nova Planta, i pel que fa a la utilització de la llengua catalana en la vida social, queda perfectament definida en el bàndol publicat pel general en cap de l'exèrcit d'ocupació a Barcelona: “Estad seguros, catalanes, de que vuestro lenguaje en el uso privado y particular no será perseguido”. Així, doncs, el català quedava proscrit com a llengua d'escolarització i com a assignatura».¹⁰

8. Citat per YESTE PIQUER, E., *Revisionisme històric i negacionisme. La persecució política de la llengua catalana (1874-2011)*, tesi doctoral presentada el 2011 a la Universitat Ramon Llull, p. 87. Una adaptació d'aquesta tesi va guanyar el premi Ramon Trias Fargas d'Assaig Polític i va ser publicada el 2015 per Angle Editorial amb el títol *Conflicte de llengües. De la Nova Planta a la Llei Wert*.

9. GONZÁLEZ-AGÀPITO, J., «Dos formas de construir España: educación e identidad nacional. Una visión desde la cultura catalana», *Historia de la Educación*, núm. 27, p. 195. Traducció de l'autor.

10. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J., *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Rosa Sensat i Edicions 62, p. 27. Un testimoni concret de l'escola franquista, dels molts que podríem triar, hi ha el text *L'escola que estimo*, d'Ernest Costa i Savoia, dins el llibre *Quan jo anava a estudi* (p. 55-62), publicat l'any 1996 pel Col·legi Públic El Serrat, de Siurana d'Empordà.

Ramon Navarro va donar a conèixer un text de l'any 1937 en el qual s'explica que es volia dotar totes les escoles de l'Estat d'un mateix llibre de lectura, titulat *Libro de España*, que havia de ser la guia i l'orientació de l'ensenyament patriòtic:

En este libro, con la brevedad y el nervio que su destino requiere, se habrá de recoger esa chispa sacra de entusiasmo y ese mínimo de ilustración, que todo hombre ha de tener sobre su Patria para no ser un extranjero en ella. Ha de ser la versión escrita de cuanto de un modo inconcreto y lírico lleva ahora dentro de sí cada combatiente de esta España que en unos meses ha andado tan largo camino en su propio conocimiento y estimación. [...] Enseñará al niño como características de la Raza que debe admirar e imitar, la Fe Cristiana, la hidalguía caballerosa, la cortesía exquisita, el valor militar, la ponderación de juicio.

Navarro explica que aquest llibre en concret no es va arribar a publicar mai, però que és interessant d'explicar-ne el propòsit com a exemple d'exaltació del pensament reaccionari que el guiava.¹¹

En una circular del 5 de març de 1938, Romualdo de Toledo, Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, deia:

Se acabó el desdén por nuestra Historia. Terminó la agresión traidora a todo lo español. Nuestra infancia ha de querer a su Patria ardorosa, entrañablemente, y para ello es preciso conocerla en sus días de gloria, para exaltarla y en sus páginas de sufrimiento para quererla con inefable cariño de hijos dispuestos en todo momento a repetir, como lo estamos demostrando, las grandes empresas civilizadoras de nuestra España Imperial. Una escuela donde no se aprende a amar a España no tiene razón de existir. Hay que suprimirla. La Patria se está forjando ahora en el duro y penoso yunque de los hondos sacrificios comunes, dando al mundo maravillosos ejemplos de hazañas inmortales. Por eso, sus hijos la amamos como nunca. El maestro debe aprovechar la gloria y el sufrimiento de estos momentos para sembrar, con caracteres indelebles, en las almas infantiles, ambiciones y anhelos preclaros. Cantos populares e himnos patrióticos han de ser entonados por los niños en todas las sesiones de la Escuela. Biografías, lectura de periódicos, comentarios de hechos actuales que lo merezcan por su importancia nacional, serán escogidos para su estudio. Programas, Escuela y Maestro han de sentir España en todo momento.¹²

11. NAVARRO SANDALINAS, R., *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU, 1990, p. 52-53. Es pot consultar el text complet d'aquesta iniciativa al Boletín Oficial del Estado, núm. 337, Burgos, 22-9-1937, p. 3475-3476.

12. MARQUÈS, S., *L'escola pública durant el franquisme. La província de Girona, (1939-1955)*, Barcelona, PPU, 1993, p. 122-123.

Tal com explica Francesc Ferrer i Gironès la primera providència, d'ordre jurídic, va ser la promulgació del Decret-Llei signat a Burgos el 5 d'abril de 1938. El Decret deixava sense efecte l'Estatut d'Autonomia de Catalunya i, en conseqüència, el nou règim polític deixava de considerar l'idioma català com a llengua oficial tal com s'establia a l'article segon.¹³ Ferrer i Gironès també escriu que «la glotofàgia del franquisme es basava en els principis següents: imposar el castellà amb estil imperial i com a instrument de poder era assolir la “unidad”, política i lingüística, que es reiterava en expressions com ara “sentido de unidad”, “vínculo de unidad”, etc.; la creació d'un sentiment nacional i la reespanyolització de Catalunya amb la llengua castellana, l'única que tenia la capacitat de fer-ho; la utilització de la llengua catalana representava “una agresión contra la unidad”, “un vehículo de separatismo”, “ofensa para el resto de España”, etc.».¹⁴

El règim franquista, a més de vetar l'ús del català en la vida oficial i pública de Catalunya —Josep Fontana escriu que tota activitat oral o escrita havia de fer-se «en el lenguaje oficial de España, que es el verbo de la raza»—,¹⁵ va prohibir el seu ensenyament i ús a totes les escoles públiques i privades. Josep M. Muñoz explica, en la seva tesi sobre Jaume Vicens i Vives, que el 1939, quan Carme Serrallonga i Marçal Olivari anaren a veure Xavier de Salas, membre d'una família de la burgesia industrial barcelonina —que tenia propietats a la Bonanova— perquè els llogués una casa per instal·lar-hi l'escola Isabel de Villena, aquest els va etzibar una sentència lapidària: «Carmeta, esto del catalán se acabó para siempre».¹⁶

També és il·lustratiu del que va representar el franquisme el que explica Mariona Ferran al llibre *L'escola Isabel de Villena i la seva gent, 1939-1989*. Ferran diu que tres dies després de l'entrada a Barcelona de les tropes del general Franco, els professors que havien estat en actiu durant la guerra van ser convocats a diferents reunions a la Universitat: «A l'entrada de la petita aula on es va convocar la reunió un home prenia nota de les dades personals de cada individu. Quan aquest personatge va preguntar on havien treballat i Carme Serrallonga va respondre “A l'Institut Escola de la Generalitat”, ell, iracund, va replicar: “Aquí no ha habido ninguna Generalidad”».¹⁷

13. FERRER I GIRONÈS, F., *La persecució política de la llengua catalana*, Barcelona, Edicions 62, 1986, p. 177.

14. FERRER I GIRONÈS, F., *Catalanofòbia. El pensament anticatalà a través de la història*, Barcelona, Edicions 62, 2000, p. 304.

15. FONTANA, J., *La formació d'una identitat...*, op. cit., p. 369.

16. MUÑOZ, J. M., *Jaume Vicens i Vives. Una biografia intel·lectual*, Barcelona, Edicions 62, 1997, p. 105. Aquesta anècdota s'explica més extensament a FERRAN, M., *L'escola Isabel de Villena i la seva gent, 1939-1989*, p. 74-75.

17. FERRAN I PERMANYER, M., *L'escola Isabel de Villena i la seva gent, 1939-1989*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1997, p. 25. A la pàgina següent s'explica l'anècdota que al final de la

El criteri del règim en aquesta matèria era exposat per l'inspector Alfonso Iniesta, l'any 1939, en el llibre *Garra marxista en la infància*, en el qual hi ha tot un capítol dedicat a «idioma e imperio»:

No puede faltar, en estas sugerencias sobre temas vitales para la escuela, el punto referente al idioma. Es preciso hablar con ruda nobleza a pequeñas zonas posibles del Magisterio, afectadas en este problema de un sentimentalismo falso y con visiones equivocadas. Los errores han sido de ambas partes y no cabe achacar a un grupo solamente los dicitos. Errores excusables —con tolerancia máxima— hasta un punto: aquel en que un claro marxismo tomaba posiciones al lado de sus enemigos. Desde ese instante debieron quedar exonerados jefes políticos que tenían a orgullo llamarse católicos. Ellos cometieron, ante la historia, el crimen horrendo de conducir al abismo pueblos y masas de honrado vivir, solo por el triunfo de sus apetitos. Es claro que nos referimos a las provincias vascas y catalanas especialmente. Acabó el tiempo de las divisiones y empieza el de la Santa Hermandad. Bueno será analizar conductas para las debidas rectificaciones, inevitables, precisas, firmes. [...]

Continua:

Necesitamos limpiar de mucha telaraña los corazones para que la nueva era aparte con decisión aquellos problemas que engendró el error de lenguas sin sentido y corazones ofuscados. Barcelona, en sus antros revolucionarios y en sus centros intelectuales numerosos, se guio por pueblos interesados en cultivar afanes de separación. Ahora una intelectualidad auténtica mirará al mar latino, cuna de glorias comunes, teniendo para los antiguos incitadores de sus rebeldías un desdén merecido. [...]

Como todo catalán y todo vasco tienen fuerte sentido realista de los problemas, comprenderán, al fin, que la lengua de cien millones de habitantes necesita un cultivo mayor, abandonado estos años, y que la política seguida hasta el presente ha creado una mentalidad casera, pobre, ante las grandes expansiones culturales. [...]

I rebla el clau:

Símbolo de glorias comunes, de empresas espléndidas futuras, serán la bandera recuperada y el Caudillo, capitán triunfador en la guerra, conductor en la paz. Pero el Estado nacional no olvidará que el idioma forja y es arma de Imperio. Por eso diremos con Nebrija: «Siempre la Lengua fue compañera del Imperio». Y como el Estado nacional no se cimentó en sangre y sacrificio

reunió els van fer cantar el «Cara al sol», tot saludant amb el braç enlaire. Carme Serrallonga es va veure incapaç de fer-ho i el seu company Eduard Valentí li va sostenir el braç enlaire després de dir-li diverses vegades: «Idiota!, no siguis idiota! Aixeca el braç!». Ella no podia, li havia quedat el braç encarcerat...

para soñar, rumiando glorias pasadas, sino para dar a España en el mundo su rango dinámico de pueblo remozado, vigoroso, fuerte, unido, devolviendo prestigios pasados, la vigilia frente al adversario de fuera y de dentro será constante, bajo la luz de las estrellas, que son ahora símbolo de nueva poesía casta, viril y castrense. El idioma alcanzará, en la escuela *pública y privada*, algo más que una fórmula de simple convivencia liberal. El castellano, que no es divino porque es humano, en frase del señor obispo D. M. de los Santos Gomara, nos hará sentir los días gloriosos en que lo hablaba Europa por ser lenguaje diplomático, y las imprentas de Nápoles, Roma, Amberes, difundieron obras españolas, porque tenían a gala hablarlo y leerlo.¹⁸

El 28 de gener de 1939 una ordre del Ministerio de Educación Nacional va suprimir qualsevol ensenyament relacionat amb la cultura catalana. Així, va ser abolit l'ensenyament de filologia catalana, la història medieval i moderna de Catalunya, la geografia de Catalunya, el dret civil català, la història de les idees religioses a Catalunya, la història de l'art medieval català, l'escultura gòtica a Catalunya, etc.¹⁹ El 16 de maig de 1939 el diari del règim *Solidaridad Nacional* es queixava del rector de Pallejà perquè utilitzava el català a l'església. Feia referència, també, a l'escola: «Ese señor cura de Pallejá es el problema. Problema venenoso, de raíz separatista, antiespañola, antinacional, cuando aquí se hacía una política de odio y rencores con todo lo español. Ahora no: ahora hay que enseñar a esos niños, en la escuela, a leer y a escribir en castellano, en la iglesia, a rezar en castellano: ¡en español!».²⁰ I només uns dies més tard, el 27 de maig de 1939, el nou bisbe, administrador apostòlic de la diòcesi de Barcelona, declarava públicament que l'ensenyament «debe ser siempre en castellano» i que en castellà «debéis enseñar a hablar, a escribir y a rezar a Dios». ²¹ El 10 d'agost de 1939 es va detenir el professor de la Universitat Autònoma de Barcelona Bel-larmí Rodríguez i Arias i, entre les diverses acusacions, hi havia la de fer classes en català.²²

En la premsa franquista publicada a Barcelona s'atacava l'ús del bilingüisme a l'ensenyament, que segons el règim havia de ser exclusivament en llengua castellana. Així, per exemple, en un article signat per Antonio Lorca —publicat a *Solidaridad Nacional* el 8 de juliol de 1939— es deia:

18. INIESTA, A., *Garra marxista en la infancia*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1939, p. 285-291.

19. SOLÉ, J. M. i VILLARROYA, J., *Cronologia de la repressió de la llengua i la cultura catalanes (1936-1975)*, Barcelona, Curial Edicions Catalanes, 1993, p. 47.

20. *Ibidem*, p. 69.

21. *Ibidem*, p. 71.

22. *Ibidem*, p. 87.

La Enseñanza ha de ser una e indivisible; y valga el símil. Porque, en realidad, aquí no ha existido nunca el bilingüismo, tan traído y llevado desde el Estatuto. Aquello fue el engaño de que se hizo *víctima a España* cuando la conllevancia era una bandera más, un modismo creado por quienes, falseando hasta su republicanismo, se creyeron propietarios de aquella República desventurada. [...] El bilingüismo, digo, fue el anzuelo que echaron los separatistas a las gentes de buena fe, y en *él* picaron o simulon picar los ingenuos y los acomodaticios: los conllevantes. Así nos fue. No bien aprobada la cooficialidad del catalán, desde la extrema derecha a la extrema izquierda catalanistas se dio la consigna de declarar la guerra al idioma español, al espíritu español, a todo, en fin, lo que oliera a España.²³

No podem deixar de dir que el franquisme va clausurar l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, l'entitat que durant tot el primer terç del segle xx va ajudar a la catalanització de l'ensenyament i a la promoció dels llibres de text de qualitat, a través de la seva Editorial Pedagògica. Precisament aquesta editorial, amb el nom castellanitzat d'Editorial Pedagógica, va continuar uns anys més esperant temps millors, uns temps que, per desgràcia, no van arribar. Es van editar una vintena de textos, alguns dels quals eren traduccions de llibres que havia editat anteriorment la Protectora: *La torre de las siete damas*, *Tratado de aritmética práctica*, *El libro de la naturaleza*, *Lecciones de aritmética*, *La barca palangrera*, *¿Qué me cuenta usted del alcohol?*, *El ahorcado*, *El celoso extremeño*, entre d'altres. També els catalans d'Amèrica, on la Protectora tenia diverses comissions delegades, van mantenir la flama encesa durant una bona colla d'anys.

En començar el curs de 1939-1940, la Inspección Provincial de Primera Enseñanza de Barcelona denunciava que alguns mestres continuaven emprant el català com a idioma vehicular en l'ensenyament primari i recordava que aquest procediment estava prohibit:

Habiendo llegado a conocimiento de esta Inspección que algunos maestros no utilizan integralmente el idioma nacional com vehículo educativo en sus escuelas; en la Junta de inspectores se acordó manifestar a todos los maestros nacionales y privados de la provincia que el idioma vehicular en la escuela es *únicamente* el castellano. [...] Espera la Inspección del patriotismo de todos los educadores de la provincia la más fiel observancia de lo prescrito en la presente circular. Barcelona, 10 de noviembre de 1939. Año de la Victoria. El Inspector Jefe, José Junquera Munné.²⁴

23. BENET, J., *L'intent franquista de genocidi cultural contra Catalunya*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995, p. 381.

24. *Ibidem*, p. 382.

Una notícia que revela de quina manera les autoritats franquistes perseguien els mestres que continuaven ensenyant en català a les escoles és la que va aparèixer als diaris de Barcelona el mes d'octubre del 1939:

El Gobernador Civil sorprende y clausura personalmente escuelas laicas y separatistas. En el día de ayer, el excelentísimo señor Gobernador civil se presentó de una manera inesperada en el pueblo de Castelldefels, para comprobar la existencia de unas escuelas laicas y separatistas, como en efecto así ocurría. Uno de los supuestos maestros se encontraba reunido dando clases a unos veinte niños, los cuales respondieron a un breve interrogatorio (que no fue preciso prolongar ante lo inequívoco de las respuestas), manifestando que no se les enseñaba el catecismo y que las clases las daban en catalán. En el acto dio orden de detención del presunto maestro —que resultó ser intruso en esta profesión, puesto que carece de título y autorización— y fue conducido por la Guardia Civil a la cárcel, instruyéndose las diligencias oportunas, que serán elevadas con el detenido a las autoridades judiciales competentes. Fueron a continuación clausurados tanto este local como otro, en el que hace pocos días otro desaprensivo (ya detenido) venía haciendo igual labor anticristiana y antiespañola.²⁵

El 28 de juliol de 1940, el governador civil de Barcelona Wenceslao González Oliveros va dictar una ordre per la qual els mestres que ensenyessin en català «quedarán personalmente incapacitados para el ejercicio de una función docente». Aquest mateix dia va fer un ban pel qual quedava prohibit als funcionaris públics de parlar en llengua catalana durant les hores de servei.²⁶

Les autoritats franquistes, tot just d'ocupar Catalunya, a més d'excloure l'ensenyament i l'ús del català de les escoles, també hi prohibiren l'ús de llibres, quaderns i tota mena d'impresos escrits en aquest idioma. El 20 de febrer de 1939 es publicà, a Lleida, una circular, signada per l'inspector en cap Mariano Lampreave, que deia:

Inspección de Primera Enseñanza de la provincia de Lérida. La guerra en Cataluña ha terminado y los frutos de la paz vienen rápidamente. Una de estas es la Escuela Nacional, que va a abrirse muy en breve. Pero la guerra cuesta ríos de sangre, de riquezas, de arte, y habrá que destruir implacablemente todas las causas que la han originado, para asentar la obra educativa sobre estos dos incommovibles pilares: Dios y España. Sobre estos dos precisamente, porque los sin Dios y sin Patria, los rojos y los separatistas, han hecho todo el mal. La escuela primaria, nacional, municipal, o privada, ha de ser católica y también españolista, sin que se tolere nada que amengüe cualquiera de estos dos postulados. Por eso vamos a tratar en esta Circular de algunos extremos importantes, estableciendo las instrucciones que siguen: todo libro que no esté escrito total o parcialmente

25. *Ibidem*, p. 383.

26. SOLÉ, J. M. i VILLARROYA, J., *Cronologia de la repressió*, *op. cit.*, p. 120.

en lengua que no sea la española, precisamente, debe ser también retirado de la Escuela. Igual procedimiento se utilizará en cuanto a las Bibliotecas, de cualquier clase o precedencia que sean».²⁷

Una disposició semblant era publicada a Barcelona uns mesos després, concretament el 17 de setembre del mateix any. En el diari *La Vanguardia Española* aparegué la informació següent:

Han de ser retirados en las escuelas todos los impresos no redactados en castellano. En virtud de lo dispuesto con anterioridad y en ocasión de la apertura de curso de las escuelas públicas se ha dispuesto por la Superioridad que, a partir de esta fecha, sean retirados de todas las escuelas de Primera Enseñanza de esta provincia los libros, cuadernos, impresos y trabajos de toda clase que no estén redactados en lengua castellana, dejando bien sentado que las responsabilidades que puedan haber por cualquier omisión que pueda comprobarse recaerán directamente sobre los maestros o directores de estas instituciones de enseñanza.²⁸

En els llibres de lectura infantil aprovats per la rigorosa censura franquista, hom troba textos en els quals s'excita en els infants l'odi contra els catalans i bascos. Un exemple és l'obra de l'exministre espanyol de la monarquia d'Alfons XIII, Manuel de Burgos y Mazo, de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. En el capítol III de l'obra dedicada als infants, titulada *Quién es España*, escrivia sobre «los que no quieren ser españoles»:

Hay también, desgraciadamente, dentro de nuestro territorio peninsular, españoles espurios, malos españoles, que reniegan de España, su madre aunque no la quieran, y se empeñan en el insensato afán de demostrar que sus regiones son, por su derecho, naciones y estados completamente diferentes e independientes de España, que constituyen para ellos su verdadera Patria, siendo España una mala madrastra que por la fuerza se les impone para ocupar el lugar de su madre. Estos son los separatistas vascos y los catalanistas, los cuales pretenden erigir estados independientes a las provincias vascongadas y a Cataluña, respectivamente. De ahí el empeño que nuestro caudillo Franco tiene en mantener la unidad de la Patria, para hacerla grande, extirpando el maldito virus separatista.²⁹

L'any 1950 Josep Miracle va demanar permís per a reeditar un miler d'exemplars de la seva *Gramàtica catalana* i, en un primer moment, tal com explica Maria

27. BENET, J., *L'intent franquista de genocidi cultural contra Catalunya.*, op. cit., p. 383-384.

28. *Ibidem*, p. 385.

29. *Ibidem*, p. 388-389.

Josepa Gallofré,³⁰ «la simple sospita que l'obra hi pogués ser usada per a fins didàctico-escolars ja la feia condemnable». Miracle va presentar un recurs on exposava que la publicació no era de caràcter escolar, «sino especialmente concebida y redactada para un público ya formado, cual correctores de imprenta y linotipistas», i aleshores sí, uns mesos més tard, li van atorgar el permís.

Tal com explica Damià del Clot, la Llei de Responsabilitats Polítiques de febrer de 1939, que va continuar en vigor fins al 1966, va esdevenir l'eina que va fer possible una jurisdicció especial per la depuració de la dissidència política:

Serà un dels punts de partida d'una depuració amarada de legalitat que tindrà per objecte desenvolupar una estructura legal que permeti un procés massiu de reemplaçament de persones. Aquest reemplaçament va afectar al conjunt de la societat, des dels màxims responsables del govern fins als treballadors de les fàbriques. Però un dels col·lectius que presenta major interès fou el col·lectiu dels mestres, dels professors universitaris i, en general, dels intel·lectuals.³¹

Després d'aquesta implacable depuració del magisteri,³² el franquisme va disposar que fossin enviats a Catalunya mestres no catalans. Aquests docents ignoraven, és clar, la realitat del país i la llengua catalana. Al diari *El Correo Catalán* del 16 d'abril de 1939 s'hi podia llegir la notícia següent: «Con esta fecha se ha ordenado el traslado de 250 maestros nacionales que ejercían sus funciones en la zona nacional, para cubrir vacantes producidas en Barcelona y su provincia, con objeto de regular la labor escolar. La mayor parte de los maestros trasladados son de Castilla y Extremadura».³³ Quatre mesos després, el nombre de mestres no catalans enviats a Catalunya arribava a set-cents, segons manifestava el cap del Servicio Nacional de Primera Enseñanza: «Don Romualdo de Toledo terminó manifestando que la enseñanza primaria en Cataluña lleva un ritmo acelerado con la directa actuación de 700 maestros castellanos, que actúan en toda la región con éxito inmejorable». Segons Josep Benet, «Així començà la invasió de Catalunya pels mestres no catalans, un dels principals instruments que el règim franquista havia d'utilitzar per aconseguir la colonització lingüística i cultural del poble català».³⁴

30. GALLOFRÉ I VIRGILI, M. J., *L'edició catalana i la censura franquista (1939-1951)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1991, p. 395-397.

31. DEL CLOT, D., *Lawfare. L'estratègia de repressió contra l'independentisme català*, Argentona, Voliana Edicions, 2021, p. 71.

32. Per a més informació vegeu GONZÁLEZ-AGÀPITO, J., MARQUÈS, S., *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943) segons les dades del Ministeri d'Educació Nacional*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1996. Els autors conclouen que més d'una quarta part del professorat català fou expulsat de l'ensenyament o enviat fora de Catalunya.

33. BENET, J., *L'intent franquista de genocidi cultural contra Catalunya*, op. cit., p. 394.

34. *Ibidem*, p. 395.

Per altra banda, a la Universitat de Barcelona també quedà totalment exclosa la llengua catalana, no solament com a instrument de treball, sinó també com a matèria d'ensenyament. El mes de juny del 1939 el catedràtic de la Universidad de Madrid Ángel González Palencia, en una conferència feta a Barcelona, va dir el que segueix: «Ha de mantenerse la unidad lingüística como instrumento de poder, seguros, como Nebrija decía con razón, de que la lengua es compañera del Imperio. Y hemos de convencer a los obcecados de que es una locura prescindir de una lengua con la que se entienden ochenta millones de hombres en el mundo, para usar otra que no sirve más que para andar por casa».³⁵

El 21 de juliol de 1943 es publicà un ofici de la Delegación de Prensa y Propaganda de Badalona a l'alcalde de la ciutat perquè «se digne a dar las oportunas órdenes a la Brigada Municipal para que proceda a borrar de la fachada de la casa n. 21 de la calle de S. Miguel, esquina a la Fray Basilio de San José, el rótulo que dice “Escuela Municipal de Música” que ya había sido repintado y al correr de los años ha vuelto a aparecer».³⁶

El juliol del 1945 es va aprovar la Ley de Enseñanza Primaria, que no feia res més que legalitzar la situació escolar establerta des del 1939 i que, ja en el preàmbul, deixava ben clar que «[...] la Escuela en nuestra Patria ha de ser esencialmente española. Y en este aspecto, la Ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria».³⁷ L'article setè del capítol II d'aquesta llei feia referència a la llengua escolar: «La lengua española, vínculo fundamental de la comunidad hispánica, será obligatoria y objeto de cultivo especial, como imprescindible instrumento de expresión y de formación humana, en toda la educación primaria nacional».³⁸

Pere Mayans va redactar, el 2019, el llibre *Cròniques negres del català a l'escola*, en el qual hi repassa incomprendiments, persecucions, imposicions i renúncies, i és una rèplica eficaç davant de tots aquells que han afirmat, en nombroses ocasions, i en diversos moments de la història, que la llengua catalana mai s'havia perseguit. I cita un escrit —és només un exemple— del que havia estat governador civil de Barcelona de 1945 a 1947, el militar Bartolomé Barba Hernández, en el seu llibre *Dos años al frente del gobierno civil de Barcelona y varios ensayos* (publicat a Madrid el 1948), que diu: «No hay para qué, dirigiéndose a un auditorio preparado, emplear el catalán en los sermones. El púlpito debe ser, junto con la escuela, uno de los vehículos de propagación del idioma nacional».³⁹

35. SOLÉ, J. M. i VILLARROYA, J., *Cronologia de la repressió*, op. cit., p. 74.

36. *Ibidem*, p. 137.

37. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 199, de 18 de juliol de 1945, p. 386.

38. *Ibidem*, p. 388.

39. MAYANS BALCELLS, P., *Cròniques negres del català a l'escola*, Barcelona, Edicions del 1979, p. 139.

Salomó Marquès, en el llibre *L'escola pública durant el franquisme*, explica que l'any 1950 l'inspector va escriure, al Llibre de Visites de l'escola de Peralada: «Se recomienda al maestro usar el español en sus explicaciones a los niños a fin de facilitarles el aprendizaje del idioma oficial».⁴⁰ No era, en absolut, un fet aïllat, com es pot comprovar amb diversos exemples d'altres pobles — Palafrugell, Olot, el Port de la Selva... — que reproduceix Marquès en aquest i en altres treballs. Per exemple, en un article anterior publicat al *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*,⁴¹ aporta altres textos que els inspectors d'ensenyament gironins deixaren escrits en els seus informes: «Que procure en lo posible que aprendan los niños la lengua oficial» (Bellcaire, Baix Empordà, 1940), «La Inspección recomienda la intensificación de la enseñanza del idioma castellano» (Navata, Alt Empordà, 1941), «Recomendamos, empero, al maestro cultive en sus alumnos el aprendizaje de la lengua oficial, en lo que es algo deficiente» (Argelaguer, la Garrotxa, 1941), «La Inspección recomienda la intensificación del idioma castellano» (Caldes de Malavella, la Selva, 1941), «Si puede conseguir una mayor comprensión de cuanto hacen, por parte de cada niño y un mayor dominio de la lengua castellana, habrá dado un paso más para llegar a la perfección en su trabajo, constante y acertado» (Fornells de la Selva, el Gironès, 1942), «Se le recomienda que intensifique la enseñanza del idioma castellano» (Vidreres, la Selva), «Intensificará los ejercicios de redacción, así como procurará que en la escuela los niños practiquen el castellano, única forma de que su aprendizaje resulte eficaz» (Pau, Alt Empordà, 1945), etcètera.

Finalment, Josep M. Solé i Joan Villarroya, a la introducció de la *Cronologia de la repressió de la llengua i la cultura catalanes, 1936-1975*, expliquen que a la dècada dels cinquanta els jesuïtes de Sarrià, a Barcelona, incitaven els alumnes perquè no parlessin català, ni tan sols a l'hora d'esbarjo; a més, hi havia educadors que en feien escarni. L'accent català dels alumnes podia ser motiu de befa. En aquest mateix període, a les monges de Loreto, a Barcelona, hi havia una forta pressió psicològica per emprar de manera exclusiva la llengua castellana.⁴²

I acabem tal com hem començat. Ja hem pogut comprovar com el passat ens illumina el present: el català, durant segles i més intensament en els darrers anys, ha experimentat un procés de minorització que l'ha anat arraconant i que ha impedit que ocupés el lloc que li correspon. S'entén una mica més, ara, el que ens està passant? El que Juan Carlos Moreno Cabrera n'ha dit l'imperialisme lingüístic

40. MARQUÈS, S., *L'escola pública durant el franquisme. La província de Girona 1939-1955*, op. cit., p. 86.

41. MARQUÈS, S., «La repressió franquista en el magisteri gironí (1939-1949)», *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, monogràfic núm. 1, vol. 1, 1988, p. 35-36.

42. SOLÉ, J. M. i VILLARROYA, J., *Cronologia de la repressió de la llengua...*, p. 25.

panhispànic,⁴³ que pretén imposar el castellà com a llengua *comuna* —per tant, mantenir-la com una llengua de rang superior a les altres— i també negar i demonitzar la pluralitat lingüística ve de lluny i el fenomen encara és ben viu. Ho veiem en aquests darrers temps amb els renovats atacs a l'escola catalana: el mite de Sísif?

43. MORENO CABRERA, J. C., *L'imperi de la llengua comuna. Guia de l'imperialisme lingüístic espanyol*, Argentona, Voliana Edicions, 2017 (3a ed.).

L'exili del magisteri. Riquesa per a uns, pobresa per a uns altres

SALOMÓ MARQUÈS

A Catalunya, l'hivern del 1939 es va viure l'exili més gran de la història. El fet de ser un país fronterer va facilitar la sortida de moltes persones cap a França a mesura que l'exèrcit franquista anava ocupant territori català; d'aquesta manera pogueren salvar la vida. Es calcula que entre finals del 1938 i el febrer del 1939 prop de mig milió de persones passaren la frontera de França confiant en l'acolliment del país de la *Fraternité, Egalité i Liberté*. Entre els que entraren a França hi havia força mestres, homes i dones. Bona part treballaven a les escoles públiques de Catalunya, d'altres en l'ensenyament privat; també n'hi havia procedents d'altres territoris. Alguns entraren a França formant part de l'exèrcit regular republicà; d'altres, sobretot dones, ho feren acompanyant colònies d'infants, especialment de nens i nenes refugiats; d'altres simplement fugint de l'escomesa franquista. Entraren per les carreteres de la Jonquera, Portbou, Puigcerdà i també per molts dels colls de muntanya dels Pirineus: Belitres, Banyuls, Manrella, Lli, Pregon, Malrem, Horts, Ares, etc.

Els republicans mallorquins ho tingueren força més difícil per escapar-se de l'acció repressora dels sollevats. Alguns se salvaren perquè treballaven a Catalunya, com va ser el cas del pedagog i antropòleg Joan Comas, de la seva germana biòloga i pedagoga Margarida Comas, que treballava a la Universitat de Barcelona. Altres fugiren de la gran presó en què es va convertir l'illa de Mallorca arribant en vaixell a la península.¹

Els historiadors valencians M. del Carmen Agulló i Juan Manuel Fernández-Soria en el seu estudi sobre els mestres valencians sota el franquisme parlen de deu dones i dotze homes que s'exiliaren, recordant-nos que «diversos mestres

1. MARIMON, A. i SANTANA, M., *Els exiliats*, Mallorca, Edicions Hiperdimensional, 2006.

valencians varen quedar atrapats en la “ratera” que es varen convertir els ports d’Alacant i Dénia, i així varen veure frustrats els seus intents d’exili». ² En un dels primers estudis sobre l’exili del magisteri valencià el professor José Ignacio Cruz manifestava que la nòmina dels mestres nascuts o formats a València, Castelló o Alacant no va ser molt nombrosa, però és important el record del seu treball a l’exili: «Alguns d’ells varen exercir la direcció dels centres d’estudiants durant força anys. Altres amb el seu treball varen contribuir al bon funcionament dels col·legis. Fins i tot hi hagué dos mestres valencians que varen ser funcionaris de la Secretaria de Educació Pública de México». ³

MESTRES CAP A L’EXILI

Des de Catalunya marxaren a l’exili francès prop de 600 mestres, que representaven més del 14 % del magisteri, homes i dones; la majoria treballaven a l’escola pública. ⁴ Heus ací el testimoni del mestre figuerenc Josep Pei, director del Col·legi Empordanès. A punt de marxar a l’exili; deixà aquesta carta als seus pares: «Avi, tia petita, germans tots, a les vostres mans poso avui el tresor de la meua vida. La Remei i l’Albert no tindran, a partir d’ara, ningú més que vosaltres. Ja sé que és molt. Ja sé que allà on siguin també hi haurà el vostre escalf i la vostra acollença. Aquesta certitud m’ajuda a fer menys dolorosa la separació. Estimeu-los. Vosaltres sou tots bons i teniu bon cor. Ells també ho són i el seu cor batega amb el vostre. Feu-ne de tots un, i la vida, avui massa amarga, ens serà aleshores un xic més planera. L’Albert es troba en plena formació. Cuida’l, avi! Que la meua absència no es faci notar gaire. Feu-me’n un home. Us ho demano amb devoció de creient. Amb tota la passió de l’ànima feta trossos. Vostre, ben vostre, Josep». ⁵

El mestre Josep Vilalta, que venia de les terres de Lleida, va deixar escrit en un dietari la seva arribada a la frontera:

Amb por arribem a la Jonquera. És una processó de gent i autos que no poden tirar ni endavant ni enrere. Quan arribem al Portús, potser són la una de la tarda. Totes les muntanyes estan plenes de gent que campen retardant l’hora d’entrar a França. Anem per la vorera espanyola, i allí trobem lloc on reposar i

2. FERNÁNDEZ-SORIA, J. M. i AGULLÓ, M. C., *Maestros valencianos bajo el franquismo*, València, Institució Alfons V el Magnànim, 1999. p. 364.

3. CRUZ, J. I., *La educación republicana en América (1939-1992)*, València, Generalitat Valenciana, Comissió per al Vè Centenari del descobriment d’Amèrica encontre de dos mons, 1994, p. 101.

4. Vegeu MARQUÈS, S., *L’exili dels mestres (1939-1975)*, Girona, Edicions del Segle i Universitat de Girona, 1995; MARQUÈS, S., *Maestros catalanes del exilio*, Zapopan (Mèxic), El Colegio de Jalisco i Generalitat de Catalunya, 2003. MARQUÈS, S., *1939: l’exili del magisteri de Catalunya*, Barcelona, Rosa Sensat, 2019.

5. Arxiu privat de la família Pei.

dormir. Totes les cases són abandonades. Al mig del carrer que divideix els dos estats hi ha soldats i guàrdies. [...] És una corrua de gent, cotxes i tota mena de material que desfila per la carretera en direcció a l'interior de França. Dormo per terra en una casa on podem fer foc a la llar. L'endemà encara dormo allà mateix i el dia següent, després d'haver vist alguns parents i coneguts, decideixo marxar. La gent del costat espanyol puja corrent, perquè sembla que ha estat perseguida per les primeres forces franquistes arribades a la frontera. Des de cent metres enllà, assisteixo al canvi de banderes i a la primera manifestació d'entusiasme dels feixistes. Quan em decideixo, ara ja com a mesura de seguretat, a passar a la vorera francesa, em trobo amb en Ton de Vilanova, i entrem plegats definitivament a França; acompanyats pels «*allez, allez*» dels soldats i guàrdies francesos, marxem carretera enllà. *Pernoctem sota uns arbres a uns cinc quilòmetres de la vila del Voló.* Els refugiats escampats per tot creuen amb els focs encesos un espectacle únic.

Una mica més enllà escriu: «En la precipitació he perdut part de bagatge i amics. Feliçment aquests els retrobo a l'entrar en una platja pelada després d'haver-me hagut de decidir de bell nou si volia retornar a Espanya o restar aquí. Tothom s'espavila, i amb el material més heterogeni la gent es fa un cau per tal d'abrigar-se quan la nit arribarà». Ja és al camp de Sant Cebrià!⁶ Inicialment s'anomenaven camps de concentració i posteriorment camps d'internament o d'acolliment.

El col·lectiu del magisteri que va marxar era d'allò més variat. N'hi havia que tenien càrrecs de responsabilitat política en el govern central, d'altres en el govern de la Generalitat, alguns a més eren alcaldes o regidors municipals: per exemple, Ramon Calm, alcalde d'Olot durant la guerra; Miquel Santaló, professor de la Normal gironina i primer alcalde republicà de la ciutat; Nativitat Yarza, mestra a la Pobla de Claramunt (Anoia), va ser la primera dona alcaldessa de Catalunya, Antònia Adroher, la primera dona regidora de l'Ajuntament de Girona; els germans Moreno Pallí, en Josep regidor a l'Ajuntament de Tossa de Mar i en Lluís a l'Ajuntament de l'Ametlla de Mar, etc.

D'altres tenien càrrecs en els sindicats. La militància sindical, obligatòria durant els anys de guerra, era majoritàriament d'orientació socialista: Federació Espanyola de Trabajadores de la Enseñanza (FETE); una minoria estava afiliada al Sindicat de professionals liberals d'orientació anarquista. Pel que fa a la militància política era d'allò més variada: Esquerra Republicana de Catalunya (ERC), Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC), Partit Obrer d'Unificació Marxista (POUM), Unió Socialista de Catalunya (USC), Acció Catalana (AC), Partido Comunista de España (PCE), Izquierda Republicana (IR), Partido Socialista

6. MARQUÈS, S. (ed.), *Una veu de l'exili. Les cartes del mestre Josep Vilalta (febrer 1939 - abril 1941)*, Girona, Guerrilla Comunicacional - Universitat de Girona, 2019, p. 32.

Obrero Español (PSOE), Partido Republicano Radical Socialista (PRRS), Partido de Unión Republicana Nacional (PURN), etc.

De totes maneres no tots estaven compromesos políticament, n'hi havia que «només» eren republicans, nacionalistes catalans, demòcrates que passaven a l'altra banda de la ratlla esperant que la situació política s'aclarís com més aviat millor. N'hi havia que eren persones d'ordre, fidels a la política educativa de la República i que marxaren per por. Alguns de catòlics. Així ho hem d'entendre per la carta que el 1944 el mestre Josep Boronat, des de Prada del Conflent, adreçà a Jesús Bellido, antic comissari de cultes, resident a Tolosa de Llenguadoc. Li demanava si és que no hi havia alguna veu entre els catòlics catalans exiliats que parlés de manera valenta, tal com ho feien els bascs:

Jo crec que l'exemple dels catòlics francesos a la taula d'en Bernat, qui no hi és ni hi és comptat, i que deixant de banda tota qüestió d'apostolat, si es vol, el problema de tolerància mútua que es plantejarà a casa nostra el dia que hi puguem entrar, ha de fer desitjable fins als homes tebis, indiferents o descreguts que els catòlics catalans que són a l'exili no solament des d'ara diguin: «Present!» Sinó que facin sentir com més fort possible llur veu.⁷

La gran majoria d'aquests mestres eren bons professionals que havien acceptat la política educativa de la República, profundament convençuts de la necessitat d'una bona escola per transformar i millorar el país. N'hi havia que havien participat com a professors o com a alumnes a les Escoles d'Estiu organitzades els anys de la República en pau a Barcelona. Alguns eren membres del grup Batec, que aplicaven amb entusiasme les propostes renovadores del pedagog Célestin Freinet. Alguns eren autors de llibres i d'articles en revistes pedagògiques; hi havia mestres racionalistes que exercien en ateneus de ciutats grans i en poblacions industrials, d'altres treballaven en el Patronat Escolar de Barcelona o en acadèmies privades, etc. Hi havia membres del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), la institució més important des del punt de vista de política escolar que hi haurà a Catalunya durant els anys de la guerra. La meitat dels membres del CENU s'exilià. En poques paraules, no només marxaren els capdavanters pedagògics, sinó també bona part dels compromesos amb la renovació pedagògica; homes i dones convençuts de la importància de l'educació i de l'escola per transformar i millorar el país.

A tall d'exemple, i limitant-nos a Catalunya, esmentem entre els inspectors i alts càrrecs de l'administració que marxaren: Herminio Almendros, Josep M. Tirado, Ramon Costafreda, Maria Cuyàs, Josep Mascort, Josep Alcobé, Pilar

7. Arxiu particular de l'autor.

Santiago, Josep Coll, etc. Dels membres del CENU marxaran Josep Aleu, Maria Baldó, Joan Campà, Gaietà Delhom, Abelard Fàbregas, Joan Puig i Elies, etc. Entre el professorat de les Escoles Normals marxaren Adela Cortina i Miquel Santaló, de Girona; Manuel Galés i Montserrat Bertran, de Tarragona, Pau Vila, Alexandre Galí, Pompeu Fabra, Margarida Comas de l'Escola Normal de la Generalitat, etc. Alguns mestres eren oficials militars que havien ingressat a l'Escola de Guerra; d'altres eren comissaris polítics al front i en batallons; també n'hi hagué milicians de la cultura dedicats a alfabetitzar i culturitzar els soldats, etc.

Entre els exiliats hi havia germans: els Artola Casals, els Bargés Barba, els Moreno Pallí, els Delhom Brugués. Tres germans en cada una d'aquestes famílies. Les parelles varen ser força més nombroses. També marxaran grups familiars formats per pares i fills o per parelles de mestres, marit i muller. Aquests col·lectius configuraven més d'un 10 % del magisteri exiliat.

A França també hi entraren mestres (homes i dones) acompanyant colònies d'infants. Algunes d'aquestes colònies eren específicament escolars, d'altres eren més obertes, per a infants orfes, etc.

Molts anys més tard, el 1979, a Mèxic la mestra Estrella Cortichs recordava la sortida cap a França amb aquestes paraules:

Estuvimos en Barcelona hasta un día antes de la entrada de los franquistas. Salí con mi esposo y una amiga mía, Margarita, por el camino de Gerona. Fuimos por allí porque en el recorrido íbamos pasando por las casas de Ayuda Infantil que teníamos en la zona. Nosotros creíamos que al salir íbamos a poder organizar residencias en Francia y ya desde antes habíamos sacado a los niños cuyos padres nos habían dado la autorización, y los habíamos colocado en diferentes sitios. En estos días sacábamos a los que quedaban en España y que ya teníamos el permiso de la familia, pero fue un desastre porque al llegar a la frontera los separaban de los maestros con los que iban y los repartían en diferentes albergues. Así que yo me pasé casi un año buscando niños de la Ayuda Infantil por Francia para ponerlos en contacto con sus padres.⁸

A Santiago de Xile a principis del 2001 Amèlia Tarragó recordava la sortida cap a França des de Puigcerdà de la colònia que dirigia el seu pare, el mestre Claudi Tarragó. Ella era una de les nenes de la colònia:

A nosaltres ens arribaven diners i menjar dels suïssos, rebíem diners per a la llet, pel pa, formatge... Eren els suïssos els qui feien les despeses i es preocupaven

8. TUÑÓN PABLOS, E., «Tres maestros catalanes, tres voces, tres experiencias educativas en España y en México. 1930-1980», a LOZANO, C. (ed.), 1939, *el exilio pedagógico*, Barcelona, PPU, 1999, p. 92-93.

de la part de salut dels nanos. Hi havia nens i nenes des d'1 any fins a nois i noies de 16 anys. Totes les edats. Érem gairebé 200. Ocupàvem cinc cases.

Recordava alguns mestres de la colònia:

En Carmona, la senyora suïssa que t'he comentat abans, també era mestra, a més, crec que havia estat mestra de nens amb problemes, nens amb Síndrome de Down. Hi havia un parell de mestres més, i tota la resta eren noies i gent de diferents parts d'Espanya que s'havien ofert per ajudar.⁹

El mestre barceloní Miquel Fornaguera marxà cap a França amb la colònia *Alba de Ter* de nens refugiats prop de Ripoll. La colònia, patrocinada pel Comitè de Puigcerdà *Aide Suisse aux enfants espagnols*, radicat a Ginebra, la formaven 150 nois i noies. Entraren a França per Portbou, venint de Ripoll!, i passaren els primers dies a Portvendres (Rosselló). El 1962, publicà els seus records d'exili amb la colònia amb un títol punyent, *Fugida!*¹⁰

Ja a l'exili, el 18 juliol del 1939, a París, la mestra Núria Flaquer va confeccionar, per al Ministerio de Instrucción Pública de la República Española a l'exili, un llistat de 40 colònies «recién evacuadas de España». Aquesta relació acabava amb la següent nota: «En el Centre de Réfugiés Hôpital de Vigeoi (Corrèze) se encuentran niños cuya procedencia se desconoce».

A diferència dels mestres que varen ser tancats als camps bon punt entrats a França, els infants de les colònies varen ser acollits en diferents poblacions acompanyats per llurs mestres. Als camps de concentració els infants que hi havia, i n'hi havia molts, hi havien entrat amb les seves famílies.

Amb les dades conegudes fins ara podem afirmar que l'exili del magisteri de Catalunya es va produir majoritàriament durant els mesos de gener i febrer del 1939. De totes maneres també podem parlar d'un exili més tardà després de sortir de les presons franquistes. Un petit degoteig des de Catalunya cap a països americans que es va anar produint durant la dècada dels quaranta. Allà ja els esperaven col·legues que havien marxat just acabada la guerra. En parlarem més tard.

CAP ALS CAMPS!

Entraren a França convençuts que la guerra no duraria molt i que ben aviat podrien retornar a casa. La primera decepció la tingueren a l'entrar a la República de la *Liberté, fraternité, égalité*. L'acollida per part del govern francès no fou l'esperada

9. Entrevista a Girona el 6 octubre 1999.

10. FORNAGUERA, M., *Fugida*, Colombia, Gráficas Mora Escofet, 1962.

per bona part dels que hi anaven entrant. No s'hi val dir que el govern francès no esperava una allau tan gran de refugiats. Hi ha suficients documents per afirmar que el govern francès estava informat d'una possible nombrosa sortida del país, ja que el 1938 diferents instàncies (com el consolat) havien anat advertint a les autoritats franceses de la possible sortida del país d'una multitud. La premsa conservadora contra els refugiats denunciava que estaven arribant delinqüents, lladres, assassins, prostitutes, etc., fet que no afavorí un acolliment millor. De totes maneres al costat d'aquestes actituds negatives, n'hi hagué de positives; mireu si no l'escrit de la mestra Lucette Pla Justafré al diari ceretà *Le Cri Cérétan*, «Il faut agir, agir tout de suite, partout, toujours. Jamais ce que nous ferons ne pourra effacer les souffrances passées. Il faut au moins que l'entrée en France de ces malheureux, nos frères, en marque la fin». Gràcies a les ajudes que varen rebre per part d'institucions civils i religioses i pels sindicats varen fer menys penosa l'estada als camps.

A França, la gran majoria dels republicans varen ser tancats als camps. Se'n salvaren una part de les autoritats polítiques espanyoles i catalanes, i també comandaments militars i alguns intel·lectuals i membres de la Institució de les Lletres Catalanes. Aquests darrers varen ser acollits a Tolosa de Llenguadoc amb la col·laboració del Comitè Universitari d'Ajuda.

Passada a peu la frontera i amb l'ordre d'«allez, allez», la gran majoria dels que entraren a França per Portbou, la Jonquera, Maçanet de Cabrenys, coll de Banyuls, coll de Lli, etc. els tancaren als camps preparats d'urgència el mes de febrer. Caminaren fins als camps establerts a les platges d'Argelers, el Barcarès i Sant Cebrià... i aviat a altres camps a l'interior del país: Ribesaltes (Pirineus Orientals), Bram (Aude), Agde (Erau), Setfonts (Tarn i Garona), Vernet (Arieja), Gurs (Pirineus Atlàntics), etc. A la platja els esperava sorra, pluja, tramuntana, filats, desànim, malalties, misèria física, tensions polítiques, decepció... El mestre José de Tapia ho explicava amb claredat, «de Argelés pasé a Barcarés y de ahí a Saint-Cyprien. Los tres lugares tuvieron algo en común que se convirtió en patrimonio de los exiliados: nostalgia, hambre, enfermedad, alambradas, soledad, piojos, maltrato de los soldados senegaleses, incertidumbre».¹¹

Algunes minories afortunades i privilegiades s'estalviaren l'estada als camps. Entre aquestes hi havia els que varen ser reclamats per familiars que vivien a França; també alguns líders del magisteri que des de París i des de Tolosa treballaven activament per treure dels camps els seus companys.

Les autoritats franceses procuraven buidar els camps al més aviat possible fent propaganda pel retorn a l'Espanya franquista. Per altra part, la situació política de

11. JIMÉNEZ MIER Y TERÁN, F., *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia y Bujalance*, Mèxic, Tanteo, 1994, p. 146.

França afavorí la creació de batallons i companyies de treball entre els tancats als camps. Es tractava d'organitzar grups de 30-50 persones per anar a treballar en feines públiques i militars. El maig del 1939 el govern francès va crear les Companyies de Treballadors Estrangers (CTE) amb l'objectiu d'afavorir la creació de la línia Maginot. La necessitat de mà d'obra era tan gran que el ministre de l'Interior en una circular del mes d'abril del 1940 va decidir «de ne pas refouler les Espagnols entrés sans visas régulars à la France». El mestre Josep Mir que es va quedar a França tota la vida, parlant d'aquests primers anys exiliats, m'explicava, «de mi, quan me'n vagi, només quedarà un tros de carretera de la zona dels Banys d'Arles, una vinya plantada a Gers i una part del canal antitancs fet entre Narbona i Port-la-Nouvelle».¹²

L'estada en els camps de concentració va ser molt desigual. Tothom buscava la manera de poder sortir-ne al més aviat possible, ja que les condicions de vida eren pèssimes, especialment les primeres setmanes. A les malalties de tot tipus cal afegir les tensions entre els diferents grups polítics i la desmoralització general. Trobaren l'ajuda per sortir en partits i sindicats francesos; també en organismes internacionals i en sectors de protestants i catòlics francesos.

Ben aviat la vida s'anà organitzant; normalment per afinitats ideològiques, polítiques, de població, etc. Els partits polítics i els sindicats es mobilitzaven per mantenir la moral i combatre el desànim i la desmoralització. En aquests camps de la vergonya, i mentre buscaven la manera de sortir-ne, els mestres s'organitzaven per fer escola perquè «com que aviat tornarem...». S'organitzaren activitats culturals: classes d'idiomes, especialment de francès, i també d'anglès; classes d'instrucció elemental per a adults analfabets; conferències de tota mena impartides amb la col·laboració de mestres, estudiants universitaris, professionals (periodistes, metges...) exposicions, vetllades literàries i musicals en diades assenyalades. Primer de maig, el 14 d'abril aniversari de la instauració de la República), etc.

En la tasca de culturització varen jugar-hi un paper important els barracons de cultura. L'historiador José Ignacio Cruz explica que «el Barracón de cultura es una escuela graduada donde un centenar de compatriotas reciben instrucción diaria; es una academia donde otros tantos compañeros aprenden idiomas; es un ateneo plantado en pleno arenal que ha recogido las más autorizadas voces de nuestros camaradas del exilio; un escenario por el que han desfilado grupos folklóricos de las diferentes regiones de España, de auténticos montañeses, gallegos, catalanes, y destacando entre ellos, el coro de los Profesionales de la Enseñanza que interpreta composiciones a cuatro voces de neto sabor popular».¹³

12. Arxiu privat Salomó Marquès.

13. CRUZ, J. I., «Los barracones de cultura. Noticias sobre las actividades educativas de los exiliados españoles en los campos de refugiados», *España Contemporánea*, 1994, núm. 5, p. 65.

ESCOLES ALS CAMPS

En els camps no hi havia només formació per als adults. Alguns dels barracons servien d'escola per als infants. La voluntat que els infants no perdessin l'escolarització i el convenciment que ben aviat tornarien a casa afavorien aquestes activitats al camp de Sant Cebrià, on hi havia l'escola Canigó, dirigida pel mestre Lluís Moreno. Va ser una iniciativa dels mestres comunistes, encara que tots els que hi varen treballar no eren del partit. En la mesura del possible intentaven crear el clima educatiu de l'escola republicana amb l'ajuda dels sindicats de mestres francesos. Fins i tot alguna vegada varen sortir fora del camp per recollir material per a les classes de botànica. En el primer número de la revista (octubre 1939), amb una tirada de 30 exemplars, hi ha aquesta dedicatòria: «A los niños de Perpignan, que con sus libros franceses nos han ayudado en nuestros estudios, y en quienes saludamos a todos los niños de Francia».

Els mestres Francesc Pons, Demetri Arribas i Josep Roquet, que vivien a la barraca número 394, adreçaren al coronel del camp la següent petició: «Monsieur le Colonel. Les soussignés, qui forment la Commission des Instituteurs Espagnols du camp, ont l'honneur de solliciter de votre bienveillance la concession d'un "laissez-passer" pour les besoins d'organisation dérivés du projet de colonie-École d'Enfants, tâche qui nous oblige nous mettre en contact avec les enfants et les instituteurs. Étant ce document-là d'une importance véritable pour réaliser ce travail sans être empêchés par les gardes, nous prions de bien vouloir nous accorder cette faveur. Veuillez recevoir, Monsieur le Colonel, l'expression de notre sentiment respectueux et dévoué. Camp n. 2, le 5 octobre 1939».¹⁴

Bona part de les classes anaven a càrrec dels Profesionales de la Enseñanza, col·lectiu de mestres associats a la FETE (Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza). Periòdicament, publicaven un butlletí informant de les activitats i cursos que feien. També hi havia pàgines de creació literària. Els títols dels articles mostren la dimensió sociopolítica del clima al camp: «Solución al problema de los refugiados españoles» (núm. 24, abril 1939); «Cómo estamos organizados» (núm. 25, abril 1939); «Méjico, geografía política», «Primero de mayo» (núm. 26, mayo 1939); «Los que se van» (núm. 27, mayo 1939), «Escuelas en los campos», «Esfuerzo cultural de la URSS» (núm. 28, mayo 1939), etc.

La informació sobre les classes era molt detallada i s'acompanyava de gràfiques. Serveixi d'exemple la informació de la setmana de l'11 al 17 de juny de 1939 al camp de Sant Cebrià:

Clases de cultura general 138 i classes d'idiomes 60, total: 198
Alumnes a cultura general 3.401; a idiomes 1.614, total: 5.015

14. Arxiu privat Salomó Marquès.

Mestres a cultura general 50; a idiomes 17, total: 67
 Col·laboradors a cultura general 42; a idiomes 23, total: 65

És possible trobar la informació i la documentació de les activitats escolars i culturals de força dels camps: Argelers, el Barcarès, Gurs, Agda, Bram, etc. En la mesura del possible, i amb l'ajuda dels sindicats dels mestres francesos, les classes per als infants i joves mantenien el to actiu i renovador que els mestres exiliats havien practicat a les seves escoles els anys republicans.

També els anarquistes organitzaren activitats culturals. El mestre Francesc Carrasquer m'explicava que als camps «la CNT sempre hi ha hagut activitat cultural: cicles de conferències, de teatre, cursets de tot tipus (de literatura, de matemàtiques...) i també classes de francès, ja que érem a França. Ho fèiem en els barracons i sense ajuda de l'exterior; el poc material que necessitàvem el compràvem a l'economat. Amb llapis i paper en fèiem prou».

La sortida dels camps es va fer lentament i en totes direccions. Una vegada fora n'hi hagué que s'incorporaren a la resistència francesa; d'altres sortiren cap a països d'Europa i d'Amèrica. El retorn a l'Espanya franquista també es va produir sense parar per raons diverses. I alguns se'n penediren:

Hem de parlar d'un exili immediat a la guerra i d'un exili més tardà. També d'un exili breu i un sense retorn. Els mestres que retornaren aviat i volgueren reingressar al magisteri hagueren de presentar-se a les Comisiones Depuradoras del Magisterio establertes a cada capital provincial. Pràcticament, tots varen ser penalitzats amb diverses sancions que anaven des de l'expulsió del magisteri, la més greu, fins a només a una sanció econòmica, la més lleu, passat pel trasllat forçós de la seva escola per anar a una altra, sempre més petita; una expulsió que podia ser fora de Catalunya, fora de la província o en la mateixa província i per un període d'un a cinc anys.

Alguns, molt pocs, dels que es varen quedar a França, una vegada acabada la guerra es varen incorporar de nou a l'ensenyament, en aquest cas, com a assistents a les càtedres de llengua espanyola dels instituts. Va ser el cas dels mestres Josep Mir i Josep Vilalta que treballaren fins a la seva jubilació als instituts masculí i femení respectivament de Narbona. En altres ciutats hi ensenyaven Joana Colom (Escola Normal de Pau, Pirineus Atlàntics), Pere Bigatà (París), Joana Mías (Montpeller, Erau), etc. En acadèmies i escoles privades ensenyaven Antònia Adroher (París), Pepita Codina (Perpinyà), Jaume Cuadrat (Niça, Alps Marítims), Pere Blasi a Prada del Conflent i a Perpinyà, etc.

Hi hagué alguns col·lectius concrets d'exiliats a França que no ho tingueren fàcil. En el clima de la guerra freda, el 1950 el govern francès de manera ben planificada va organitzar la deportació forçosa dels comunistes espanyols en el marc de

l'operació Bolero-Paprika. En alguns casos primers varen ser enviats forçosament a Còrsega i, posteriorment, a països de l'àmbit comunista: Polònia, República Txeca, Alemanya Oriental, Txecoslovàquia... Va ser el cas dels professors de les escoles Normal, i de les germanes Pepita i Elisa Úriz Pi —que de París varen ser traslladades al Berlín Oriental, on moriren—, o dels mestres lleidatans Sebastià Piera o Josep Pach Roselló, aquest últim després de Còrsega va anar a Polònia fins al 1959 —quan va poder tornar a Lleida, on va morir el 1975.

L'EXILI A PAÏSOS D'EUROPA

La Unió Soviètica va acollir un bon nombre de mestres que hi arribaven acompanyant colònies de nens i nenes. La majoria eren militants dels partits comunistes. Allà els primers temps varen viure en colònies; a més de l'aprenentatge del rus, continuaven ensenyant als nens i nenes com si fossin una escola espanyola, ja que estaven convençuts que acabada la guerra tornarien a casa seva. La mestra Carme Roure ho explicava: «Els soviètics varen dir que aquests nens els entregava la República espanyola i que havien de tornar a Espanya i saber espanyol, i no havien de perdre els seus costums, i per això els va reunir i agrupar en colònies».¹⁵ No va ser així.

Les colònies estaven escampades arreu del territori: Ucraïna, Sibèria, Odessa, Pradva, etc. Acabada la Segona Guerra Mundial i a mesura que els nens i nenes es varen anar fent grans i deixaven les colònies, els mestres varen incorporar-se a la societat. Alguns ensenyaven espanyol en diferents centres com l'Institut de Relacions Exteriors, l'Institut de Llengües Estrangeres de Moscou, l'Institut de Pedagogia de Moscou, etc. Alguns varen estudiar a la universitat, varen acabar de professors universitaris i en algun cas ocupant càrrecs de direcció. N'és un exemple el mestre Josep Moreno, que havia estat regidor pel PSUC a Tossa de Mar i que a l'URSS —després d'estudiar a Lvov, a la Ucraïna Occidental— posteriorment va arribar a ser catedràtic de la Facultat de Llengües Romàniques a la Universitat de Vorónej.

Altres mestres membres del PSUC i del PCE després de la Segona Guerra Mundial s'establiren a diferents països de l'Europa sota la influència soviètica: Polònia, Alemanya Oriental, Romania, etc.

També hi hagué una petita presència de mestres exiliats a Anglaterra. En aquest cas podem considerar-los privilegiats si els comparem amb la gran majoria acollida a França: a Londres hi residí la mestra Pepita Macau, casada amb el fill del conseller de Cultura de la Generalitat Carles Pi Sunyer; també la vicedirectora de

15. Entrevistada a Barcelona el desembre del 1998.

l'Escola Normal de la Generalitat Margarida Comas. La mestra Joana Mias va treballar de professora de llengua, a Viviers, Bèlgica; a Andorra el mestre Josep Llach va obrir una acadèmia, etc.

L'EXILI AMERICÀ

A Amèrica, la presència de mestres exiliats catalans i valencians es troba gairebé a tots els països. Una bona part hi continuaven exercint el magisteri, creant els seus propis col·legis o ensenyant en col·legis privats. Hi ha documentada la presència de mestres (homes i dones) catalans i valencians exiliats a Mèxic, Veneçuela, Santo Domingo, Cuba, Colòmbia, Argentina, Brasil, Uruguai, Xile, Costa Rica, el Salvador, Panamà, Canadà i els Estats Units.

MÈXIC

Mèxic va ser un cas excepcional. Fou l'únic país que acollí refugiats republicans sense reserves i els obrí les portes de bat a bat. El telegrama remès a l'ambaixador mexicà a França l'1 de juliol de 1940 ja deixava ben clara aquesta voluntat.

Con carácter urgente manifieste al gobierno francés que México está dispuesto a acoger a todos los refugiados españoles de ambos sexos residentes en Francia en el menor tiempo posible. Si el gobierno francés acepta, todos los refugiados quedarán bajo la protección del pabellón mexicano.¹⁶

Aquesta política d'acolliment ja l'havia manifestat el secretari de Relacions Exteriors de Mèxic el juny del 1937 a la Lliga de Nacions:

México se siente ahora con el deber de reivindicar con su actitud una de las conquistas de mayor contenido humano que había logrado ya el derecho de gentes: la prerrogativa de asilo para los exiliados por causas políticas. México ha sido tan fiel observador de esta política que, en su suelo hospitalario, como hoy los refugiados españoles, han hallado albergue, y siguen hallándolo, los ciudadanos de diversos países y de distintas razas para quienes contingencias que no es necesario mencionar han arrojado de sus respectivas patrias. Es así como mi país entiende y cumple con los deberes de solidaridad humana.

De totes maneres no tothom els va acollir generosament. Un sector dels *gachupines* (espanyols que vivien a Mèxic abans de l'exili del 1939) contraris a la República i favorables a Franco, miraven amb mals ulls els nouvinguts. També

16. Telegrama 1699.

alguns sectors dels mestres mexicans els reberen inicialment amb recel pensant que els podrien treure la feina.

A la capital mexicana, amb l'ajuda del govern espanyol a l'exili, es crearen quatre col·legis dirigits per mestres espanyols: l'Instituto Luis Vives, l'Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón, l'Academia Hispano-mexicana i el Colegio Madrid. Serviren per donar feina als mestres exiliats, per donar ensenyaments als fills dels exiliats i, també, per impartir educació a una part de la joventut mexicana. En aquests centres hi treballaven mestres catalans i valencians juntament amb altres col·legues republicans espanyols que hi aplicaven les metodologies renovadores que ja havien practicat durant els anys republicans a les seves escoles. El seu ensenyament tenia en comú l'ideal educatiu republicà. Aquests centres ben aviat varen tenir bona anomenada per l'alt nivell d'ensenyament. Noms com els de Marcel Santaló, Estrella Cortics, Pau Farrús, Mercè Gili, Joanna Just, Josefina Oliva de Coll, els mallorquins Francesc Riera i Pere Torrens —que més tard marxà a Buenos Aires—; els valencians José Albert, Luis Castillo, Antonia Simon, Joan Bonet, Anna Martínez, Antonio Deltoro, etc. figuren en el llistat de mestres que exercien en aquests centres.

Ho recorda José M. Murià, fill d'exiliats catalans, que va ser alumne d'aquests col·legis:

De los maestros exiliados, no pocos vinieron a México y en buena medida se incorporaron de primera intención en escuelas para niños también exiliados; más pronto los mejores de ellos empezaron a penetrar en la educación pública cabalmente mexicana y su impronta, especialmente en la enseñanza media y la llamada media-superior, resultó de un valor incontrovertible. Hombres y mujeres que, por igual, rechazaron el relumbrón de la educación superior para mantenerse trabajando con muchos alumnos, año tras año, enseñando la materia de su preferencia.¹⁷

A la capital federal hi hagué un intent per part d'exiliats catalans de fer classes de català en un d'aquests col·legis, convençuts com estaven que aviat tornarien a casa i no volien que es perdés l'educació rebuda a Catalunya. L'intent no va reeixir. Des de les altes esferes de l'exili republicà espanyol no es va considerar oportú.

El president de la Comissió de Cultura de la Comunitat Catalana a Mèxic era l'antropòleg, exrector de la Universitat Autònoma de Barcelona i conseller de Justícia en època republicana Pere Bosch i Gimpera. Convençuts com estaven que l'exili duraria poc i que acabada la Segona Guerra Mundial es restabliria la república a Espanya, el mes de gener del 1942 s'adreçaren a la JARE (Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles) i, de manera especial, a la direcció del Colegio

17. MARQUÈS, S., *Maestros catalanes...*, op. cit., p. iii.

Madrid exposant-los que «es doloroso para los padres catalanes, no solamente los que residen en Cataluña sometidos a la opresión franquista, sino también los que se hallan exiliados, ver que sus hijos —en Cataluña por unas causas, en el exilio por otras— corren el riesgo inevitable de llegar a desconocer en el sentido correcto de la palabra, su lengua vernácula cuya personalidad y cooficialidad fue reconocida por el régimen republicano español». De fet, alguns alumnes que havien ingressat al Colegio Madrid no sabien parlar castellà. M'ho explicava Carles Pirelló que havia estat escolaritzat en català els anys republicans i en francès durant l'exili previ a l'anada a Mèxic.¹⁸

Davant d'aquesta situació, i com que el Colegio Madrid era el continuador de la trajectòria cultural de la República espanyola, tenint present que en aquest centre hi havia força alumnes catalans i considerant que seria relativament fàcil trobar professorat, van demanar que «se establezca en la forma que la Dirección estime más conveniente, desde luego a base de inscripción voluntaria, una clase de Gramática catalana que permita a los pequeños alumnos catalanes el conocimiento correcto de la lengua de sus padres y a los alumnos no catalanes que lo deseen, el conocimiento de una lengua más que puede prestarles innegables servicios».

Quatre dies més tard, el 13 de gener, Indalecio Prieto deia que «la finalidad de tal proposición ha encontrado en la Junta una acogida simpática, pero la forma de Uds. que indican para llevarla a la práctica ofrece dificultades de orden técnico, que debo exponerles por acuerdo de la Delegación, después de haber oído esta el informe emitido por el Director de dicho centro de Enseñanza. En ningún caso parece aconsejable, con vistas a un buen resultado docente, la separación en una misma escuela, de grupos diferentes por razones lingüísticas o de otra índole, aunque solo sea por breves momentos durante la jornada escolar. Pero, además, tal separación perturbaría el plan de trabajo y el programa de estudios establecidos por el Colegio Madrid, con perjuicio evidente para los alumnos que asistieran a la clase de Gramática Catalana, quienes a la hora señalada para esta materia tendrían que abandonar las otras de sus cursos respectivos o sacrificar los ratos de descanso y recreo que completan el horario escolar».

Per no deixar la porta tancada del tot se'ls aconsellà que l'ensenyament es fes fora de les aules del Colegio Madrid, en els locals d'alguna altra institució, i que la Delegació de la JARE estaria disposada a subvencionar amb «una cantidad equivalente, por ejemplo, a los honorarios del profesor encargado de la misma». El 14 de febrer del mateix any 1942 la Comunitat Catalana de Mèxic acordà decidir favorablement fer classes de llengua catalana. Però aquestes ja no seran dins del programa escolar tal com era la primera iniciativa.

18. Entrevistat a Barcelona el 23 de gener del 2001.

José M. Muriá, historiador mexicà i fill d'exiliats catalans que havia estudiat en els col·legis espanyols i que coneix de primera mà el clima de l'exili republicà espanyol, es pregunta:

¿Se podría suponer, a toro pasado, que hubiera podido establecerse la enseñanza de historia y lenguas catalanas en los colegios españoles republicanos establecidos en México, con su supuesta inspiración democrática y su respeto a las minorías de lo que ahora se concibe oficialmente como una «España plural»?» No quiero ni pensar la que hubieran armado los cuerpos directivos del Colegio Madrid, el Instituto Luis Vives o la Academia Hispano Mexicana si alguien se lo hubiera propuesto.¹⁹

Uns anys més tard la situació no havia canviat gaire, segons el que va escriure l'escriptor i periodista Vicenç Riera Llorca des de l'exili mexicà el 1947:

He sentit, sovint, com alguns amics es lamenten de no poder donar una educació catalana als seus fills i, sobretot, que en les escoles espanyoles on els duen, en alguns casos els infants siguin severament reptats quan entre ells parlen en català, no ja en el treball de les classes, sinó en els seus jocs a les hores d'esbarjo. Nens catalans, amics i veïns, que quan juguen a casa seva parlen, com és natural, en català i es diuen Joan i Pere, així que posen els peus a l'escola s'han d'adreçar l'un a l'altre en castellà i s'han de dir Juan i Pedro, amb l'estranyesa i molèstia consegüents.²⁰

Davant d'aquesta situació l'autor afirmarà que el govern català a l'exili a més de l'obligació d'ocupar-se de l'alliberament de Catalunya ha d'atendre les necessitats dels exiliats catalans entre les que sobresurt per la seva importància l'establiment de l'ensenyança catalana, assegurant la seva prestació.

EL COLEGIO CERVANTES

La presència de mestres catalans i valencians també es notarà en altres ciutats gràcies a la xarxa de col·legis creada pel Patronato Cervantes²¹ amb diners del govern de la República a l'exili. N'hi haurà a Córdoba, Jalapa i Veracruz (estat de

19. MURIÁ, J. M., *Encuentro de ambos mundos*, Guadalajara, Mèxic, Universidad de Guadalajara, 2005, p. 120.

20. RIERA I LLORCA, V., «Cal crear escoles catalanes», *La Nostra Revista*, Mèxic, núm. 17, juny 1947, p. 210.

21. Vegeu CRUZ OROZCO, J. L., «El Patronato Cervantes de México y los Colegios de Provincias del Exilio Pedagógico de 1939», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 14-15, 1995-1996, p. 453-465.

Veracruz), Torreón (estat de Cuahuila), Tampico (estat de Tamaulipas), Tapachula (estat de Chiapas), Mérida (estat de Yucatán) i a Cuernavaca (estat de Morelos). El Patronat els ajudava econòmicament per iniciar l'escola, després s'havien d'espavilar sols. Cada centre era autònom i funcionava independentment. Un dels casos més emblemàtics va ser el del Colegio Cervantes de Córdoba. En aquest centre hi treballaven, des de principis dels anys quaranta fins a la seva jubilació a la dècada dels setanta, tres germans mestres, els Bargés Barba. Només un d'ells, en Josep, va tornar després de la mort de Franco, una vegada promulgat el decret d'amnistia. Va venir a recuperar la seva condició de mestre espanyol i d'aquesta manera poder cobrar la jubilació pels anys que havia ensenyat abans d'anar a l'exili. Els altres dos germans, Lluïsa i Antoni, van morir a Mèxic sense haver tornat al seu país.

Igual que la gran majoria dels mestres exiliats, els Bargés van aplicar la pedagogia renovadora que havien practicat a Catalunya. Un dels antics alumnes m'explicava a Mèxic: «En la escuela Cervantes se inculcó la formación; era una escuela de mucha formación técnica, te obligaban a pensar, a razonar, a evaluar... Muchas veces te decían: “Tienes que hacer un trabajo sobre botánica”, y añadían: “No copies lo que hay en el libro, vete al jardín, agarra una planta y pégalas en el papel, cuando tengas pegada la hoja escribe lo que ves en la hoja”. Después, por ejemplo, te decían: “Dime qué es un plátano”, ibas al diccionario: un plátano es un árbol... no; “Un plátano es un árbol que lo he visto verde, que tiene un tronco grueso...” o sea, te obligaban a tener contacto con la naturaleza, te obligaban a ir a buscar información».²² Aquest alumne recordava com, a la dècada dels quaranta, a la classe projectaven documentals i que al pati havien fet un mapa en relleu de l'estat de Veracruz amb sorra, etc.

Avui dia encara hi ha obert el Colegio Cervantes a la ciutat de Torreón, dirigit pel net del seu fundador, el mestre lleidatà Antoni Vigatà Simó,²³ procedent d'una família de quatre germans mestres. En Miquel, el petit, també es va exiliar a França i no va tornar a casa fins després de la mort de Franco. Dels quinze mestres que treballaven al centre els cinc primers cursos, cinc havien exercit el magisteri a Catalunya, a més del director: Teresa Vilasetrú, Antoni Antolin, Ricard Pons, Pau Farrús i Mariano Aleixandre. Els dos darrers el 1945 a la mateixa ciutat varen crear un nou col·legi, el Colegio Hispano Mexicano.

Hem d'esmentar un altre grup de mestres, els que es dedicaven a l'ensenyament seguint les propostes de marcat to social del pedagog francès Celestin Freinet. Les

22. MARQUÈS, S., *Los hermanos Bargés Barba, maestros renovadores en Cataluña y México*, Zapopan (Jalisco), Mèxic, 2004, p. 102.

23. El va crear juntament amb d'altres mestres exiliats: Pau Farrús, Teresa Vilasetrú, Mariano Aparicio, Mario Aleixandre.

havien aplicat amb entusiasme i convenciment a Catalunya els anys republicans, especialment els membres del grup Batec. La meitat dels membres d'aquest grup freinetista hagueren de marxar a l'exili. A Mèxic sobresurten tres noms: Ramon Costa Jou, Patricio Redondo i José de Tapia Bujalance.²⁴

Encara cal fer esment d'aquells homes i dones que treballaven el camp de l'educació de manera lliure. Per exemple Josep Mascort, que va dirigir el col·legi Ruiz de Alarcón a Texcoco, prop de la capital del país, fins que va tornar a Catalunya. Expulsat de l'ensenyament pel govern franquista, no pogué reingressar al magisteri i va obrir una acadèmia a Girona. Al col·legi de Texcoco hi va treballar força anys la mestra Carme Julià fundadora del diari *Texcoco habla*. Fora de la capital, a Tuxtla Gutiérrez (Chiapas), el 1940 s'hi va establir Andreu Fàbregas i s'hi va quedar tota la vida treballant a l'escola. El seu temperament i el seu treball els destacava un antic alumne amb aquestes paraules:

Casi todas las generaciones de chiapanecos de cincuenta años para acá recuerdan en este largo tramo de medio siglo el maestro Fábregas. Su exquisita entonación española lo hacía único. Pero algo más que su acento lo hacía diferente: su profundidad para ver la vida, sus enseñanzas amenas. Un hombre fácil de admirar y difícil de olvidar. En la cátedra el maestro ayudaba a pensar en lo vivido, que en nosotros no era mucho, y a vivir lo pensado. Sin resabios de la tosca franqueza catalana carecía de vanidades pero no de orgullo; convencido del ser, desdeñaba el aparentar.

I n'hi havia força més exercint el magisteri en terres mexicanes. Per exemple Josep Cervera, fundador de l'acadèmia Cervantes al Yucatán, Maria Núria Folch, que va treballar en una escola de secundària, o Montserrat Pinyol, directora de l'escola Cinco de Mayo, i un llarg etcètera. I fora de l'ensenyament acadèmic, però formant part de l'educació, podem esmentar Manuel Galés, professor de l'Escola Normal de Tarragona, que va dirigir la Casa de Tacubaya en una barriada de la capital federal.

VENEÇUELA

Veneçuela va ser el país americà on hi hagué més mestres exiliats després de Mèxic. En aquest país i a la resta de països americans els mestres que varen voler exercir el magisteri no varen tenir, a diferència dels de Mèxic, l'ajuda econòmica del govern republicà a l'exili. L'experiència professional va ser d'allò més variada.

24. Vegeu JIMÉNEZ MIER Y TERÁN, F., *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia B*, Mèxic, Fernando Jiménez, 1989.

N'hi hagué que treballaren a títol personal en col·legis; alguns d'aquests, amb el pas del temps, varen crear el mateix col·legi; d'altres crearen un col·legi a proposta de ciutadans veneçolans, etc.

Entre els exiliats bascos, catalans i espanyols hi havia discrepàncies en la pràctica escolar fruit de diferents ideologies. Els catalans i espanyols defensaven un ensenyament laic, aconfessional, mentre que els bascos, generalment, eren catòlics practicants i a les seves escoles s'hi ensenyava religió i se celebraven les festivitats religioses. El concepte laic per a molts mestres espanyols i catalans tenia connotacions antireligioses i, sovint, comportava una militància més o menys activa contra els col·legis congregacionistes i l'Església catòlica. Aquesta actitud, però, no era present entre el magisteri basc, que practicava un catolicisme moderat. De totes maneres, tot i ser catòlics, força bascos eren profundament antivaticans degut a l'ajuda que el Vaticà havia proporcionat a Franco i als sollevats. Recordem que els dos únics bisbes que no varen signar la carta col·lectiva de l'episcopat espanyol l'any 1937 que va batejar de *Creuada* l'aixecament militar varen ser el cardenal de Tarragona, F. Vidal i Barraquer i el bisbe de Vitoria M. Múgika.

Encara que la majoria dels mestres exiliats acollits a Veneçuela no varen participar directament en la política veneçolana, sí que alguns d'ells des de la llunyania que comportava viure a l'altre costat de l'Atlàntic, no trencaren els lligams que tenien amb el seu país; per exemple, l'anarquista Joan Campà va tenir càrrecs en l'anarquisme internacional, o Marc-Aureli Vila, membre d'Esquerra Republicana de Catalunya va ser el representant de la Generalitat de Catalunya a Veneçuela.

Entre els principals col·legis amb presència de mestres exiliats destaca el Colegio América, fundat a Caracas el 1939 per famílies de la burgesia veneçolana que volien una educació laica i de qualitat per als seus fills. Aquest centre era dirigit per mestres catalans exiliats. El lema del col·legi era «Educar gaudint» d'Horaci i s'hi aplicava la metodologia de l'Escola Nova. En aquest centre hi arribà l'agost del 1948 Raimon Torroja i unes setmanes després la seva esposa i la filla.

El cas de Torroja és un dels exemples més clars d'exili tardà. Aquest mestre, director de l'escola annexa de la Normal de la Generalitat, després de sortir de la presó de Barcelona i d'intentar viure sota la dictadura no va resistir el clima sociopolític i va decidir marxar amb la família. Escoltant les peticions del seu antic alumne, el mestre exiliat Josep Virgili va decidir anar a Caracas, on l'esperaven amb els braços oberts i amb feina segura. El setembre del 1948 escrivia als familiars de Barcelona: «Etic molt bé. He estat rebut pels amics espanyols i pels elements oficials a qui m'han presentat amb molt d'afecte i consideració. Em sembla que torno a aquells temps. Quina diferència d'ambient». Ben aviat va ser nomenat vicedirector del centre, feina que va compaginar, igual que feia a Barcelona, amb altres tasques pedagògiques com conferències radiofòniques nocturnes a la Universidad del Aire de Radio Caracas, etc.

El Colegio Leal es va crear el 1953. Fins aquell moment Luis Leal havia treballat en altres col·legis. Aquest madrileny el 1938 havia estat director comissari de l'Escola Normal de Girona. La seva esposa, la mestra basca Pilar Munárriz, durant els primers anys republicans havia exercit d'inspectora a Girona. En aquest col·legi hi treballà la seva germana i altres mestres exiliats. Josefina Cazalis, una de les mestres, recordava el clima de l'escola amb aquestes paraules: «Se trabajaba en libertad; había profesoras que eran mal vistos por el régimen perezjimenista, incluso algunos fueron perseguidos durante la dictadura, tanto por la enseñanza que se impartía como por la actuación de la dirección frente a las imposiciones del régimen».²⁵

Altres col·legis dirigits per exiliats a la capital van ser: el Instituto-Escuela La Florida, creat el 1940 pel filòleg i pedagog de Binissalem Bartomeu Oliver amb la col·laboració directa de la seva esposa Dolors Jordana; l'Institut Montessori-San Jorge, creat pel matrimoni Joan Gols i Mercè Cavagliani l'any 1940. Joan Campà, després de treballar en diversos centres, crearà la seva pròpia escola el 1956: l'Institut Einstein, etc.

Fora de la capital, a Maracaibo, el matrimoni format pel mestre català Joan Barrull i la mestra basca Carolina Zavala, després de treballar en diversos projectes estatals amb mainada marginada, creen el seu propi centre, l'Institut Cervantes. Profundament demòcrata i pacifista, en el discurs de celebració de la festa del Mestre el 1944 afirmava, entre altres coses, «als que ens ha tocat ser mestres i viure els moments presents, tenim una gran responsabilitat davant la història. Si volem que el ciutadà senti tota la responsabilitat de viure en una democràcia és necessari que l'infant i el jove siguin convenientment preparats, ja que de la mateixa manera que el nen aprèn a caminar caminant, de la mateixa manera el nen i el jove, abans d'incorporar-se a la vida democràtica del país, han d'haver viscut la plena i fecunda vida democràtica de la infància i la joventut».²⁶

EN ALTRES PAÏSOS AMERICANS

Ja hem dit que de mestres exiliats treballant en l'ensenyament n'hi hagué en altres països americans. A la República Dominicana destaquen l'Institut Colón a la capital, on hi treballaven la valenciana Anna Martínez Iborra, el català Ramon Martorell i el mallorquí Ramon Medina Tur, que va ser el director del centre.

El Colegio Duarte, l'Institut-Escuela de Santo Domingo de los Caballeros i l'Institut-Escuela Cervantes són altres col·legis creats en aquesta república

25. MARQUÈS, S. i MARTÍN FRECHILLA, J. J., *La labor educativa de los exiliados españoles en Venezuela*, Caracas, Fondo editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 2002, p. 86.

26. Ídem., p. 145.

governada pel dictador Leónidas Trujillo. Ben segur que el millor centre va ser l'Institut-Escuela Trujillo, creat per la valenciana Guillermina Medrano el 1941; en va ser directora fins al 1945, any en què va marxar als Estats Units. Com en altres països la creació d'aquests centres va servir per donar feina a col·legues exiliats. De totes maneres la característica més important de tots aquests centres de la República Dominicana va ser la seva provisionalitat degut a la situació política. En general l'estada dels exiliats a Santo Domingo va servir de catapulta per anar a altres països americans on la democràcia fos una realitat. Un d'aquests mestres, una vegada sortit de Santo Domingo, explicant la seva peripècia personal em deia que ell havia «sortit del foc (Franco) per caure a les brases (Trujillo)».

A Cuba hi va anar l'inspector Herminio Almendros després de ser acollit a França per Célestin Freinet. Treballà activament en el camp de l'educació en escoles i editant llibres durant el règim de Batista. Durant el règim castrista va tenir càrrecs de responsabilitat en l'àmbit educatiu i escolar. De l'època de Batista en un article del 1952 afirmava: «Lo cierto es que, hasta el triunfo de la Revolución, la enseñanza básica del país había sido servida por una escuela pública insuficiente y miserable, de atención y crecimiento tan mezquinos que ayudaban al crecimiento paralelo del analfabetismo de la nación. [...] Escuela rutinaria, inerte, detenida, de una sensibilidad pacata que se complacía en lo vulgar y hasta ridículo, con lo meramente formal ya trasnochado, propio quizás de las necesidades y las apariciones de los individuos de hace un siglo». Durant la segona etapa, la de Castro, va tenir càrrecs directius en el camp de l'Educació Rural i en el camp de la formació de mestres. La seva amistat amb Freinet li va provocar problemes amb sectors comunistes que titllaven de burgeses les seves pràctiques. També va tenir responsabilitat en l'Editorial Juvenil.

Ramon Costa i Jou, freinetista ja esmentat parlant de Mèxic, va passar per Cuba. El seu exili americà comença a la dictadura de Trujillo; després del 1943 al 1945 a la de Batista, a Cuba i després a Mèxic. Anys més tard, el 1960 va tornar a Cuba convidat pel govern revolucionari. Com a professor de Teoria i Història de l'Educació va exercir a la Universitat de l'Havana fins al 1967. Durant aquests anys va publicar *Educación moral de la juventud*. En el llibre *Problemas teóricos sobre Pedagogía*, editat el 1965, Costa Jou va escriure el darrer capítol «El hombre, la educación y el trabajo».

A Colòmbia destaquem Miquel Fornaguera, que ja havia exercit de mestre en aquest país americà el 1914. Tornà a Catalunya en proclamar-se la República i el febrer del 1939 va entrar a França acompanyant una colònia d'infants. Una vegada deixats en bones mans tornà a Colòmbia. Treballà en l'Institut Comercial de Segunda Enseñanza, en el departament de Magdalena; posteriorment va ser vicedirector de la Universidad de Cauda.

Pau Vila fou un altre nom destacat a Colòmbia. A Catalunya, a principis del passat segle xx, el 1905, va crear l'Escola Horaciana. Posteriorment, després d'una

estada a Ginebra engrescat amb el món de la geografia marxà a Colòmbia, i a Bogotà va ser director del Gimnasio Moderno, on aplicà els seus ideals pedagògics. Va tornar a Catalunya dedicant-se de ple a la geografia. El 1939 s'exilià a Colòmbia i treballà a l'Escola Normal Superior fins al 1946, quan va marxar a Veneçuela.

A Xile, Alexandre Tarragó, membre de la cooperativa Freinet a Catalunya, després de treballar uns anys al col·legi britànic Cambridge Scholl i al Windsor Scholl, el 1950 va crear a la capital The Kent School amb l'ajuda econòmica del seu germà, on va aplicar les pedagogies de l'Escola Nova. L'escola encara funciona dirigida pels seus fills. La mestra Dolors Piera, una altra freinetista i membre del PSUC, arribà a Xile procedent de la República Dominicana. Uns anys més tard hi arribava el seu pare Antoni Piera Riera, també mestre, procedent de l'URSS. Dolors va treballar en diferents escoles de Santiago de Xile i, finalment, va crear el col·legi Andersen, on va introduir a Xile la Rítmica Dalcroze-Llongueres. Recordava els seus inicis freinetistes en una carta on manifestava: «El professor gironí Jesús Sanz ens entusiasmava amb la coneixença que feia de Freinet, i amb Hermínio Almendros, inspector, i altres mestres assajàvem la seva tècnica i organitzàvem a Osca el primer congrés i la cooperativa de mestres de la tècnica, la qual els feia assequible el material per fer les publicacions». També s'ha documentat la presència a Xile del professor de dibuix de Felanitx Agustí Pla Ballester.

Al Salvador hi treballava inicialment la mestra barcelonina Maria Solà, que durant la República havia dirigit a Barcelona la Residència internacional de senyoretetes estudiants, la qual va intentar reviure aquesta bona experiència al país d'acollida. El 1945 va marxar a Guatemala per dirigir l'Escuela Normal Femenina a Belén. El 1954 va marxar a Mèxic a causa del cop d'estat militar.

A l'Argentina el matemàtic Lluís Antoni Santaló, establert a Rosario, va treballar a les universitats de Rosario, La Plata i Buenos Aires.

Al Brasil, a principis de la dècada dels quaranta hi havien arribat les mestres Joana Costa i Josefina Oliva. De totes maneres el nom més conegut és el de Joan Puig i Elies. Hi arribà el 1952 amb la seva segona dona i el fill. D'ideologia llibertària va tenir dificultats per treballar en el camp de l'educació degut a les pressions dels sectors conservadors. A Catalunya havia sigut el president del Consell de l'Escola Nova Unificada.

Sobre la presència de mestres valencians l'historiador J. I. Orozco reconeix que la nòmina dels exiliats procedents del País Valencià no va ser molt extensa, però sí molt positiva; afirma que «algunos de ellos ejercieron la dirección de varios centros durante bastantes años. Otros contribuyeron con su trabajo en las aulas al buen funcionamiento de los colegios. Incluso —y es ese un caso bastante excepcional entre los profesores exiliados— hubo dos maestros valencianos que fueron funcionarios de la Secretaría de Educación Pública de México. Todos ellos desempeñaron su cometido, profesionales con una notable eficacia, dejando tras de sí

una estela de buenos recuerdos y agradecimientos que envidiaría cualquier honesto profesional dedicado a la enseñanza».²⁷

Mèxic, Veneçuela, Cuba, la República Dominicana, Colòmbia, Xile, etc. En tots els països americans hi ha testimonis i records positius d'aquests mestres. Molts varen continuar exercint el magisteri en els països que els varen acollir; fins i tot aquells que varen marxar amb molt poc bagatge, amb una mà a cada butxaca, que es diu popularment. Podien sortir d'aquí sense gaire bagatge material, però portaven dins seu l'estil de fer de mestre, l'estil d'educar, de fer escola, i el convenciment de la importància de l'escola per transformar el país. I en els països d'acollida varen continuar ensenyant amb el mateix tarannà i estil que ho havien fet aquí durant la República. Quan vaig preguntar a una mestra barcelonina exiliada a Mèxic «Què feieu a l'escola, durant la República?», em va contestar: «Nosaltres els ensenyàvem a pensar no pas a emmagatzemar», curt i clar. I això és el que varen continuar fent al país que els i les va acollir.

Per això parlo de «riquesa per a uns», perquè arreu d'Amèrica hi hagué mestres republicans que continuaven ensenyant amb el mateix estil i entusiasme que ho havien fet a Catalunya i d'altres territoris i, d'aquesta manera, milloraren notablement l'ensenyament en els països que els acolliren. He estat testimoni directe, sobretot a Mèxic i a Veneçuela, de l'estima a aquests mestres per part dels antics alumnes pel seu estil renovador, pel tipus de classes actives, pels valors que inculcaven.

A AMÈRICA DEL NORD

Encara que la presència abundant de mestres exiliats va ser als països americans de parla castellana, també és coneguda la presència d'alguns exiliats als països americans del Nord. Al Canadà, el mestre Tomàs Bartrolí va treballar a la Universitat de Western Ontario i més tard a la de Vancouver. A partir del 1976 passava mig any al Canadà i l'altra meitat a Catalunya, on havia tornat per primera vegada el 1960.

Als Estats Units hi arribaven procedents de Mèxic el matrimoni Mercè Bosch i Miquel A. Marín, funcionari de les Nacions Unides. Ella va treballar a l'Escola Internacional de les Nacions Unides a Nova York; també feia classes de parla de castellà a infants llatinoamericans. A la dècada dels cinquanta tornà a Mèxic i el 1976, després de la mort del dictador, retornà a Catalunya i es va poder incorporar a l'ensenyament fins a la seva jubilació, el 1982. La mestra barcelonina Dolors Canals, el 1941, després de passar breument per la República Dominicana i Cuba,

27. CRUZ OROZCO, J. I., *La educación republicana en América (1939-1992)*, València, Generalitat Valenciana, 1994, p. 101.

s'establí a Nova York. Va ser pionera en l'educació dels infants de 0 a 6 anys. Va tornar després de la mort de Franco i encara va poder continuar treballant uns anys. A la Diputació de Barcelona i amb setanta-set anys va crear el Centre 0-3 de Documentació, Recerca i Formació Professional.

També s'hi va establir Roura-Parella, que a l'exili mexicà havia estat el president del Patronato Cervantes, responsable de la creació i direcció de la xarxa de col·legis dirigits per mestres exiliats, fora de la capital federal. A partir del 1946, ja als Estats Units va treballar a la Wesleyan University. Va publicar en revistes americanes i també de catalanes a l'exili sobre temes de pedagogia, filosofia i psicologia.

L'EXILI TARDÀ

Tot i que l'exili es va produir sobretot durant els mesos de gener i febrer del 1939 hem de parlar d'un exili *tardà*, el qual es va produint al llarg de la dècada dels quaranta, quan hi haurà mestres que marxaran en sortir de les presons franquistes o en no poder aguantar la pressió social i política de la dictadura. N'hi haurà que marxaran estimulats per companys que els oferiren feina en països americans on ja hi treballaven. Va ser el cas del mestre Raimon Torroja, que durant els anys republicans va exercir a l'Escola Annexa de l'Escola Normal de la Generalitat. Acusat de «marxista significado» per companys mestres, el tancaren a la presó el 20 de febrer del 1939 acusat de «auxilio a la rebelión». El Consell de Guerra el va condemnar a 20 anys de presó, posteriorment commutada a 12 anys de reclusió. Al cap de dos anys i quatre mesos va sortir en llibertat, però no pogué tornar a l'escola. Es va dedicar a fer classes privades a fills d'amics i va publicar diverses obres amb el pseudònim de Retever (Raimon Torroja Valls). Com que no podia suportar el clima de repressió, va decidir marxar amb la família. De les dues opcions preferides, la de Cuba —on l'esperava Herminio Almendros— o la de Veneçuela —on tenia companys a Caracas—, optà per aquesta segona. Arribà a Caracas el 1948 amb la família, on va continuar treballant en l'educació fins a la seva mort.

O el cas de Genoveva Pons, mestra de Llúria, tancada a la presó des del 1939 fins al 1942. Després de treballar en diferents oficis marxà a Bogotà, on exercí de mestra des del 1952 fins al 1958. Després de la mort de Franco tornà i s'incorporà a l'ensenyament. Una vegada jubilada retornà a Bogotà, on va morir.

ELS RETORNS

El drama personal de l'exili va ser intens i cada persona i cada família té una història única i irrepetible per explicar. El mateix podem dir pel que fa a la tornada, això els que varen tornar! Sobretot si aquest retorn va ser tardà. Els que ho varen fer aviat hagueren de passar per les Comissions Depuradores establertes a

cada capital de província que varen actuar amb una notable rigidesa. La guerra va acabar oficialment l'1 d'abril del 1939, però la mort continuava campant amb judicis sumaríssims. Només cal veure la quantitat d'afusellats al Camp de la Bota. Ben segur que el desarrelament va ser la nota comuna de tot el magisteri exiliat. La valenciana Guillermina Medrano ho manifestava amb aquestes paraules:

El desarraigo. El no encontrarte totalmente en tu casa en ninguna parte. Cuando vuelves a España tienes tu casa, pero todo ha cambiado: la ciudad, la situación política, los amigos. Te sientes como una intrusa dentro de tu propio país. Y en el lugar del exilio, donde ya has rehecho tu vida y tienes tu trabajo, tus amigos, tampoco te sientes formando parte completamente. Estás a caballo entre dos mundos. Esta es la consecuencia principal del exilio.²⁸

UNA GRAN PÈRDUA

L'exili va provocar la decapitació del magisteri republicà. La renovació pedagògica que havia anat sorgint i consolidant-se arreu, especialment durant els anys republicans en pau, va quedar estroncada del tot. Els moviments i grups renovadors varen perdre els seus líders. El mateix va passar amb la inspecció, alguns dels seus membres es varen exiliar. En un clima de por i silenci de la dictadura.

La majoria dels exiliats formaven part dels col·lectius que treballaven amb esperit renovador; eren mestres que a diferents nivells i amb variades metodologies fomentaven una escola activa, desvetllant l'interès de l'alumnat; promovent l'aprenentatge a partir de l'observació i l'experimentació, tal com havien fet abans de l'exili en les seves escoles. Les fonts principals de la renovació pedagògica procedien de: *a)* la cultura promoguda per la Institución Libre de Enseñanza fomentant una educació activa a partir d'un ensenyament científic, actiu i tolerant; *b)* les propostes del Moviment de l'Escola Nova amb noms tan coneguts com els de Montessori, Dewey, Freinet, etc.; *c)* la formació permanent i els intercanvis promoguts a les Escoles d'estiu; *d)* la cultura racionalista i anarquista amb propostes alternatives a l'escola oficial. També es donaran experiències renovadores a partir de les propostes d'alguns sectors de la burgesia per crear escoles per a l'educació dels seus fills i de les classes dirigents.

Una bona part del magisteri exiliat coincidia en l'afany de renovació pedagògica a partir de la pràctica del model d'escola activa i del convenciment de la importància de l'educació per a la formació de ciutadans lliures i la consolidació d'una societat democràtica. El republicanisme i l'antifranquisme seran punts d'unió entre el magisteri exiliat. Un republicanisme a vegades crític amb alguns

28. FERNÁNDEZ-SORIA, J. M. i AGULLÓ DÍAZ, M. C., *Maestros valencianos...*, op. cit., p. 376.

aspectes de l'obra de la República. En general els mestres que arribaven a Amèrica eren persones ben preparades des del punt de vista professional, amb anys d'experiència a l'escola pública i alguns casos en la privada. Mestres que en el país que els va acollir procuraran continuar promovent la renovació pedagògica amb les lògiques adaptacions al nou país.

De la mateixa manera que hem parlat de «riquesa per a uns», també hem de parlar «de pobresa per a uns altres». Amb la dictadura es consolidà l'escola del NO: no a l'escola en català, no a la coeducació, no a l'escola laica, etc. A Catalunya, a més del 14% de mestres a l'exili, gairebé una tercera part del magisteri dels que es varen quedar va ser sancionat. I no només això, sinó que es tornà als continguts tradicionals i a la manera clàssica d'ensenyar, amb disciplina i càstigs. I, sobretot, amb una visió de la història d'Espanya mitificada i pretensiosa.

Només cal recordar que una de les lliçons que s'impartien en el programa de reeducació dels mestres en els cursos obligatoris pels mestres a les capitals provincials es titulava: «Jesús, divino maestro», on podem llegir afirmacions com aquesta: «Cristo es el único Maestro. Sigamos sus enseñanzas y así aprenderemos a conocer que fue un gran patriota e, imitándole, seremos otros patriotas, acatando por amor, como debemos, a nuestra Patria, que llevó su civilización a veinte naciones, a las que dio también un hermoso idioma, en el que tantos hombres cantaron a Dios y a la patria».

I de la mateixa manera que aquesta acció de l'Espanya franquista va representar un empobriment de l'escola pública, va afavorir l'escola privada, tant la de les congregacions religioses masculines i femenines, que tornaran enfervorides després de la guerra civil, com la de la iniciativa privada que, en alguns casos, va acollir mestres sancionats i, posteriorment, alguns dels exiliats que retornaven.

L'exili del magisteri va representar un enorme i greu empobriment per a l'escola a casa nostra, amb nous models, nous continguts, metodologies autoritàries, amb nous mestres que varen substituir els que varen marxar i els que varen expulsar del magisteri, etc. Aquesta lamentable situació va tenir la contrapartida positiva en els països que varen acollir el magisteri exiliat. Allà, a Mèxic, Veneçuela, etc. continuaran ensenyant amb les metodologies renovadores que aplicaven a les seves escoles durant la República.

El que va ser un empobriment per a uns va representar un enriquiment per a uns altres. Pel magisteri de l'Estat espanyol és cert el que afirma Claudio Lozano:

España quedó prácticamente sin el capital humano que representaban los maestros educados desde 1901, desde 1907, desde la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, el Plan Profesional de 1931, las Universidades de Barcelona y Madrid, con sus Secciones de Pedagogía en el ámbito de las Facultades de Filosofía y Letras. Se persiguió al maestro hasta el exilio, se le asesinó [...] se le desterró, se le inhabilitó. Se trataba de exterminio, de

la depuración y la negación pública del maestro como persona, como intelectual de vanguardia y comprometido y como figura pública, encarnación de la enseñanza pública.²⁹

Un exemple de l'aportació intel·lectual dels mestres republicans a l'exili el tenim en els germans Bargés Barba, tres germans mestres exiliats a Mèxic que varen fundar, juntament amb altres republicans, l'Academia Cervantes, a la ciutat de Córdoba fent un ensenyament arrelat al medi. Antoni, un dels germans, ho recordava amb aquestes paraules:

Todavía encontramos muchos alumnos por la calle que nos recuerdan, y es que hemos sido maestros muy distintos de los de aquí, yo les decía: «Ustedes deben interesarse por la prensa de México, saber lo que pasa en México, qué relaciones tiene México con el mundo». Y los otros maestros llegaban: «Pues sí, vamos a dictarles la lección, tal, tal, tal». Y yo, siempre alrededor de la lección que explicaba, siempre tenía alguna novedad que contarles. De manera que nosotros éramos distintos de los demás maestros en este aspecto.³⁰

Podem parlar d'un estil diferent de fer de mestre entre els que arribaven d'Espanya i els mestres mexicans. Estrella Cortichs ho explicava d'aquesta manera:

En cuanto empecé a trabajar noté la primera diferencia entre las escuelas de España y las de aquí, y era que en México nos daban un programa que teníamos que cumplir, los maestros no teníamos independencia para hacer una cosa un poco más personal; además, como en los exámenes los alumnos tenían que contestar las preguntas del programa, pues teníamos que cumplirlo. Por otro lado, siempre me llamó la atención el que los maestros de la escuela no nos reuníamos para conversar sobre los problemas de la escuela o de los alumnos, y si nos reuníamos era para hablar del sueldo, para hablar de los dineros.³¹

Tal com manifesta Cruz Orozco quan parla que els col·legis creats a Mèxic, varen ser un important focus de cultura que va formar molts joves mexicans i els fills i nets dels exiliats: «La enseñanza que ofrecieron los colegios creados en el exilio se caracterizó desde el principio por tener un gran nivel de exigencia, ofrecer una preparación completa y emplear una metodología didáctica muy moderna. Como lógica consecuencia de todo ello, los alumnos que finalizaban sus estudios en esos colegios contaron con una formación amplia, sólida y

29. LOZANO, C., 1939, *el exilio pedagógico*, Barcelona, PPU, 1999, p. 24.

30. MARQUÈS, S., *Los hermanos Bargés...*, p. 87

31. MARQUÈS, S., «Riqueza para unos, pobreza para otros», *Estudios Jaliscienses*, Colegio de Jalisco (Zapopan), núm. 46 (2001), p. 31.

profunda que les obría las puertas de la enseñanza superior, o de los empleos más interesantes».

El mateix historiador recorda una mica després que «su novedosa metodología didáctica, los sistemas de trabajo, el papel otorgado a los alumnos, también han quedado y permanecen con vida en la cultura educativa mexicana. Los colegios de exilio aportaron ideas y conceptos que han traspasado sus propios muros y se han incorporado a las corrientes más innovadoras de la educación en México».³²

Hem parlat d'empobriment dels col·lectius que varen viure la pèrdua dels ensenyaments dels mestres republicans. També hem parlat de l'enriquiment d'aquells que varen gaudir dels ensenyaments per part dels mestres exiliats en diferents països, especialment americans. El que afirma l'historiador Josep Benet de l'exili català en general es pot aplicar amb justícia a l'obra dels mestres exiliats:

Certament, un nombre notable d'exiliats va fer una valuosa contribució a la cultura dels països que els acolliren, especialment en alguns països d'Amèrica. Però aquesta tasca —de la qual Catalunya pot estar orgullosa— no impedeix que hàgim de constatar tot el que la cultura catalana va perdre en l'exili. [...] Les noves generacions catalanes de la postguerra no pogueren comptar amb el mestratge d'un bon nombre de persones exiliades, la qual cosa representà per a la societat catalana una gravíssima pèrdua.³³

32. CRUZ OROZCO, J. I., *Maestros y colegios en el exilio de 1939*, València, Institució Alfons el Magnànim, 2004, p. 184.

33. BENET, J., «L'exili: una terrible pèrdua per a Catalunya», a DIVERSOS AUTORS, *Una esperança desfeta. L'exili del 1939*, p. 25-26.

Franquisme i resiliència. Escola, llengua i educació activa (1939-1958)

DAVID PUJOL
JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

«Si se salva l'home, es té tot salvat».¹ Aquesta era la divisa amb què Alexandre Galí plantejava la seva revolta dels mestres contra el franquisme. Aquest «Si se salva l'home, es té tot salvat», de fet era una exhortació a mantenir la capacitat de reacció; la capacitat de revolta, com deia ell, la qual, dels grecs ençà havia salvat la civilització malgrat els despotismes i les dictadures de qualsevol signe.² Era aquesta l'explicació que a casa nostra durant els trenta primers anys del franquisme, fer educació, millor dit, fer bona educació, fou una de les ineludibles tasques cíviques i polítiques per preservar el sentit crític i la llibertat dels infants i joves, ciutadans del demà. També de preservar la llengua i cultura pròpies enfront de l'objectiu uniformista del franquisme d'identificar Espanya amb Castella.³

El sector més progressista de l'Església catalana, conscient del paper de l'educació per fer front a la dictadura i l'opressió, fou el principal impulsor i creador d'escoles renovades pedagògicament. De fet, el col·lectiu de cristians laics format per professionals liberals, petits empresaris i obrers qualificats era un dels pocs sectors que podien aixecar una alternativa a les escoles religioses i a l'escola pública. Unes escoles que miraven de recuperar l'escola activa, catalana i en coeducació, tot aprofitant les poques esclertes que trobaven dins la legislació escolar del franquisme que prohibia el català a l'escola, la coeducació i propugnava el retorn a les concepcions educatives tradicionals.⁴

1. GALÍ, A., «Conferència als condeixebles i companys de professorat de l'Escola Normal de la Generalitat. Terrassa, 22 de maig de 1966», *Mirades al món actual*, Barcelona, Arc, 1967, p. 143.

2. GALÍ, A., *Una hipotètica revolta d'uns mestres hipotètics*, Perpinyà, Proa, 1964.

3. MORALES MOYA, A., «Esencia de España. La interpretación castellanista de la historia de España», a MORALES, A. i ESTEBAN, M., *¿Alma de España? Castilla en la interpretación del pasado español*, Madrid, Marcial Pons, 2005, p. 50-52.

4. Vegeu la llei de 5 d'abril de 1938 i la Llei d'Instrucció Pública de 1940.

De fet, el novembre del 1939 la junta d'inspectors de la província de Barcelona advertia als mestres públics i privats «que el idioma vehicular en la escuela es únicamente el castellano».⁵ Una inspecció que, als anys quaranta, a Barcelona comprenia dos nuclis ben diferenciats. Els que es podien anomenar «de carrera» i que havien assolit la seva funció abans de 1939, i els mestres ascendits per mèrits de guerra o per la seva militància en el franquisme o en el terreny religiós. En aquest darrer cas, era destacada el predomini de les religioses teresianes en el conjunt de les inspectores. Entre els inspectors «de carrera» alguns pocs tingueren l'habilitat d'evitar problemes a escoles municipals de Barcelona per l'ús col·loquial del català. Al costat del paper de la inspecció, no es pot oblidar el rol dels instructors del Frente de Juventudes que havien de tenir cura de la Formación del Espíritu Nacional i de l'educació física d'acord amb la direcció dels centres educatius.⁶

També als anys quaranta i cinquanta s'agreuja el problema de la manca d'escolarització de la infància especialment a Barcelona⁷ i altres ciutats i comarques en què es va recuperant l'activitat industrial i arriben cada cop més persones immigrades procedents de regions deprimides de l'Estat a la recerca d'una vida més digna. Circumstàncies que portaran a l'aparició de les anomenades acadèmies que especialment en barris populars per un mòdic preu escolaritzen infants en pisos i locals no sempre en les necessàries condicions pedagògiques ni d'espai. Petits negocis que, en molts casos, permetien guanyar-se la vida a mestres i professors represaliats. També en alguns barris es crearen escoles parroquials per cobrir les necessitats educatives de les famílies dels immigrants. Molts d'aquests barris estan formats de cases d'autoconstrucció i sense serveis comunitaris.⁸ També, en una acció substitutiva de l'Estat, algunes caixes d'estalvis construeixen les seves pròpies escoles primàries i professionals⁹ per donar resposta a l'important nombre d'infants sense escola, dins la seva

5. Admonició que fa pensar que s'havia detectat que no sempre era així. Vegeu *Boletín Oficial de la Provincia de Barcelona*, núm. 142, 14 de novembre de 1939.

6. MISTRAL I MACIÀ, J., *Nosaltres, els mestres*, Barcelona, Pòrtic, 1980, p. 281-284.

7. Sobre l'evolució i problemàtica de la ciutat de Barcelona vegeu CAÑELLAS, C. i TORAN, R., *Escolaritzar Barcelona. L'ensenyament públic a la ciutat, 1900-1979*, Barcelona, Museu d'Història de Barcelona, 2020, p. 109-174.

8. N'és un exemple l'Escola Parroquial creada al barri obrer de Cerdanyola de Mataró el 1956. Una ciutat que el 1965 doblava el cens de 1936, amb el 44 % dels habitants nascuts fora de Catalunya, sobretot, al sud d'Espanya. Vegeu PUIG I PLA, J., «Mataró durant el franquisme (1939-1977): creixement de la ciutat, societat, política, cultura. Uns apunts», *Sessió d'Estudis Mataronins*, 2007, núm. 24, p. 277.

9. RIERA OLIVÉ, S., *Les caixes d'estalvis i la protecció social a Catalunya*. Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2005, p. 30-31 i 100.

obra social nodrida pels excedents.¹⁰ Des de 1945 fins a 1964 l'escolaritat obligatòria era entre els 6 i els 12 anys.¹¹

ESCOLES ACTIVES I CATALANES. UNA FORMA DE RESISTÈNCIA CULTURAL I CÍVICA

Tot i la duresa de la repressió franquista, durant la dècada dels quaranta començaren a sorgir escoles i organitzacions amb una actitud de resistència cultural i cívica enfront de la dictadura. Són escassos testimonis però tenen un valor prou significatiu en el marc de la duresa de la repressió cultural i política del règim.¹² Enric Larreula s'hi refereix amb aquestes paraules:

Les accions que es van dur a terme per introduir la llengua catalana a les escoles durant l'època franquista van ser múltiples i variades. D'una banda hi hauria els esforços provinents de mestres dispersos que aprofitaven totes les ocasions per introduir el català, si més no, parlat a les aules, o en les activitats paraescolars. Un capítol a part mereixerien aquell tipus d'escoles més o menys actives, amb voluntat catalanitzadora, que tot recollint la tradició anterior, al voltant de l'estímul o orientació d'antics pedagogs de l'etapa republicana, com Artur Martorell i sobretot Alexandre Galí, es van anar constituint a darreries dels cinquanta o durant la dècada dels seixanta. Algunes d'elles, més tard, es coordinarien al voltant de la institució pedagògica Rosa Sensat, que ja des d'un principi va donar una gran importància a l'ensenyament de la llengua catalana als escolars. [...] No es podria entendre la modernització i catalanització de l'ensenyament que van experimentar algunes escoles de Catalunya sense valorar com cal l'enorme esforç per a un ensenyament de qualitat i en català que van fer aquestes escoles.¹³

El 1939 no sols s'havia perdut una guerra. Com descriu Triadú, «amb ella, tota una cultura, tal com l'havien perfeta (els noucentistes) i tal com un poble l'havia donada per vàlida, i la llengua que n'havia esdevingut l'enunciat irreversible, se n'anaven a l'exili, eren reduïdes al silenci i tractades com a rees del delictes d'existir».¹⁴ Pocs dies després de l'ocupació de Barcelona per les tropes de Franco, el

10. Alguns exemples són les sis escoles que la Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat de Barcelona manté a Barcelona (1947-1975) o l'Escola Sant Jordi a Pineda de Mar construïda per la Caixa d'Estalvis de la Diputació de Barcelona (1967-1969).

11. MONÉS, J., *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62, 1981, p. 65.

12. GONZÁLEZ-AGÀPITO, J., «Resistència cultural i renovació pedagògica», *Pedagogia a Catalunya: dos-cents cinquanta anys de les Instruccions per a l'ensenyança de minyons de Baldiri Reixac, cent anys de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*, Barcelona, Fundació Jaume I, 1999, p. 80-81.

13. LARREULA, E., *La llengua dibuixada*, Argentona, Voliana, 2017, p. 17-18.

14. TRIADÚ, J., *Una cultura sense llibertat*, Barcelona, Aymà, 1978, p. 9.

gener d'aquell any 1939, un grup de pares i professors del clausurat Institut-Escola de la Generalitat republicana fundaven l'Escola Isabel de Villena. Impulsada per Carme Serrallonga, seguint l'esperit d'aquella institució, de la qual havia estat professora, i del seu director Josep Estalella.¹⁵ Aconseguiren, esquivant les normatives en allò que era possible, fer classes en català i en coeducació utilitzant llibres de text i escrivint en castellà. Anys després els responsables d'aquell centre escolar assenyalaven que «aquesta escola, des que va començar el gener de 1939, ha tingut per llengua el català degut, potser, que tant els mestres com els pocs alumnes procedien de l'Institut-Escola i per tots era normal de fer-ho en català (a nivell oral). Les llibretes havien de ser, en general, en castellà, amb vista a la inspecció. A mesura que l'escola va anar creixent es va continuar de la mateixa manera: es va intentar i s'aconseguí escriure en català molts dels treballs de classe i també treballs de caràcter familiar com felicitacions, contes, etc.».¹⁶

D'aquell 1939, any inicial del franquisme, tenim un altre exemple en l'Escola Virtèlia creada per donar continuïtat a la confiscada Escola Blanquerna i que agrupava joves inquiets com Jordi Pujol, Antoni M. Badia i Margarit o Josep Benet, entre altres.¹⁷ Per on van passar com a alumnes alguns dels futurs dirigents del país i altres persones que han tingut un paper rellevant en el camp cultural:¹⁸ «Des de la fundació de l'escola, l'any 1939, i segons les possibilitats de l'època, es va anar incorporant la llengua catalana, progressivament, fins al 1970, que ja amb una mica més de permissivitat, s'implantà tot l'ensenyament en català».¹⁹ Pasqual Maragall ho explicava d'aquesta manera al llibre *Estimat mestre*: «En aquella escola hereva de Blanquerna les classes es feien en castellà, per descomptat, però els professors acostumaven a respondre en català quan els alumnes així se'ls adreçaven, i ningú mai va ser castigat per parlar en català. A les festes de fi de curs, els poemes i cançons en català s'entenien com un acte d'afirmació. El diumenge al matí, als jardins de l'escola, hi organitzaven sessions familiars d'audicions de sardanes i, a la tarda, sessions de cinema. Cinema, música, festivals, teatre i poesia, en aquelles aules on un nen combinava les bones notes amb el gust per la rebel·lió es va

15. FERRAN I PERMANYER, M., *L'escola Isabel de Villena i la seva gent (1939-1989)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1997.

16. *Qüestionari Premis Baldiri Reixac a escoles, Escola Isabel de Villena*, Arxiu Fundació Carulla.

17. ROIG I LLORT, A., *Generació Virtèlia. El palau comú dels líders catalans del segle xx*, Barcelona, L'Arquer, 2011.

18. Van ser alumnes de Virtèlia, entre molts d'altres, Pasqual Maragall i Mira, Federico Mayor Zaragoza, Xavier Rubert de Ventós, Miquel Roca i Junyent, Antoni Cañellas Balcells, Josep M. Trias de Bes, Daniel Giralt-Miracle, Lluís Bassat i Coen, Pere Vicens i Rahola, etc.

19. *Qüestionari Premis Baldiri Reixac a escoles, Escoles Virtèlia*, Arxiu Fundació Carulla. Per saber què va representar aquesta escola a l'hora de formar els futurs dirigents del país és interessant el llibre d'Anna ROIG LLORT, *Generació Virtèlia. El palau comú dels líders catalans del segle xx*.

educar una bona part de les elits del país. Futurs advocats i economistes, pensadors i sobretot polítics. Tots, encara avui, recorden el magnífic professorat d'aquell projecte educatiu que tenia cura, per damunt de tot, d'educar la sensibilitat per la cultura i les idees».²⁰

També l'actual escola a Joan Pelegrí, del barri d'Hostafrancs de Barcelona, va ser pionera en la introducció del català. El 1940, amb el nom de Centre i Ateneu Montserrat Xavier, el català era la llengua d'ús.²¹

Tot i això, és ben palès que a la Catalunya dels anys quaranta del segle passat pràcticament no hi ha cap nucli amb prou pes per ser una alternativa a les orientacions de la política educativa del franquisme. Les escoles esmentades foren les primeres d'un tipus d'escoles que miraran, ni que sigui de forma parcial, de mantenir el camí i els plantejaments del moviment de renovació pedagògica catalana anterior a 1936.

Serà en els anys cinquanta que sorgiran més escoles renovadores afavorides per un nou ambient polític en què el franquisme acabà amb el règim d'autarquia, en què es produïren els pactes amb els Estats Units de 1953 i s'obrí un clima social i econòmic que portaria al Pla d'estabilització de 1959. Fets que al costat d'un important dèficit d'escolarització afavoriran l'aparició d'escoles privades amb voluntat de crear un model diferent i que la seva pedagogia fos un element de canvi moral, social i cívic malgrat la dictadura.

Són uns centres educatius que remaven a contracorrent de la política dominant mirant de mantenir la llengua i la cultura pròpies i que inicien la resistència contra el franquisme des de l'escola. Una escola que havia de fer-se, també, a contracorrent de l'ambient que l'envoltava. Com afirmava Pere Vergés, «en això consisteix, precisament la posició dramàtica, gairebé constant de la nostra escola i el món que l'envolta».²² També eren escoles que volien desvincular-se de la pedagogia propugnada per la dictadura. Fet que, ja per si mateix, era oferir una certa resistència cultural en mantenir unes coordenades educatives independents del franquisme.²³

Eren uns petits, però importants, oasis que trobaren els seus referents en pedagogs com Alexandre Galí, Artur Martorell o Pere Vergés, que posaren la seva experiència al servei d'aquest moviment de represa educativa. Eren escoles que mantenien l'aire obert i modern de les escoles actives tot oferint una notable

20. MASANÉS, C., *Estimat mestre*, Barcelona, Ara Llibres, 2007, p. 58-59.

21. A partir de 1964 va organitzar classes de català per a infants i adults del barri en horari de vespre i nit.

22. VERGÉS, P., *Libro de Evocaciones. 1922-1947*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1947, p. 73.

23. GALÍ, J., «Panorama històric de l'escola catalana. L'engegada de postguerra», *Butlletí Interior dels Seminaris de la DEC. Òmnium Cultural*, núm. 130-132, 1978.

qualitat pedagògica i també la presència, en allò que era possible, de la llengua i cultura del país i la coeducació. Aquestes escoles tenien una sensibilitat cristiana intensa i diferent en una època en la qual el nacionalcatolicisme era dominant a moltes escoles religioses,²⁴ tret d'excepcions com ara l'Escola Pia. Enfront d'aquell nacionalcatolicisme, l'influx del personalisme d'Emmanuel Mounier i els plantejaments educatius que se'n deriven amaraven la renovació pedagògica catalana d'aquells anys.²⁵

Aquestes noves escoles es veieren obligades a fer una anàlisi reflexiva i a mantenir una voluntat de formació continuada per construir una didàctica superadora de l'escola tradicional i construir un model d'escola al marge del que definien les orientacions pedagògiques oficials del franquisme. Aquest fet demandava prudència i discreció.

Altres famílies trobaren aquest oasi en el Liceu Francès sota l'empara del consolat gal o en altres escoles obertes a l'influx exterior com la de les monges alemanyes, arribades a Barcelona fugint del nazisme el 1939 de la mà de mossèn Higiní Anglès, a qui elles havien acollit exiliat el 1936,²⁶ i on s'incorporaren com a professors l'historiador Enric Bagué i la seva muller, i l'impulsor de l'escoltisme Antoni Batlle.²⁷

Poc després succeïren altres escoles, com per exemple l'Escola Nausica de l'Anna Grau, l'Escola Betània de la Rosa M. Humedes o l'Escola Andersen, d'Àngels Chaberrí i Mercè Casali, del 1946. Escoles totes elles adreçades a famílies relativament benestants. En els anys cinquanta naixeren un grapat d'aquestes escoles a Catalunya. Cal destacar-ne, per la voluntat de fer una escola activa, catalana i a ple aire, l'Escola de La Molina —creada el 1951 i dirigida per Jordi Galí i Herrera inspirada en els internats suïssos dels Alps— que poc temps després, el 1955, es traslladaria a Barcelona com a Escola Sant Gregori.

Jordi Galí donà una interpretació, recollida per Jordi Monés, del context de creació d'aquestes escoles: «La virada important i el procés d'expansió de l'escola d'esperit català es va produir a partir del quinquenni 1950-55. Va ésser fruit d'unes

24. Una mostra significativa d'aquests col·legis la proporciona la tesi doctoral de CAMPA PLANAS, J. L., *El Col·legi Claret de Barcelona (1939-1975): Una escola en el nacionalcatolicisme franquista*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, 2021. Un estudi que permet veure l'evolució de la ideologia religiosa i política d'un col·legi religiós durant el franquisme a Barcelona. També de la seva tasca social en un barri de gent treballadora que creix especialment en el context de l'expansió industrial del segon franquisme. <<https://www.tesisenred.net/handle/10803/672463#page=1>>.

25. GONZÁLEZ-AGÀPITO, J., «Despertar les persones: educar en una societat en crisi. Apunts en el cinquantenari de Mounier», *Perspectiva Escolar*, núm. 259, 2001, p. 61-65.

26. El musicòleg Higiní Anglès havia estat col·laborador de Maria Montessori a Barcelona.

27. Vegeu Mossèn Antoni Batlle. *Miscel·lània d'homenatge*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1992.

possibilitats externes, però sobretot de dues exigències vitals i complementàries que imposava el país que estava naixent: l'exigència d'una escola moderna, oberta, de qualitat pedagògica i sobretot lliure de l'opressió que endogalava la vida del país; i el convenciment potser encara implícit en aquells moments en la ment d'algú, que aquesta mena d'escola era precisament la nostra, la catalana. Podríem dir que la catalanització de l'escola era una espècie de conseqüència biològica del desig de qualitat, d'una certa qualitat que podem anomenar europea i que no podrà florir mai sota dogals ideològics, sinó únicament en un clima català, de llibertat».²⁸

Així, el 1952 es creà la Institució del Centre d'Informació Catòlica Femenina (CICF) amb l'objectiu de vincular i fer present la dona en els nous corrents culturals que s'obrien d'aquells anys i promocionar la seva formació cultural i personal. El CICF tindrà una important projecció sobre la formació de professionals de l'educació entre altres camps. També en aquesta dècada es crearen l'Escola Laietana de Josep Pereña i els germans Jarque o Escola Santa Anna fundada per Jaume Bofill²⁹ i la seva esposa Roser Soliguer. El 1956 s'obrí l'Escola Talitha,³⁰ impulsada per Maria Teresa Codina, M. Antònia Canals i Roser Jarque.³¹ Aquell mateix any a Bellaterra es fundava l'Escola Tagore, dirigida per Ramon Fuster. L'any següent, Pere Darder, Pau López Castellote i Enric Lluch van fundar l'Escola Costa i Llobera.³² El 1958 Josep Maria Bosch inaugurà l'Escola Decroly de Barcelona que seguia fidelment el mètode del metge i pedagog belga.

En la majoria d'aquestes escoles la implicació conjunta del professorat i de les famílies en l'educació dels infants era clau i un dels elements de la seva qualitat pedagògica.

Jordi Monés també esmenta l'esforç d'un grup de professors d'ensenyament mitjà, que enllaçaven d'una manera o altra amb la tradició escolar anterior al període franquista, sobretot amb l'esperit i la manera de fer de l'Institut-Escola del

28. MONÉS, J., *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 222.

29. Es tracta de Jaume Bofill i Bofill (1910-1965), fill de Jaume Bofill i Mates, *Guerau de Liost*. El 1969 es creà una fundació amb el seu nom, actualment dedicada a l'educació.

30. CODINA, M. T., *Educar en temps difícils. Escola Talitha, 1956-1974*, Vic, Eumo, 2007.

31. En una entrevista a *El Nacional*, M. Teresa Codina explica l'anècdota que, quan l'inspector visitava l'escola, perquè no es veïés que es feia ensenyament en català, la persona que estava a secretaria enviava un nen amb un manyoc de llapis a la mestra. Llavors ella esborrava la pissarra, escrivia la data en castellà, posava la fotografia de Franco, es treien llibres en castellà... Un dia un inspector li va dir: «Lo he encontrado todo en castellano, pero aquí se respira en catalán». En el llibre *Educar en temps difícils. Escola Talitha, 1956-1974* (p. 179), M. Teresa Codina exposa, mirant d'esbrinar el motiu d'aquest olfacte administratiu, que «ens vam adonar que en la traducció de l'escola al castellà ens havíem descuidat a la porta que donava al jardí un cartellet: *Tanqueu la porta, si us plau*. Segurament aquell rètol amb una cal·ligrafia infantil ens havia delatat!».

32. ESCOLA COSTA I LLOBERA, *Dos aniversaris i un projecte: Escola Costa i Llobera*, Barcelona, Editorial Ona, 1999.

parc de la Ciutadella. A tall d'exemple, assenyala: «[...] el Tècnic Eulàlia, on trobarem la inoblidable Maria Novell; les escoles Virtèlia mateixes; el Liceu Francès, el professorat del qual se'n separà els anys seixanta per fundar Aula; el col·legi municipal Albéniz de Badalona, continuació de l'antic institut, suprimit pel franquisme pel fet d'haver-se creat durant l'època republicana, on trobem, entre altres professors, el doctor Bagué, Amàlia Tineo, que passarà després al Liceu Francès, Maria Aurèlia Capmany, que s'hi incorporarà més tard, etc.; les monges alemanyes, on també trobem el doctor Bagué i la seva muller; a més de mossèn Antoni Batlle, mossèn Higini Anglès, etc.».³³

Malgrat que la represa del moviment de renovació pedagògica d'aquest període és dins el sector privat, també hi ha alguns educadors que miren de continuar l'obra renovadora a l'escola pública. Aquest és el cas, per exemple, d'Artur Martorell i Pere Verges des de l'Ajuntament de Barcelona o l'Angeleta Ferrer i Sensat i Alexandre Satorras en l'ensenyament secundari. Malgrat la repressió, es van poder mantenir en el sector públic i així varen contribuir a la comesa renovadora tot i les dificultats. Tal com deia Verges, es tractava de cedir el mínim possible, a canvi de no deixar el teu lloc, ja que seria pitjor ser substituït per algú altre addicte al règim i als seus postulats educatius.

També en les poblacions petites i mitjanes existien mestres públics que havien format la «segona fila» dels mestres renovadors d'abans de 1936 i superat o acomplert la dura punició que havia patit el magisteri en els primers decennis de la dictadura. Amb discreció, van continuar fent una escola de qualitat malgrat el control i les directrius obligades del franquisme.

SALVAR LA LLENGUA. ELS PRIMERS CURSOS DE CATALÀ CLANDESTINS

Paral·lelament al retrobament de la renovació escolar, emergiren també durant el primer franquisme accions per assegurar la conservació de la llengua i la literatura pròpia malgrat la seva prohibició en l'espai públic i escolar portada a terme pel govern del general Franco.

En una clara situació del català com a llengua minoritzada històricament i apartada de l'escola i la vida pública com mai pel franquisme,³⁴ ensenyar català als catalanoparlants era indispensable. Malgrat que hi havia institucions i escoles religioses i privades que mantenien referències a la cultura i llengua pròpia a través de les cançons, les tradicions o en el tracte col·loquial o es podia seguir algunes

33. MONÉS, J., *L'escola a Catalunya ...*, p. 223.

34. Sobre aquest procés històric i sociològic vegeu VALLVERDÚ, F., *El fet lingüístic com a fet social*, Barcelona, Edicions 62, 1973 (especialment el capítol dedicat a la postguerra i anys successius). També NINYOLES I MONLLOR, R. L., *Conflicte lingüístic valencià*, València, Eliseu Climent, 1969.

homilies o pràctiques devocionals en català, la realitat era que les noves generacions no sabien escriure'l. Es donava el cas, per exemple, que la majoria de mainada participava a catequesi les tardes de cada diumenge en català a la parròquia, però escrivia en castellà als seus pares, als quals parlava sempre en català.

Responent a aquesta situació, en la segona meitat dels anys quaranta hi ha testimonis d'iniciatives esporàdiques de classes de català en centres parroquials o excursionistes o realitzats en cases particulars.³⁵ També hi continuaren durant els anys cinquanta, i ja de forma més periòdica i organitzada a final de la dècada. Totes mogudes des d'un esperit de militància cívica.

En aquest marc començaren a sorgir elements com la impactant *Antologia de la poesia catalana*, entre 1900-1950 de Joan Triadú, publicada per Selecta el 1951.³⁶ Aquesta obra no sols fou una eina d'educació literària, sinó que era un compendi de valors per als joves i per als educadors coetanis.

El mateix Joan Triadú en tornar de l'estada que havia fet a Liverpool, l'any 1950, va començar les activitats de classes de català clandestines per a adults i de formació de professorat, amb l'objectiu de crear una xarxa de mestres de català.

Probablement, la primera iniciativa de fer un curs d'aprenentatge de la llengua dins el currículum escolar des de 1939 foren les classes de català que a partir de 1951 Joan Triadú donà al Centre d'Influència Catòlica Femenina (CICF) que dirigia Maria Rosa Farré i que aquell moment començava les activitats. En un moment en què l'ensenyament del català era prohibit dins l'escola. Agustí Pons explica que «la proposta és ben acollida per la directora, la senyora Maria Rosa Farré, però no es pot oblidar que l'ensenyament del català continua essent prohibit i que, per tant, cal trobar una cobertura legal per a aquesta activitat».³⁷ Aquesta cobertura es trobà en l'Església, concretament en la figura de mossèn Narcís Saguer, rector de la parròquia de Sant Ildefons, el mateix capellà que poc temps després protagonitzarà el famós incident amb Luis de Galinsoga, director de *La Vanguardia Española*. Segons Agustí Pons, «s'inicia, d'aquesta manera, el primer intent seriós d'ordenar i sistematitzar l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes», una iniciativa que creixerà de forma tan espectacular que «de les tres classes setmanals es passa a la formació de dos grups, dels dos grups als tres i així, esglao a esglao, l'ensenyament del català va obrint-se camí de forma inexorable».³⁸ Aquestes classes del CICF van tenir continuïtat durant tot el franquisme.

35. PONS, A., *Joan Triadú, l'impuls obstinat*, Barcelona, Barcino, 1993, p. 74 i 75.

36. TRIADÚ, J., *Antologia de la poesia catalana. 1900-1950*, Barcelona, Selecta, 1951.

37. PONS, Agustí, *Joan Triadú, l'impuls obstinat*, Barcelona, Barcino, 1993, p. 148.

38. *Ibidem*, p. 149.

L'any 1960 les classes de català van créixer considerablement arreu gràcies a l'empenta de Josep Tremoleda, que va proposar d'organitzar-ne pels socis a diverses entitats esportives, excursionistes, recreatives i culturals. Hi van respondre positivament nombroses associacions. El curs 1959-1960, només a Barcelona, s'organitzaren una cinquantena de cursos. Algun dia s'haurà de fer un estudi en profunditat de tots els professors de català que van actuar en la clandestinitat durant els anys foscos del franquisme. Tal és el cas de la ciutat de Mataró, on Manuel Clariana i Regàs donà algunes classes de català clandestines en locals parroquials a la dècada del cinquanta i de forma organitzada i sistemàtica a l'activa Associació d'Antics Alumnes i Amics de l'Escola Pia, del 1960 al 1978.³⁹

LA FORMACIÓ DELS MESTRES

Entre 1939 i 1960 la formació dels mestres en escoles de magisteri femenines o masculines la situació era tan feble que portà l'Església a aconseguir del règim franquista l'autorització per crear les seves pròpies escoles de formació del magisteri amb facultat d'expedir la corresponent titulació.⁴⁰ Això assegurava educadors apropiats per a les escoles religioses i parroquials. El 1947 el bisbat de Barcelona creà la seva escola de magisteri, que amb els anys es convertiria en l'Escola Blanquerna. L'any següent es fundava la del bisbat de Mallorca, que contribuiria a establir una xarxa d'escoles parroquials que superava la de l'escola pública.⁴¹ Recordem que la llei de 1945 demanava per ingressar als estudis de magisteri tenir catorze anys i haver aprovat el batxillerat elemental. Es podia ser mestre al cap de tres cursos d'estudi amb disset anys. Les baixes retribucions del professorat de les escoles de magisteri parlen de la poca consideració que es tenia d'ell per part del govern de la dictadura.⁴²

La formació dels mestres era, també, un dels punts crítics del moviment renovador per la manca de preparació adient dels docents; les escoles de magisteri i la Secció de Pedagogia universitària eren ben lluny de les coordenades de la pedagogia activa i d'escola catalana que impulsava el moviment d'escoles renovades a Catalunya.

39. L'any 2004 Clariana va ser guardonat per aquesta tasca amb el Premi d'Actuació Cívica de la Fundació Lluís Carulla. Vegeu PUIG I PLA, J., «El professor Manuel Clariana i l'inici dels cursos de català als Antics Alumnes de Santa Anna», *Sessió d'Estudis Mataronins*, núm. 21, Mataró, Museu Arxiu de Santa Maria, 2004, p. 81-91. També MÀRQUEZ, T., «Manuel Clariana i Regàs. Primer professor de català de Mataró», a *El Punt*, 21-5-2007.

40. Vegeu la Ley reguladora de la Enseñanza Primaria de 17 de juliol de 1945.

41. Vegeu FULLANA PUIGSERVER, P., «Església i educació a la Mallorca del segle xx», *L'Arc, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears*, núm. 5, 1998, p. 42-49.

42. CLARA, J.; CORNELLÀ, P. i PUIGVERT, J., *La Normal de Girona. 150 anys d'història (1844-1994)*, Girona, Universitat de Girona, 1995, p. 132-133.

Una greu situació enfront de la qual Alexandre Galí, expulsat del sistema educatiu per la repressió franquista, procurava mitigar i ajudar en sessions de treball per a mestres entre els anys 1958 i 1963.⁴³ També era important la tasca en aquest sentit d'Artur Martorell des de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona.⁴⁴ El 1955 Galí defensava que, tot i el franquisme, una bona escola «ha de ser necessàriament activa, tot al revés de la que des del seu naixement li ha vingut imposat per fatals condicionaments» i adreçada a «ensenyar a pensar» a través de l'experiència, que és la via segura d'aprenentatge —ja que més que els efectes instructius el que té valor són els afectes morals de l'aprenentatge actiu i en cooperació—, afegint-hi que la llengua és un instrument capital en l'ensenyament actiu.⁴⁵

A la percaça de teories i experiències per fonamentar la pràctica escolar d'aquestes escoles actives es produeixen reunions de mestres per compartir formació i plantejaments didàctics.

Com hem vist, una de les iniciatives més rellevants i pioneres en la formació dels educadors fou la creació, el 1956, de l'Escola de Jardineres Educadores adreçada a la dignificació i professionalització d'educadores de la primera infància. Es declarava seguidora de Fröbel, Montessori i Decroly. Sota la supervisió de Galí i Martorell, dissenyà un pla d'estudis de dos anys de formació professionalitzada ensems que també es cuidava de la cultura i la sensibilització social i política de les futures educadores. L'escola era fruit d'una alta valoració de l'educació de la primera infància com a element clau en la formació del caràcter i personalitat dels infants. Malgrat ser un títol privat, la seva alta qualitat era corresposta amb una alta demanda en el mercat del treball.⁴⁶ A més de l'Escola de Jardineres, també impulsà a inicis dels anys seixanta la breu experiència de l'Escola d'Estudis Pedagògics.⁴⁷

També Joan Triadú, ja des de 1956, emprengué la tasca de formar professorat de català per mantenir la llengua i la cultura pròpia malgrat les circumstàncies adverses. Aquesta tasca de crear professorat competent de català era entesa com a

43. Fent conferències adreçats als mestres i pares de les escoles actives. Algunes aplegades a GALÍ, Alexandre, *Mirades al món actual*, Barcelona, Arc, 1967. També amb sessions setmanals de treball amb mestres, especialment sobre temes de didàctica, amb educadors d'escoles barcelonines com Talitha, Andersen, Santa Anna, Sant Gregori o Costa Llobera.

44. Especialment, publicant articles, donant conferències, suggerint setmanalment propostes didàctiques per als escolars des del seu programa radiofònic de Ràdio Barcelona o fent curssets a mestres, caps escoltes o monitors de colònies. La totalitat dels guions radiofònics de Martorell es conserven a l'Arxiu Martorell de la Biblioteca de l'Associació de Mestres Rosa Sensat a Barcelona.

45. GALÍ, A., «Informe per a un pla d'organització d'un sistema escolar. 1955», *Escrips pedagògics (1952-1966)*, Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1990, p. 23-24.

46. Vegeu *50 pinzellades. Commemoració dels 50 anys del CICF*, Barcelona, CIC, 2004.

47. Entre el seu professorat s'hi troba Artur Martorell (llenguatge); Maria Antònia Canals (matemàtica); Enric Lluch (geografia i història); Eulàlia Ventalló (centres d'interès); Joan Garcia Font (psicologia infantil), i Ramon Fuster (iniciació religiosa).

indispensable per un ample gavell de ciutadans compromesos en els anys durs del franquisme. Homes i dones que sentien que «hem viscut per salvar-vos els mots / per retornar-vos el nom de cada cosa», com clamarà el poeta Espriu. Una missió feta amb discreció i en condicions precàries i de semiclandestinitat que comptà amb l'ajut econòmic de diversos benefactors, entre els quals Fèlix Millet, Jaume Vicens Vives i l'abat Escarré.

Joan Triadú, en aquesta línia, també va fer classes a casa seva mateix, per on van passar com a alumnes Jordi Mir, Albert Jané i Josep Tremoleda, entre d'altres, que després es convertiren, al seu torn, en mestres excel·lents. Albert Jané explica que l'any 1957 es va decidir a assistir a un curset que es va muntar a can Triadú, al carrer Príncep d'Astúries, un pis on havien tingut lloc innumerable actes de la història del nostre redreçament cultural: «Era un curset de perfeccionament degut, principalment, a la iniciativa de Maria Teresa Sacristà, una gran activista d'aquella època, i els assistents, a més d'ella i jo mateix, eren Gabriel Bas, Maria Eugènia Dalmau, Josep Ibàñez, Esteve Ferrer i tres persones més que no eren del nostre ambient. En certa manera, era el grup embrionari, o un dels grups embrionaris del que havia de ser el professorat de català dels anys següents. Havent acabat aquell curset, el juny del 1958, Joan Triadú ens va suggerir, que és una manera de dir que ens va convèncer, que a partir d'aleshores nosaltres ens havíem de dedicar també a fer de mestres de català».⁴⁸

Aquesta i altres iniciatives foren el preludi de l'àmplia xarxa de classes de català que a partir de 1961 organitzaria arreu l'entitat Òmnium Cultural, fins que es clausurà governativament.⁴⁹ Tot i que anys després aconseguiria seguir novament les seves activitats.

Una altra matinera iniciativa en aquesta línia foren les primeres classes de valencià organitzades, el 1949, a València per l'entitat Lo Rat Penat, sota la presidència de Manuel González Martí, nomenat president pel seu amic i ministre de la Governació Blas Pérez. Els cursos de valencià tingueren com a professors Josep Giner, Carles Salvador i Enric Valor. Alguns joves estudiants de magisteri sensibilitzats pels problemes de les escoles valencianes posaren en comú les seves experiències, fet que tingué continuïtat i que originà la creació de la Secció de Pedagogia de Lo Rat Penat el 1964.⁵⁰ També el 1959 a la Universitat de València s'havia obert l'aula Ausiàs March, que organitzava actes i conferències en valencià. Fou impulsada per Julián San Valero, Sanchis Guarner, Miquel Tarradell i Miquel

48. JANÉ, A., «Les classes de català seixanta anys enrere», *Llengua Nacional*, núm. 98, p. 5.

49. ARENAS, J., «Tot per la llengua, tot per l'escola», a GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (ed.) *Joan Triadú i Font. Sessió en memòria*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2020. p. 38.

50. AGULLÓ, M. C., *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni*, Gandia, CEIC Alfons el Vell, 2005, p. 19-20.

Dolç: «Va ser la primera manifestació de l'interès d'un reduït grup de professors universitaris —dos valencians, un català i un mallorquí— per la recuperació d'una cultura d'arrels comunes».⁵¹

Són anys en què apareixen eines i llibres de text per recolzar l'interès creixent d'aprendre el valencià i per aixecar una escola valenciana. Entre ells destaca el bellíssim llibre *Un món per a infants. Primer llibre de lectura*, una antologia de textos de Joan Fuster amb il·lustracions d'Andreu Alfaro.⁵² El llibre iniciava la recuperació de la literatura infantil i juvenil en català, la qual havia d'esdevenir un element clau per al futur de la llengua i la cultura pròpia malgrat el franquisme.⁵³

Aquest fet conjuntament amb els que hem anat exposant són un conjunt d'indicadors que assenyalen l'afermament i expansió d'un segon moviment de renovació pedagògica que es consolidarà durant els anys seixanta i primers anys setanta del segle xx.

Els esdeveniments que anuncien o coincideixen amb els canvis socials, culturals i econòmics que obriran l'apertura comercial a l'exterior, els tres «Planes de Desarrollo» a partir de 1959 dels governs tecnòcrates del règim franquista, comportaran, entre altres coses, un canvi per part del franquisme de la concepció doctrinal que es tenia de l'educació, per sumar-hi un enfocament administratiu i tècnic. Esperonat a millorar l'educació per l'informe del Banc Mundial de 1962, entre altres causes.⁵⁴

51. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, *Investidura com a Doctor «Honoris Causa» per la Universitat de València a Miquel Dolç i Dolç*, València, Universitat de València, 1995, p. 2.

52. FUSTER, J., *Un món per a infants. Primer llibre de lectura*, València, Successor de Vives Mora, 1959.

53. Vegeu TRIADÚ, J., «Una edat sense llibres o una literatura sense futur», *Serra d'Or*, núm. 8-9 (agost-setembre 1962), p. 34-35.

54. MAYORDOMO, A., *et al.*, *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, València, Universitat de València, 1999, p. 20-28.

«Parleu francès, sigueu nets». Llengua, escola i societat a la Catalunya francesa (1940-1960)

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

PRECEDENTS

A mossèn Antoni Alcover, en visitar Perpinyà el 1906, el bisbe Juli de Carsalade li parlà del fet que el català «no corre cap perill de desaparèixer, perquè és encara el llenguatge que usen en família quasi tots els catalans francesos, sobretot els de fora Perpinyà, que són la immensa majoria».¹ Però el mateix filòleg mallorquí remarcà com el francès era ben present a les classes superiors i mitjanes i poc present entre la menestralia i els treballadors de la capital. En canvi, Alcover mateix, en una estada Prada, el 1902, havia comprovat fora de Perpinyà la vitalitat del català al carrer i a la vida social i com els nois que havien estat escolaritzats en francès, sabien aquesta llengua, però parlaven arreu un català «pur, net, llam-pant»,² tot i el context polític i escolar de la Tercera República (1870-1940) i la seva acció contra les llengües autòctones. Durant aquesta república els diferents governs afermaven les polítiques jacobinistes i repressives monolingües dels segles anteriors, des d'una voluntat d'afrancesament de tota la societat.³

De fet, d'ençà de la partició del Principat pel tractat dels Pirineus (1659), la monarquia francesa veia la llengua catalana com un testimoni per extingir del passat espanyol de la Catalunya septentrional.⁴ Al segle XIX es va anar produint

1. ALCOVER, A., *Dietaris. (1901-1923)*. Edició a cura de M. Pilar Perea. Palma, Govern de les Illes Balears, Palma, 2001. Anotació de 12/08/1906. (Hem traslladat el text a la normativa ortogràfica.)

2. ALCOVER, A., *Dietaris de les eixides, 1900-1902*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2001, Edició de PEREA, Maria del Pilar, p. 124.

3. ANTÓN ÁLVAREZ DE CIENFUEGOS, M., *La transmissió familiar del català a la Catalunya del Nord*. Tesi Doctoral, Universitat d'Alacant, 2021. p. 108.

4. IGLÉSIAS, N., *La llengua del Rosselló, qüestió d'Estat. La integració lingüística del Rosselló a França (1659-1789)*, Vic, Eumo, 1998.

una forta penetració de gal·licismes en el català del Rosselló, Capcir, Vallespir, Conflent i mitja Cerdanya.⁵

Amb les lleis Ferry (1878-1887), de clara inspiració positivista, l'escola primària esdevingué obligatòria, laica i gratuïta per a tots els infants francesos, fins als tretze anys. Des de l'escola es difonien arreu la llengua francesa, els símbols i els valors d'una França que es volia identitàriament uniforme. De fet, Ferry aspira a fer que l'educació pública i laica porti a la unitat moral i espiritual de la nació francesa en uns anys en què els avenços de la democràcia d'inspiració burgesa veuen créixer la problemàtica social i les demandes dels treballadors. La política escolar uniformista de la III República seria, també, traslladada al colonialisme gal.

Com s'afirmava al diccionari *Buisson*, a través d'uns programes minuciosos, rígids i exigents, se cercava fer una escola en correspondència amb «l'esperit francès». Dotada d'un ensenyament igual per a tothom com una «inevitable necessitat en un gran Estat accentuadament centralitzat».⁶ Concepció que es traduí en missatges murals a les escoles com ara «*C'est interdit de cracher par terre et de parler patois*» (Prohibit escopir a terra i parlar patuès) o «*Parlez français, soyez propres*» (Parleu francès, sigueu nets).⁷ De tota manera, no podem solament interpretar la situació per les disposicions i normes que emanen del govern de la República; cal tenir en compte que les realitats sociològiques poden ser ben diferents de la que prescriuen aquelles. Així ho reflectien els informes que els mestres adrecen al Ministeri de la Instrucció Pública, l'any 1888, on trobem escrits com aquest: «*A son entrée à l'école l'enfant ne connaît que la langue maternelle et hélas, dans notre pays la langue maternelle n'est autre que le catalan. La langue française est aussi étrangère à nos jeunes élèves que l'anglais, l'allemand ou l'italien*».⁸ També arriben reports semblants des d'altres territoris en llengua pròpia.

Tot això passa en una contrada, el departament dels Pirineus Orientals, amb un fort arrelament republicà especialment a la fi del segle. On, el 1898, es votarà majoritàriament l'esquerra socialista. Així, el manteniment de la catalanitat és un fet socialment transversal i no esdevé contradictori amb el suport a l'obra escolar de Jules Ferry.⁹

5. PAYTUVÍ DEIXONA, J., *El català al nord de Catalunya a principis del segle XXI*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2016, p. 23-25.

6. BUISSON, F. (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, París, Hachette, 1882-1883, primera part, vol. 1, p. 963.

7. Encara perviuen alguns exemples com pot llegir-se el pati cobert de l'escola d'Aiguatèbia (Conflent). <<http://www.flickr.com/photos/xarxes/2240993571/>>.

8. Text recollit a GENSANE-PAYROU, B., «L'escola de l'Estat a Catalunya Nord, una eina fonamental d'aculturació», *Actes de les Setenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Vic, Eumo, 1986, p. 57.

9. BONET, L., «Parlez français, soyez propres» Per a una relectura del conflicte lingüístic escolar nord-català a finals del segle XIX, *Llengua, Societat i Comunicació*, 2014, núm. 12, p. 25-57.

Durant el primer terç del segle XX, com ja s'ha exposat en una altra monografia,¹⁰ hi ha una certa represa a favor del català en l'àmbit literari i escolar. Un moviment de reivindicació de les llengües vernacles que té correspondència amb altres regions de la República Francesa com ara la Provença. En són alguns exemples la publicació de *Le catalan à l'école* de Lluís Pastre o com es tornà a ensenyar català als alumnes del seminari diocesà de Perpinyà. Coincidint amb els anys de la Guerra Civil a Espanya, es manifesten voluntats de mantenir la llengua i la cultura. Un exemple és la gent que s'aplega entorn de la revista *Nostra Terra* (1931-1939). Dins les seves planes apareix per primer cop el terme «Catalunya del Nord» per anomenar la Catalunya francesa¹¹ tot projectant la unitat i singularitat del territori. Un dels objectius d'aquesta entitat serà una educació cívica i patriòtica, adreçada a nois i joves, inspirant-se en part en l'escoltisme i seguint el model de Palestra fundat al Principat el 1930.¹²

Però pel que fa a l'escola pública, com exposa Pierre Zind, no va deixar de perseguir eficientment les llengües autòctones com el català. Els mestres eren compel·lits a emprar tota mena de tècniques com la ridiculització, l'esclap penjat al coll, la delació o el càstig físic al darrer alumne posseïdor del «senyal» per dir algun mot en *patois*. Sense oblidar, en l'horitzó, el conflicte dels anys trenta per la llengua, la religió i l'escola a l'Alsàcia i la Lorena, de parla alemanya, accentuat durant els governs de Front Popular (1936-1938).¹³

Durant el segle XX, especialment a partir dels anys vint, l'escola pública va ser un instrument eficient per estendre la idea de França com a estat-nació. Com descriu Josep Fontana:

La escuela inculcaba la nueva mitología de la nación: una visión apologética de la propia historia (no la historia real de los conquistadores y los conquistados, sino otra en que la «patria» aparecía como madre común de todos), la imposición de la lengua del pueblo dominante, la difusión de tradiciones y mitos preparados ex profeso. [...] La escuela servía a la vez para inculcar las normas y valores de una moral y una cultura precisas, comenzando con la imposición de un idioma normativo; una lengua libresca, que no sólo pretendía combatir los *patois*, sino eliminar la espontaneidad «subversiva» del habla

10. GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A. i SUREDA, B., *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 253-255, 270-271 i 298-299.

11. JANÉ, O. i FORCADA, E., «El "catalanisme" a la Catalunya del Nord. (1918-dècada dels setanta)», *Cercles. Revista d'història cultural*, núm. 13, 2010, p. 85.

12. Vegeu DURAN, L., *Intel·ligència i caràcter. Palestra i la formació dels joves*, Catarroja, Afers, 2007.

13. ZIND, P., «De una enseñanza clasista a una enseñanza para todos (1918-1958)», a AVANZINI, Guy, *La pedagogía en el siglo XX*, Madrid, Narcea, 1977, p. 30-31 i 41-43.

vulgar, (lo que ayudaría a conformar, a través de la expresión, las formas de razonar, desterrando las del vulgo).¹⁴

Aquesta política escolar no va produir efectes immediats, però, desplegada durant decennis, portarà a una situació crítica en una llengua i una cultura com les catalanes, foragitades de l'escola i de la vida oficial.¹⁵

ELS ANYS QUARANTA I CINQUANTA. LA INTERRUPCIÓ DE LA TRANSMISSIÓ FAMILIAR DE LA LLENGUA

La presència de catalans del sud a Perpinyà era fluida des de l'inici del segle fins a la Guerra Civil. Les dades d'aquest període constaten l'èxit de la integració dels immigrants per la cultura i llengua comunes, fet que també es donava en l'àmbit rural.¹⁶

En acabar la Guerra Civil a Espanya, l'arribada de l'onada de refugiats catalans fugint del franquisme havia reviscolat l'ús del català; car era gent que vivia el català com una llengua i una cultura de prestigi. Entre els refugiats hi havia personalitats destacades com ara Pompeu Fabra o Pau Casals.

Però cal assenyalar que l'arribada, el 1939, de prop de mig milió de refugiats significà un monumental problema humanitari. A la frontera se separaren dones i infants, els quals foren enviats a diversos centres de tot l'estat. La gran majoria d'exiliats homes espanyols republicans van ser internats en camps de concentració sense unes mínimes garanties de sanitat, alimentació i alberg, especialment en els primers temps.¹⁷ Eren recintes mancats de condicions, situats a la sorra de platges com el d'Argelers, i més tard en altres llocs de l'interior. La solidaritat no va poder respondre prou a aquest impacte demogràfic.¹⁸

14. FONTANA, J., *Europa ante el espejo*, Barcelona, Crítica, 1994, p. 139.

15. GENSANE-PAYROU, B., «L'escola de l'Estat a Catalunya Nord, una eina fonamental d'aculturació», a *Actes de les 7enes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Vic, Eumo, 1986, p. 53-65.

16. Dades aportades per SIRÈRE, M., *La colonie espagnole de Perpignan*, Tesina. Universitat de Montpeller. 1960 i també per ISERN, M. A., *L'évolution de l'immigration catalane en Roussillon à partir du XIXe siècle*. Tesina. Universitat de Montpeller, 1972. Recollides per LILLO, N., «La emigración española a Francia a lo largo del siglo XX, una historia que queda por profundizar», *Migraciones & Exilios, Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, 7, 2006, p. 167.

17. DREYFUS-ARMAND, G. i TEMIME, E., *Les camps sur la plage: un exil espagnol*, París, Autrement, 1995, p. 94.

18. DREYFUS-ARMAND, G., «L'accueil des républicains espagnols en France: entre exclusion et utilisation; 1936-1940», *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1996, vol. 44, n. 6, 1, p. 3641.

En aquests camps els mestres internats aviat iniciaren activitats perquè els infants continuessin la seva escolarització, alguns seguint els plantejaments renovadors començats durant la Segona República a Espanya.¹⁹

A la fi de 1939, uns tres-cents mil exiliats van tornar a territori espanyol davant de les dificultats. Tot i que en quedaren uns dos-cents mil en terra francesa. Entre ells, destacades personalitats de la cultura, les ciències i la política, els quals es convertiren en exiliats permanents.

En finalitzar la Segona Guerra Mundial, la llengua catalana continuava viva al carrer, al mercat i a les trobades entre coneguts. Però la urgència de digerir socialment la col·laboració de nombrosos francesos amb l'ocupació nazi i amb el govern de Vichy: «Va crear la necessitat de reenfortir la unitat nacional. Aquest fet, i el gran sentiment jacobí que inundava el nacionalisme francès, va provocar que el català fos perseguit per evitar qualsevol tipus de pluralitat nacional a França», explica un testimoni de l'època.²⁰

Per això, el 1953, encara es troben a la premsa local testimonis de la ignominiosa pràctica del «senyal» a les escoles de la Catalunya del Nord.²¹ «Era molt habitual patir cops per parlar en català. Quan els infants veien els professors pel carrer, fugien corrent», recorda Joan Touron evocant la seva infantesa al poble de Vinçà.²²

La burgesia perpinyanenca des de feia temps s'havia anat afrancesant en llengua i costums, fet necessari per a accedir als beneficis administratius i educatius de l'Estat. Ensenms cal no oblidar, com ja ha assenyalat Craig Calhoun, la important acció educativosocial i «nacionalitzadora» de la incorporació obligatòria al servei militar en temps de pau i de guerra, la qual immergia, durant un o dos anys, els membres de cultures minoritzades com la catalana en la cultura dominant de l'Estat.²³

Després de tres segles de mantenir-se, malgrat les pressions i prohibicions des de les estructures polítiques, entre els anys quaranta i cinquanta hi ha un tall generacional que trenca la cadena de transmissió del català dins el clos de la família a favor del francès. Seguint els patrons clàssics de substitució lingüística (canvis

19. MARQUÈS, S. i CRUZ, J. I., «El exilio pedagógico de 1939», *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 9, 2019, p. 11-13.

20. Testimoni de Jean Miquel Touron i el del seu fill Joan, recollit al documental «Catalunya Nord, la llengua enyorada» dirigit per Eugeni Casanovas i David Valls. Visionable a <<https://www.ccma.cat/tv3/sense-ficció/la-desaparició-del-rossellones-a-catalunya-nord-la-llengua-enyorada/notícia/3167833/>>.

21. BERNARDÓ, D., «Appareil éducatif et langue autochtone: le cas du catalan», *Langue Française: L'enseignement des langues régionales*, 1975, París, Larousse, 1975, p. 37-61.

22. Vegeu el documental citat «Catalunya Nord, la llengua enyorada».

23. CALHOUN, C., *Nacionalisme*, Catarroja-València, Afers i Universitat de València, 2008, p. 122-124.

demogràfics, política escolar, ascens social lligat a la mobilitat geogràfica, pes i pressió dels mitjans de comunicació, etc.), aquest trencament evidentment es produeix, a poc a poc, durant un llarg període de diglòssia activa o passiva i acaba reclosa en les generacions de més edat o en espais rurals determinats.²⁴ Tot i que, el gener del 1951, després d'un complicat procés, s'aprovava la llei Deixonne, a la qual seguí una lentíssima aplicació que permetia la iniciació de les llengües i cultures «regionals» a l'educació secundària de forma optativa. S'establí una hora setmanal, fora dels programes i dels horaris formals i amb mestres i alumnes voluntaris. Tot i que obria una petita possibilitat fins llavors inexistent en la configuració monolingüe de l'Estat francès, servia ja de ben poc a Catalunya del Nord. Car era ja impossible revertir la ruptura de la transmissió del català amb mesures com aquesta.²⁵

No és aliè a aquest trencament intergeneracional l'endarreriment econòmic del país respecte a la resta de França o la manca de rellevància social, política i econòmica dels grups defensors de la catalanitat. També cal tenir en compte el paper dels mestres,²⁶ que gaudien de gran prestigi i ascendència social, especialment en viles i pobles rurals, i que tingueren una participació rellevant en el canvi d'usos lingüístics i en la fi de la transmissió de la llengua catalana.²⁷ Aquests i altres factors porten a la conclusió al fet que el català és una llengua que no serveix per progressar. Així, als primers anys seixanta, al Liceu Aragó de Perpinyà sols cursen català, com a matèria optativa, set alumnes dels quals dos són andorrans.²⁸

En aquest decenni i el següent augmentà la població francòfona a Catalunya del Nord amb l'arribada d'expatriats procedents de la descolonització d'antics territoris francesos del Magrib, i l'assentament de jubilats procedents del nord de França, alhora que l'empobriment econòmic del país provocava la marxa de joves fora de Catalunya del Nord per guanyar-se millor la vida.

24. PAYTUVÍ DEIXONA, J., *op. cit.*, p. 196.

25. Sobre aquesta qüestió vegeu JIMÉNEZ-SALCEDO, Juan, «La compleja cohabitación jurídica del catalán y el francés en el Rosellón: análisis de políticas lingüísticas en el ámbito educativo», *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 266, 2020, p. 77-94.

26. Vegeu MONTOYA ABAT, B., «Aproximació a la cronologia de la introducció del francès com a llengua vernacle a la Catalunya del Nord (segles XIX-XX)», *Llengua, societat i comunicació*, 2014, núm. 12, p. 35-42.

27. LE BIHAN, J. P., «El creixement de les escoles catalanes a Catalunya Nord», *La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*, Girona, CCG Edicions, 2003, p. 19.

28. BAYLAC-FERRER, A., «L'ensenyament en català a la Catalunya del Nord: primer pas per a una eventual reversió sociolingüística», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 23 (2013), p. 184.

Una situació singular: educació i evolució política i social a Andorra (1930-1945)

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

PRECEDENTS

Andorra és un copríncipat amb dos caps d'estat que ho són indivisiblement i de forma personal: el bisbe d'Urgell i, actualment, el president de la República Francesa. El país ha conservat històricament un estatut polític independent que ha fet créixer institucions singulars.

Secularment, Andorra era un país de muntanya amb els sistemes econòmics tradicionals i especialment centrats en l'activitat ramadera. L'educació era reduïda als ensenyaments elementals finançats pel Comú de cada una de les sis parròquies (divisió territorial del país). Normalment confiats a eclesiàstics de cada parròquia que, lògicament, eren les persones de més nivell cultural de cada lloc.¹ Conformava una formació elemental que aplegava principalment la catequesi, l'aprenentatge lector-escriptor, el càlcul i el cant.²

Les valls andorranes a finals del segle XIX, regides sobre un sistema polític i administratiu de base medieval, s'ofegaven amb la pobresa, fruit de l'esfondrament de l'economia tradicional dels Pirineus que abocava molts andorrans a l'emigració o a treballar com a temporers. Aquest malestar i frustració popular és la causa, per exemple, dels fets revolucionaris del desembre del 1880³ que perviuriu fins l'estiu del 1881. Tot i que els coprínceps redreçarien per la força la situació amb dures penes per als revolucionaris,⁴ refermant-se així els dos

1. LLOBET, S., *El medio y la vida en Andorra*, Barcelona, CSIC, 1947, p. 347.

2. BASTIDA, R., *Cent anys d'ensenyament a Andorra*, Andorra, Grafinter, 1987, p. 13.

3. Aquell any, més d'un centenar de ciutadans armats ocuparen la Casa de la Vall on era reunit el Consell General per tal de substituir-lo per un de nou, que fou ratificat posteriorment per les urnes.

4. LÓPEZ MONTANYA, E.; PERUGA GUERRERO, J. i TUDEL FILLAT, C., *L'Andorra del segle XIX: De la Nova Reforma a la Revolució del 1881*, Andorra la Vella, Grafinter, 1988, p. 307-319.

coprínceps com a màxima autoritat d'Andorra, amb poders executius, legislatius i judicials. Alhora, fets com aquest mostraven la penetració dels plantejaments socials, polítics i econòmics del liberalisme. Així, doncs, el camí vers la modernització del país no va ser fàcil i van sorgir dificultats entre la societat andorrana, el Consell General i els dos coprínceps amb l'afegit dels interessos d'Espanya i França.

Aquell mateix 1880, per iniciativa del bisbe copríncep Salvador Casañas, s'ha obert l'escola de la Sagrada Família a Canillo, que és el primer centre docent congregacional a Andorra adreçat a l'educació de les noies i que fou la primera escola pròpiament dita que tingué el principat.⁵ A aquesta, la seguirien les escoles d'Andorra la Vella (1883), Sant Julià de Lòria i Encamp (1887) confiades a la mateixa congregació que havia fundat Anna Maria Janer a la Seu.

A la recerca d'una educació de més qualitat que respongués millor als nous temps, els comuns de diverses parròquies aconseguiren la instal·lació d'escoles públiques franceses a les seves demarcacions. No és aliena a aquesta iniciativa, en el context de la Tercera República Francesa, la preocupació del veguer Carles Romeu, representant del copríncep francès, per l'expansió i la influència creixent de l'ensenyament confessional impulsat pel copríncep episcopal. Romeu veié necessari contrarestar-la difonent la cultura i la llengua francesa entre els andorrans a través de l'educació primària.

Les primeres escoles finançades pel govern gal s'inauguraven el 1900 a Andorra la Vella i Sant Julià de Lòria, on al matí era reservat als nois i les tardes a les noies. Durant trenta anys són les úniques escoles públiques a Andorra.⁶ Es procurà que els mestres fossin andorrans i andorranes formats a les Normals de França o mestres francesos de parla catalana. Malgrat l'arrelament de la religió a la societat andorrana, aquelles eren escoles laiques i d'una certa modernitat com eren les de França d'aquells anys. Per això, en algunes parròquies la majoria de famílies continuaren portant els infants a rebre instrucció del mestre del Comú o el vicari.

Les escoles espanyoles no es materialitzaren fins al 1930 a instàncies del bisbe copríncep Justí Guitart i Vilardebó. Una situació asimètrica, car el copríncep francès tenia tota l'autoritat sobre el seu sistema educatiu, però no pas la Mitra. Així, les escoles espanyoles a Andorra inicialment eren finançades pel govern de Madrid a través d'una aportació feta al copríncep episcopal, fet explicable per la posició privilegiada de l'Església catòlica dins el règim de la Restauració, però que no es van estalviar situacions dures com l'enfrontament de monsenyor Guitart

5. BASTIDA, R., *op. cit.*, p. 14.

6. VIDAL GUITART, J. M., *Instituciones políticas y sociales de Andorra*, Madrid, CSIC, 1949, p. 315.

amb el govern de la dictadura de Primo de Rivera pel manteniment de la catequesi en català a les escoles públiques de la resta de la diòcesi.⁷ No cal dir que en esdevenir la Segona República Espanyola aquestes escoles passaran a dependre directament de l'Estat i seran escoles laiques. Per la via dels fets consumats, el govern de Madrid, el 1931, creà sis escoles espanyoles, de forma que cadascuna de les parròquies del país en tenia una. El 1935 s'obrien unes noves escoles de la Sagrada Família a les Escaldes. El desembre del 1933 es va inaugurar a les Escaldes el Col·legi Nostra Senyora de Meritxell, creat pels monjos de Montserrat i promogut per l'abat Antoni Maria Marcet en un edifici construït amb aquest objecte. El 1938 les escoles franceses ja eren nou.

Així es va anar conformant la triple xarxa escolar pública andorrana: una en llengua francesa, una altra en llengua castellana i una tercera d'escoles religioses dins el sistema educatiu espanyol. Aquestes darreres amb més presència del català com a objecte d'estudi i com a llengua vehicular. L'ensenyament fou un camp a través del qual França, Espanya i el bisbat d'Urgell cercaren consolidar la seva influència cultural i política sobre el territori i la societat andorrana.

Un nou signe de les tensions i contradiccions que la societat andorrana vivia per la penetració de les noves mentalitats socials i econòmiques foren els anomenats «Fets de 1933», en què el grup Jovent Andorrà ocupà una sessió del Consell General i aconseguí forçar un nou pas vers la democratització: el sufragi universal masculí,⁸ tot i l'oposició del copríncep francès que ordenà, l'agost d'aquell any, la invasió i intervenció per part de la gendarmeria. Finalment, el sufragi limitat als homes de més de vint-i-cinc anys era assolit en ser atorgat pels coprínceps aquell mateix mes,⁹ restant així restablert l'estatu quo institucional, marc polític que regiria els temps complexos i difícils de l'Andorra entre dues guerres: la Guerra Civil Espanyola (1936-1939) i la Segona Guerra Mundial (1939-1945). I que encara duraria els anys del franquisme a Espanya.¹⁰

Des de ben entrat el segle xx s'havia iniciat un procés que portaria al que Joan Vilà i Valentí anomena la «nova» Andorra; al costat del sector primari, l'economia

7. BADIA I BATALLA, F., *El copríncep mons. Justí Guitart i el seu temps. La història d'Andorra i d'Espanya i les relacions entre els dos països en temps turbulents*, Barcelona, Bisbat d'Urgell i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2007, p. 551.

8. Vegeu BATLLORI, M., «La crisis política de Andorra en 1932-1933 y su repercusión en las diócesis catalanas», *Hispania Sacra*, 1, 1980, p. 31-57. També GONZÁLEZ I VILALTA, A., *La cruïlla andorrana de 1933: La revolució de la modernitat*, Sant Julià de Lòria, Cossetània Edicions i Fundació Julià Reig, 2009.

9. Afavorit per l'entesa amb el copríncep el bisbe Justí Guitart i la seva adhesió a la II República Espanyola. Vegeu LANG-VALCHS, G., *Andorra entre las guerras*, Madrid, Círculo Rojo, 2018, p. 221.

10. BARÓ, L., «L'Andorra de la primera meitat del segle xx», a BELENGUER, E. (dir.), *De la prehistòria a l'Edat Contemporània*, Barcelona, Edicions 62, 2005, p. 323-324.

és impulsada per l'explotació hidroelèctrica, la millora de les comunicacions i les singulars relacions comercials franco-andorranes i hispano-andorranes que aniran fent créixer els tres grans motors de l'economia andorrana en el segle xx: el comerç, el turisme i les finances.¹¹ Aquests profunds canvis econòmics i socials, que s'originen als anys trenta i es consoliden en el decurs de la segona meitat del segle xx, transformen la base demogràfica en la mesura que canvia el model econòmic.¹²

Les obres que va dur a terme l'empresa Forces Hidroelèctriques d'Andorra S.A. (FHASA) varen significar un gran impuls entre 1929 i 1933, que van portar l'electrificació del país i la construcció d'una xarxa viària. Així, de ser un país on la gent emigrava a Barcelona o al sud de França, s'invertí el signe dels fluxos migratoris. Arribaren a Andorra per treballar gran nombre de persones d'altres cultures diferents de la local.¹³ També en paral·lel, als anys trenta aparegué un sentiment identitari andorrà.¹⁴ Tots aquests factors demandaran transformacions i ampliacions també en el camp de l'educació.

ANDORRA ENTRE DUES GUERRES. 1936-1945

El principat andorrà es trobà en una situació complexa entre els anys 1936 i 1945, en què tingué la guerra a tocar de les seves fronteres, amb pressions del govern espanyol tant republicà com franquista. També de la Generalitat, del bisbe copríncep a l'exili o dels comitès de la CNT a la frontera o de les amenaces d'ocupació del franquisme.¹⁵ Així, entre 1936 i 1939, per acord dels dos coprínceps, un contingent de la gendarmeria francesa estacionà a Andorra per assegurar la seva neutralitat, l'ordre públic i la integritat territorial.

Andorra acollirà aquells anys una important immigració de caràcter polític ben divers, provocada tant per la Guerra Civil Espanyola com per la Segona Guerra Mundial. Serà especialment significativa la dels catalans que s'havien exiliat a França i que ara van a buscar a Andorra un refugi segur; tot coincidint amb el retorn d'andorrans que fugen de l'ocupació nazi de França. Altres recalen al país a la dècada dels cinquanta, cansats de la dictadura franquista. Molts eren persones joves, entre les quals hi havia destacats professionals i empresaris, que

11. VILÀ I VALENTÍ, J., «Pròleg», a LLUELLES, M. J., *La transformació econòmica d'Andorra*, Barcelona, L'Avenç, 1991, p. 8 i 21-23.

12. LLUELLES, M. J., *La transformació econòmica d'Andorra*, Barcelona, L'Avenç, 1991, p. 48.

13. LLUELLES, M. J., «La transformació econòmica d'Andorra durant el segle xx», *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 2007, p. 75.

14. BARÓ, L., «L'Andorra de la primera meitat del segle xx», a BELENGUER, E. (dir.), *Història d'Andorra. De la prehistòria a l'Edat Contemporània*, Barcelona, Edicions 62, 2005, p. 329.

15. Vegeu SORIANO, A., *Andorra durant la Guerra Civil espanyola*, Andorra la Vella, Consell General, 2006. També el pròleg de Josep Fontana, p. 11-13.

s'integraren fàcilment al país i que esdevindran un estímul cultural, social i del desenvolupament econòmic. Al costat d'empreses i negocis també s'impulsaren entitats culturals i esportives, creant un remarcable àmbit d'educació social i d'educació en el lleure que fou tota una contribució a la cohesió en uns anys de canvis a Andorra.¹⁶

Durant el seu exili el bisbe copríncep negocià amb les autoritats franquistes el restabliment de la seva autoritat sobre les escoles espanyoles. El setembre del 1939 es comunicà al doctor Guitart l'aprovació de la seva proposta. Així, seguint la prohibició de la coeducació que imposà el franquisme, hi hauria sis escoles masculines i quatre femenines espanyoles. S'establia per primera vegada subvencionar les escoles religioses existents. També que totes les disposicions i nomenaments havien de sorgir d'un acord entre el govern espanyol i la Mitra. Significativament, l'autoritat del Consell General sobre l'educació no es tingué en compte.¹⁷

Així, aquell mateix any i fets els expedients de depuració, es destituïren tres dels sis mestres que restaven a Andorra. També cal indicar que el català no era previst dins les escoles espanyoles.

A partir de 1940 els escolars andorrans de les escoles espanyoles realitzaven estades en territori espanyol per fomentar el coneixement i l'estimació vers l'estat veí del sud.¹⁸

Poc abans de l'ocupació de França pel Tercer Reich, l'escola francesa el maig del 1940 mirava de mantenir la seva ascendència sobre l'ensenyament primari a Andorra mitjançant l'organització d'activitats i ajuts a les famílies. Durant el règim de Vichy, al qual van donar suport alguns andorrans notables,¹⁹ s'ampliaren les classes de l'escola francesa. Val a dir que durant aquest difícil període les autoritats franceses i espanyoles actuen a Andorra políticament i educativament des de la perspectiva d'un protectorat colonial.²⁰

16. LLUELLES, M. J., «Impacte de les migracions a Andorra. Procés d'intercanvi d'idees i persones», *Annals del Centre d'Estudis Comarcals del Ripollès*, núm. 27, 2016, p. 51-52.

17. Carta enviada el 5 de setembre de 1939 al copríncep Guitart per Acció Cultural de España en los Valles de Andorra, reproduïda per BASTIDA, R., *Cent anys d'ensenyament a Andorra*, Andorra, Grafinter, 1987, p. 85-86.

18. BASTIDA, R., *op. cit.*, p. 88-92.

19. PUJOL, E. (coord.), *L'exili català del 1936-1939. Un balanç*, Girona, Cercle d'Estudis Històrics i Socials de Girona, 2003, p. 153-168.

20. FONTANA, J., «Pròleg» a SORIANO, A., *Andorra durant la Guerra Civil espanyola*, Andorra la Vella, Consell General, 2006, p. 11-13.

II

Escoles, ensenyament i professorat

La pràctica fa el mestre. Els centres educatius valencians del franquisme als anys cinquanta vistos pels estudiants de Pedagogia¹

ANDRÉS PAYÀ RICO

INTRODUCCIÓ

El present capítol pretén aportar una visió i millor comprensió de la cultura escolar durant el franquisme, mitjançant l'anàlisi de l'organització i les pràctiques dels centres educatius valencians sota la mirada dels estudiants de Pedagogia de la Universidad Central. Per a tal fi, emprem com a font primària principal les memòries de pràctiques dels anys cinquanta del segle xx relatives als centres educatius valencians disponibles al fons Romero Marín del Museu Laboratori Manuel B. Cossío de la Facultat d'Educació de la Universitat Complutense de Madrid. Així, una vegada contextualitzat el fons i les memòries de pràctiques com a font per a la història de l'educació, elaborem una anàlisi de contingut d'aquestes memòries a través dels relats dels estudiants de Pedagogia, i parant especial atenció a una sèrie d'aspectes com, per exemple: el valencià a l'escola, la formació religiosa i patriòtica, les instal·lacions i la cultura material de l'escola, l'organització escolar, i l'analfabetisme, entre altres qüestions. L'atenta mirada d'aquests estudiants en pràctiques i la seua visió de la realitat escolar de l'època són una valuosa font per a reconstruir el nostre passat i apreciar les similituds, els contrastos, els matisos i les peculiaritats d'aquestes institucions educatives vistes des de dins.

1. Una versió anterior més general d'aquest treball es pot trobar a PAYÀ, A., «Aprent a ser mestres. Memòries de pràctiques dels estudiants de pedagogia valencians (1950-1969)», a MAYORDOMO, A.; AGULLÓ, M. C. i PÉREZ, A. (eds.), *Mestres d'Escola*, València, CEIC Alfons el Vell i Universitat de València, 2014, p. 335-356.

**LES MEMÒRIES DE PRÀCTIQUES DEL FONTS ROMERO MARÍN
DEL MUSEU LABORATORI MANUEL B. COSSÍO DE LA UNIVERSITAT
COMPLUTENSE DE MADRID**

El Museu Laboratori Manuel B. Cossío de la Universitat Complutense de Madrid es va crear el 1990 gràcies a l'impuls dels professors Anastasio Martínez i Julio Ruiz Berrio.² Aquest museu d'educació disposa d'un gran nombre d'objectes escolars, materials d'ensenyament i documentació que el converteixen en un centre d'investigació de referència amb gran valor pedagògic i de patrimoni historicoeducatiu. Tot aquest elenc documental està distribuït en cinc col·leccions: textos didàctics i llibres escolars, col·lecció d'instruments per a la didàctica de les ciències experimentals, col·lecció Pedagògica Tèxtil, objectes escolars i material d'ensenyança i el Fons Romero Marín. Aquest darrer Fons conté un gran valor etnogràfic i està format per un conjunt de memòries o treballs de fi de curs de les pràctiques dels alumnes de la Secció de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres de la universitat madrilenya entre els anys cinquanta i principis dels setanta. Les 890 memòries estan elaborades a petició del catedràtic de Pedagogia General i Racional d'aquesta secció Anselmo Romero Marín,³ seguint un criteri d'apropament a la realitat escolar amb una triple observació: superficial (descriptiva, de turista o visitant), a fons (crítica i analítica) i real (síntesi de les dos anteriors, acurada i constructiva).⁴ Com que els estudis de Pedagogia s'impartien en exclusivitat des de 1944⁵ en la universitat madrilenya, els estudiants i els centres analitzats pertanyien als diferents indrets de la geografia espanyola. Un total de 40 treballs (el 4,5 % del total) estudien centres educatius o problemes pedagògics del territori valencià, si bé el major nombre de

2. MARTÍNEZ NAVARRO, A., «Un Seminario sobre fuentes históricas en el Museo de historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense», *Revista Complutense de Educación*, núm. 8 (1997), p. 305-318; COLMENAR, C., «El Museo de historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío», a RUIZ BERRIO, J., (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010, p. 339-361; RABAZAS, T. i RAMOS, S., «Museografía y docencia en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío», a ÁLVAREZ, P. (ed.), *Los museos pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*, Sevilla, Trea i Editorial Universidad de Sevilla, 2016, p. 163-174.

3. Nomenat catedràtic d'Universitat el 22 de març de 1949 (BOE 8 abril 1949) i professor de les assignatures: Pràctiques pedagògiques; Pedagogia general; Pedagogia racional; Ètica, Cosmologia, Teodicea, Sociologia i Estètica; Filosofia de l'Educació; i Principis de metodologia.

4. POVEDA, M. i RABAZAS, T., «El "Fondo Romero Marín" del Museo Manuel B. Cossío. Análisis de las memorias de las prácticas de Pedagogía», a MORENO MARTÍNEZ, P. L. i SEBASTIÁN, A. (eds.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal en el siglo xx*, Múrcia, SEPHE i CEME, 2012, p. 323-336.

5. Per Decret del 7 de juliol del 1944 (BOE 4 d'agost de 1944), restablint-se amb posterioritat la possibilitat de cursar Pedagogia a la Universitat de Barcelona (1954) i establint-se a la Pontificia de Salamanca (1959) i València (1965).

memòries aborden qüestions educatives de les províncies de Madrid, Lleó, Guadajara, Toledo, A Corunya, Àvila i Burgos, trobant també, de manera més testimonial, treballs relatius a països estrangers com Marroc, Itàlia, França, Panamà, Perú i Costa Rica. Les temàtiques de les memòries aborden diferents territoris, nivells i àmbits de l'ensenyament al franquisme, cosa que ha permès que els historiadors de l'educació les hagen fet servir com a font primària per abordar qüestions com: l'ensenyament a Mallorca,⁶ Madrid,⁷ València,⁸ País Basc i Navarra,⁹ l'educació infantil,¹⁰ la fotografia com a font historicoeducativa,¹¹ la Llei d'Ensenyament Primari de 1945¹² o les llars d'Auxilio Social,¹³ entre d'altres.

Aprofitant el potencial documental que tenen les fonts primàries o específiques per a la investigació històrica, a continuació ens aprofitarem d'aquest repertori d'escrits que, conjuntament amb les autobiografies, els diaris, els relats o les confessions, constitueixen una eina privilegiada per a comprendre i interpretar la realitat i les pràctiques escolars observades i narrades pels seus protagonistes.

6. BARCELÓ, G. i RABAZAS, T., «La escuela en Mallorca durante el franquismo, una aproximación a través de las memorias de prácticas del «Fondo Romero Marín», a COMAS, F.; GONZÁLEZ, S.; MOTILLA, X. i SUREDA, B. (eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, UIB, 2014, p. 87-100.

7. COLMENAR, C.; RABAZAS, T. i RAMOS, S., «La representación social de la educación en las escuelas madrileñas de Patronato en el franquismo (1950-1970)», *Educació i Història*, núm. 32 (2018), p. 199-234; PERICACHO, F. J., «El “Fondo Romero Marín” del Museo Manuel B. Cossío. Documentos sobre las prácticas escolares: la labor pedagógica de la ciudad de los muchachos de Vallecas», a MORENO MARTÍNEZ, P. L. i SEBASTIÁN, A. (eds.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal en el siglo xx*, Múrcia, SEPHE i CEME, 2012, p. 311-322; RAMOS, S.; RABAZAS, T. i COLMENAR, C., «Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo. Entre la propaganda y el relato», *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 8, 2018, p. 397-448.

8. PAYÀ, A., «Aprentat a ser mestres. Memòries de pràctiques dels estudiants de pedagogia valencians (1950-1969)», a MAYORDOMO, A.; AGULLÓ, M. C. i PÉREZ, A. (eds.), *Mestres d'Escola*, València, CEIC Alfons el Vell i Universitat de València, 2014, p. 335-356.

9. SANZ, C. i RABAZAS, T., «La cuestión lingüística en la práctica educativa de la enseñanza primaria en el País Vasco y Navarra durante el franquismo (1950-1959): un estudio a partir de un fondo documental etnográfico», *Educació i Història*, núm. 35 (2020), p. 75-102.

10. COLMENAR, C., «El Fondo Romero. Memorias sobre las prácticas escolares: la educación infantil», a MORENO MARTÍNEZ, P. L. i SEBASTIÁN, A. (eds.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal en el siglo xx*, Múrcia, SEPHE i CEME, 2012, p. 197-210.

11. DEL POZO, M. del M. i RABAZAS, T., «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», *Educació i Història*, núm. 15, 2010, p. 165-194; SANZ, C., «Los símbolos del nacionalcatolicismo: Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)», *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 10, 2019, p. 407-447.

12. DEL POZO, M. del M. i RABAZAS, T., «Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas», *Bordón*, núm. 65, 4 (2013), p. 119-133.

13. RAMOS, S., «Labor pedagógica de los Hogares de Auxilio Social a través de las memorias del Fondo “Romero Marín” del Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío», a MORENO MARTÍNEZ, P. L. i SEBASTIÁN, A. (eds.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal en el siglo xx*, Múrcia, SEPHE i CEME, 2012, p. 337-254.

EDUCACIÓ I ESCOLES AL TERRITORI VALENCIÀ ALS ANYS CINQUANTA

Com hem esmentat abans, 40 memòries de pràctiques al Fons Romero Marín (FRM) analitzen qüestions educatives relatives a poblacions valencianes, 25 d'aquestes estan elaborades a la dècada dels seixanta —recordem que des de 1965 també existirà la possibilitat de cursar els estudis de Pedagogia a la Universitat de València— i 15 es varen redactar als anys cinquanta del segle passat. En la distribució per províncies València és el territori on més memòries hi ha (Albalat de la Ribera, Alzira, Sueca, Port de Sagunt, Sagunt, Benimàmet i València), seguit per Alacant (Alcoi, Banyeres, Villena, Alacant i Elx) i Castelló (Llucena del Cid i Vall d'Uixó). A continuació mencionem els autors i els títols de les mateixes, les quals seran objecte d'anàlisi amb posterioritat:

Autor/a	Any	Títol de la memòria	Signatura
Sempere Agulló, Arturo	1951	<i>Alcoy y la enseñanza primaria</i>	FRM 137
Llopis Sánchez, Jesús	1954	<i>Problemas pedagógicos de Albalat de la Ribera</i>	FRM 192
Calabuig Mora, M. Amparo	1950	<i>Aspecto histórico, social y educativo de Bañeres</i>	FRM 211
Linares Sala, Amparo	1954	<i>La enseñanza en Alcira</i>	FRM 231
Beltrán Escrig, Julia	1956	<i>Lucena del Cid: sus problemas de orden educativo</i>	FRM 328
Sellés Vercher, Joaquín	1956	<i>El analfabetismo en Sueca: de 1900 a 1950</i>	FRM 372
Sellés Vercher, Joaquín	1955	<i>Investigación realizada con listas de asistencia a clase, en cuatro centros de enseñanza primaria masculina de Sueca</i>	FRM 445
Hernández Martínez, M. de las Virtudes	1958	<i>La enseñanza en Villena</i>	FRM 450
Sánchez Villanueva, José	1954	<i>Problemática pedagógica en Alicante</i>	FRM 459
Mercé Ferreres, M. Socorro	1957	<i>La educación en Vall de Uxo</i>	FRM 517

Sánchez Jiménez, Julián	1954	<i>El Puerto de Sagunto y su situación escolar. Monografía</i>	FRM 600
Mor Labarga, M. del Carmen	1956	<i>Sagunto: la enseñanza y sus problemas</i>	FRM 602
Sainz de Santamaría Colmenares, M. del Carmen	1955	<i>La enseñanza en Benimamet</i>	FRM 631
Ruiz Rea, M. de los Ángeles	1958	<i>Los problemas educativos de Elche</i>	FRM 669
Zamorano Genovés, M. del Remedio	1952	<i>Escuela especial de Orientación y Aprovechamiento de Valencia</i>	FRM 859

ALACANT

Comencem aquest recorregut per la geografia de la província alacantina de la mà de l'estudiant Arturo Sempere Agulló,¹⁴ que ens ajuda a endinsar-nos en l'ensenyament primari a la ciutat d'Alcoi. Aquesta localitat industrial amb forta tradició tèxtil és un exemple, com tants altres, de la deficient situació educativa d'una població d'aquestes característiques als anys cinquanta. Així, Sempere, després d'una introducció sobre Alcoi i el seu context geogràfic, humà i social, ens ofereix a la seua memòria una radiografia prou acurada sobre l'estat de l'ensenyament primari estatal descrivint: l'estat material (edificació escolar i utilitatges); els mestres i les seues relacions amb l'ajuntament alcoià; l'escola i les inspeccions escolars; i l'assistència escolar amb un baix nivell, irregularitat d'assistència i les seues roïnes conseqüències. Una de les preocupacions del pedagog en pràctiques, comunes a la majoria de la resta de memòries, és l'estudi de l'analfabetisme. Per això, després d'estudiar les possibles causes de la falta d'assistència, com la dispersió rural, proposa solucions globals per a disminuir l'analfabetisme, com l'obligatorietat de l'ensenyament, les escoles d'adults o l'educació dels «anormales». Altra qüestió clau que analitza Sempere és la relació dels col·legis de l'Estat i els de l'Església, arribant a la conclusió que «las escuelas religiosas son mejores que las nacionales y de capacidad insuficiente [...]». Esto exige, impelablemente [*sic*] una elevación de las escuelas nacionales, como única solución al problema que aquello plantea.

14. SEMPERE AGULLÓ, A., «Alcoy y la enseñanza primaria», 1951, Fons Romero Marín (FRM), p. 137.

La mejor solución y formación del maestro, piedra básica de la elevación de la escuela». ¹⁵ La memòria sobre Alcoi finalitza amb les relacions entre l'escola i la societat alcoiana, reivindicant un major contacte entre l'escola i la família, la prolongació de la influència de l'escola en els xiquets fora de les hores de classe, així com la relació amb l'ensenyament dels antics alumnes o la pertinència de la construcció del «Preventorio infantil antituberculoso La Asunción».

Les memòries alacantines que estem analitzant estan mecanografiades i —com qualsevol treball de l'alumnat universitari— varien considerablement en la seua extensió, qualitat i profunditat d'anàlisi. L'estudiant María Amparo Calabuig, ¹⁶ per exemple, redacta una breu memòria sobre Banyeres de Mariola, on de forma molt general i superficial aborda qüestions com la geografia i produccions agrícoles, apunts històrics, població i economia, i únicament un petit apartat a l'organització de l'ensenyament. Paregut és el cas del document que descriu les pràctiques a la ciutat d'Alacant, on José Sánchez Villanueva, ¹⁷ després de fixar el mitjà històric, geogràfic i humà, se centra en l'ensenyament a la capital alacantina (edificis i material escolar, assistència escolar, ensenyament no estatal, ensenyament d'adults i «anormales») i les causes de la problemàtica pedagògica en el seu conjunt, plantejant una «posible solución: a) Es cuestión de dinero; b) Roperos, cantinas y cotos; c) Conferencias culturales, proyecciones, representaciones teatrales». ¹⁸ Unes paraules prou clares i directes les de José Villanueva que, el 1954, a banda de reclamar més inversió econòmica, apunta al paper de les institucions *circumescolars* i a la realització d'activitats culturals per tota la població alacantina. D'altra banda, la memòria relativa a Elx elaborada per María de los Ángeles Ruiz ¹⁹ resalta la riquesa agrícola i industrial de la capital del Baix Vinalopó, censant i descrivint els centres educatius existents (grups escolars, institut laboral, col·legis religiosos —Santa María y la Virgen del Carmen— i altres acadèmies i col·legis privats no regentats per religioses), detallant les activitats «educatives» del Frente de Juventudes i la Sección Femenina i, el que considerem més interessant i innovador, la «proyección pedagógica del Misterio». Cal destacar ací que el *Misteri d'Elx* és un drama sacre i líric que recrea la Dormició, Assumpció i Coronació de la Mare de Déu que des de mitjans del segle xv es representa ininterrompudament en valencià antic (sent un dels pocs espais públics en els quals al franquisme hi havia una permissivitat amb la nostra llengua) i que està actualment declarat com a Obra Mestra del Patrimoni Oral i Immaterial de la Humanitat per la Unesco.

15. *Ibidem*, p. 37-42.

16. CALABUIG MORA, M. A., «Aspecto histórico, social y educativo de Bañeres», 1950, FRM, p. 211.

17. SÁNCHEZ VILLANUEVA, J., «Problemática pedagógica en Alicante», 1954, FRM, p. 459.

18. *Ídem*.

19. RUIZ REA, M. A., «Los problemas educativos de Elche», 1958, FRM, p. 669.

La memòria elaborada per María de las Virtudes Hernández²⁰ sobre l'ensenyament a Villena també és de gran interès. Aquest escrit és un testimoni directe del dia a dia de l'escola, on es reflecteixen els horaris i continguts de les matèries instrumentals i formatives, juntament amb l'educació física, la Formación para el Espíritu Nacional i la religió, treballades amb enciclopèdies, així com l'ús de la cartilla d'escolaritat amb les qualificacions, hàbits, conducta i l'«aplicació». Crida l'atenció l'obligació de «poseer un cuaderno de “ROTACIÓN” semestral en el que también quedan reflejadas las tablas de gimnasia que se han desarrollado durante el curso. Este cuaderno, es exigido por el Frente de Juventudes de Alicante a donde se envían».²¹ Finalment, pensem que el més destacable d'aquesta memòria és com l'autora de la mateixa posa en evidència les carències i penúries econòmiques de l'educació a Villena el 1958 en diferents aspectes. Així, sobre el material escolar de l'alumnat (llibres, quaderns, llapisseres, etc.) «que emplean particularmente los niños, corre por cuenta de ellos, por lo tanto, la Escuela o el Maestro no tienen nada que ver con ello».²² Aquesta qüestió potser no siga tan cridanera com la relativa al material escolar disponible per l'ensenyament, el servei d'alimentació i les «permanències», les quals són un bon exemple de la deplorable situació econòmica i material (com a la resta del país) de l'ensenyament a terres alacantines:

En *este* aspecto, esta Escuela es bastante pobre, pues por ejemplo, para explicar las Ciencias, no posee ningún material, y el poco que tiene para las demás asignaturas es bastante pobre y malo. Tienen esto muy abandonado, quizás por falta de medios económicos o por no darle la debida importancia que la enseñanza tiene en estos primeros años; lo cierto es que se remedian con lo poco que poseen y por mediación de los dibujos que el Maestro hace en el encerado. Tienen establecido el servicio de alimentación pero sólomente [*sic*] para el desayuno. Es una especie de comedor escolar en frío en el cual se les da a los niños queso y leche.

Otra de las cosas que tienen establecida, son las PERMANENCIAS, que funcionan a partir de las cinco de la tarde. Estas vienen a ser como clases particulares, para aquellos niños que quieran aprender más rápidamente. En estas clases, como es natural, se pagan honorarios, que no son fijos, ya que son de común acuerdo entre el Maestro y los padres del niño. Los honorarios de estas clases, no suelen ser muy elevados por la sencilla razón de que las familias de estos escolares, son de clase bastante modesta (jornaleros) y les supone un sacrificio (hecho con gusto) el educar e instruir a los hijos.²³

20. HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M. V., «La enseñanza en Villena», 1958, FRM, p. 450.

21. *Ibidem*, p. 25.

22. *Ibidem*, p. 30.

23. *Ibidem*, p. 30-31.

Aquesta nefasta situació econòmica s'intenta pal·liar, en part, amb la concessió per l'Ajuntament de Villena d'unes beques «con el fin de ayudar a los niños que tienen amor al estudio y prometen mucho para el futuro»,²⁴ les quals són concedides a aquells estudiants que demostren els «mèrits suficients». Una política que podríem assenyalar com molt adequada i encertada si no fos perquè únicament es concedien quatre beques, una quantitat absolutament insuficient, ridícula i testimonial en comparació amb el nombrós cens d'estudiants i les urgents necessitats econòmiques que tenia la ciutat de Villena.

CASTELLÓ

Encara que únicament hi ha dos memòries de pràctiques corresponents a la província de Castelló, ambdues són un bon exemple de la convivència d'aspectes educatius/adoctrinadors més tradicionals i clàssics propis de les primeres dècades del franquisme, amb altres qüestions més modernitzadores, innovadores, aplicades i didàctiques que (re)apareixen a poc a poc a la segona meitat dels anys cinquanta i que es consolidarien posteriorment amb la pedagogia tecnòcrata dels anys seixanta i setanta. En aquest sentit, el treball presentat per Julia Beltrán²⁵ sobre l'educació a Lluçena del Cid dedica el capítol set a una anàlisi dels centres educatius i el seu funcionament a l'any 1956. El Grup Escolar d'aquesta localitat, amb un cens de 202 alumnes, acull tres seccions graduades de xiquets, dos unitàries de xiquetes i dos escoles de pàrvuls; tot el grup «funciona en régimen de graduado, pero esta graduación se realiza no solamente teniendo en cuenta la edad cronológica, sino más bien la edad mental, grado de instrucción o formación intelectual de los niños».²⁶ A l'existència de graduació escolar, se li afegeix també l'establiment de la cartilla d'escolaritat de recent creació, «una aportación muy valiosa en el orden educativo, pues contribuye a dar a los niños y a los padres conocimientos sobre su formación cultural y educativa, ilustrándoles acerca de los fines que se persiguen en la escuela y de los deberes de los padres, alumnos y maestros».²⁷ Altres elements com el certificat d'estudis («muy saludable a los efectos educativos y a la dignificación de la escuela»), el registre d'inventaris, pressupostos, matrícula, assistència, classificacions segons proves objectives, correspondència i registres pàidomètrics, els quaderns de preparació de les lliçons dels mestres, el quadern de rotació de l'alumnat, els diaris, el quadern de treball individual i els quadres de distribució del temps i del treball («que se han confeccionado teniendo en

24. *Ibidem*, p. 31.

25. BELTRÁN ESCRIG, J., *Lucena del Cid: sus problemas de orden educativo*, 1956, FRM, p. 328.

26. *Ibidem*, p. 30.

27. *Ibidem*, p. 32.

cuenta la fatiga mental producida por las distintas materias, la edad de los escolares y la condición o cualidad de materias») són una bona mostra de la preocupació per racionalitzar l'escola seguint criteris amb fonamentació pedagògica. Encara que a la memòria podem trobar elements inalterables propis del discurs franquista («el carácter del niño en orden al cumplimiento de sus deberes y a su destino eterno»), podem afirmar que les pràctiques didàctiques i la modernització escolar estan presents també a l'escola d'aquesta població de la comarca de l'Alcalatén:

El trabajo escolar se realiza teniendo en cuenta los principios fundamentales de la Didáctica y de acuerdo con los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, muy útiles para orientar la labor de las escuelas dándoles un instrumento de trabajo para evitar la improvisación y la heterogeneidad. Estos cuestionarios tienden también a que la enseñanza sea concreta, viva y activa, que parta del ambiente próximo, de lo más inmediato y conocido. Esto quiere decir que tiende a apartar la orientación del trabajo de aquel verbalismo memorista, infructuoso, y a caminar por la senda de los intereses y de los afanes del niño que no ha de ser simple receptor, sino sujeto activo y principal de su instrucción y formación. Enseñar no para la escuela, sino para la vida.²⁸

L'altra de les memòries de la província castellonenca aborda les qüestions educatives de la Vall d'Uixó, una localitat on l'empresa de calcer més antiga de l'estat espanyol, Segarra (1882), va establir una «Escuela de Aprendices»²⁹ amb unes instal·lacions i mitjans extraordinaris. L'estudiant de pedagogia María Socorro Mercé³⁰ ens relata al seu treball en 1957 un gran nombre d'iniciatives socials i educatives a la Vall d'Uixó, com l'assistència mèdica escolar, la biblioteca escolar, l'Escuela Hogar, o les mutualitats, rober i museu escolar. Entre totes aquestes, ens centrarem en l'anàlisi de l'escola d'aprenents de l'empresa Segarra, el seu funcionament i pla general, doncs és un exemple de la presència i convivència dels elements propis de l'adoctrinament polític nacionalsindicalista amb les pràctiques de modernització i racionalitat pedagògica. En aquest sentit, a propòsit de la descripció del mobiliari escolar disponible podem llegir: «Presidiendo la efigie del Crucificado. A su izquierda, un fotograbado de José Antonio y a su derecha otro del Caudillo, el último cruzado de la Cristiandad, que con su heroico sacrificio ha hecho posible que la juventud española sea educada y dirigida POR LAS RUTAS DEL IMPERIO».³¹ Altre exemple de la presència política al discurs i a les

28. *Ibidem*, p. 33.

29. PAYÀ, A., «Formació professional, instrucció i adoctrinament a l'empresa Segarra (la Vall d'Uixó, Castelló) durant el franquisme», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 15, 2010, p. 229-252.

30. MERCÉ FERRERES, M. S., «La educación en Vall de Uxó», 1957, FRM 517.

31. *Ibidem*, p. 48.

pràctiques escolars, la trobem quan al primer curs d'aquesta escola es treballa la urbanitat («sobre las doctrinas del Nacional-Sindicalismo se dan semanalmente charlas o lecciones ocasionales con motivos de actos o instituciones falangistas, fechas históricas, por los profesores de la Escuela») ³² o al definir l'ideal que defensa l'escola: «que haga de sus juventudes aquella raza que en el decurso de la Historia lleva el germen de la grandeza y la cultura que supo como nadie crear glorias y genios». ³³ Però les paraules que destaquen de manera especial entre altres fragments són les que justifiquen la importància de l'escola i la seua missió «formadora» de la joventut:

La Escuela de Aprendices SEGARRA, constituye un timbre de gloria [*sic*] para nuestra querida Patria, sin que ello signifique, hipérbole de ninguna clase, que repugna a nuestra manera de ser y entender la vida.

Nuestro providencial Caudillo Franco, cruzado de la fe y de la cultura, ha dicho en solemne ocasión, que ninguna inteligencia se malogre por falta de medios.

He aquí, que nuestra Empresa, con esa actitud genial que la caracteriza, se solidariza con dicha afirmación, y fomenta por todos los medios, la realidad operante de las magníficas palabras de nuestro Jefe Nacional. No basta instruir, hay que educar. No nos conformamos con descubrir valores, necesitamos explotarlos. ³⁴

Però, com dèiem abans, d'altra banda també trobem pràctiques i discursos modernitzadors, com la consideració central de la formació íntegra i harmònica de l'alumnat o el fet de «dotar a estas escuelas de todo el material docente capaz de satisfacer las exigencias de las más modernas concepciones pedagógicas». ³⁵ En aquest sentit, les instal·lacions disposaven de tot el necessari, amb una extraordinària (i inusual) dotació: tres aules de 100 metres quadrats cadascuna orientades a l'est i oest per tal de tindre una abundant llum i il·luminació amb amples finestrals i enllumenat elèctric; serveis amb les màximes condicions higièniques; mobiliari amb taules noves unipersonals; material d'ensenyament amb llibres de text i lectura, mapes de Seix i Barral, mapes en relleu, atlas; un laboratori de química complet amb instruments de física, col·lecció de pesos i mesures, esfera, instruments de dibuix geomètric i una biblioteca. L'ingrés escolar està obert als treballadors de 14 a 18 anys amb un examen d'accés de lectura, escriptura al dictat, operacions de càlcul fonamentals i exposició oral de cultura general. L'organització escolar

32. *Ibidem*, p. 53.

33. *Ibidem*, p. 47.

34. *Ibidem*, p. 56.

35. *Ibidem*, p. 46.

d'aquests estudis està dividida en preaprenentatge (curs preparatori/ingrés, primer i segon), aprenentatge (calcer, adobats, comptabilitat, correspondència i vendes, mecànica, electricitat, química i dibuix aplicat), classes especials (formació caps de secció, educació física, jocs i esports, educació política i premilitar, i organització industrial) i estudis superiors (escola del treball, escola de comerç i escola de perits industrials). Aquest alumnat és avaluat amb exàmens mensuals i un altre a final de curs amb tribunal, «los que por distintas causas, no han dado las suficientes pruebas de aptitud vienen obligados a repetir curso. Si son reincidentes, quedan eliminados ante su manifiesta y notoria incapacidad».³⁶ El professorat encarregat de les classes està conformat per quatre mestres nacionals, emprant les enciclopèdies de Santiago Rodríguez com a part del material d'ensenyament:

Cada alumno posee su texto, provisto además del material necesario facilitado gratuitamente, bien entendido que tanto libros como material no pueden ser objeto de deliberado abuso. El libro es un poderoso medio de instrucción, pero nunca constituye un fin. Las explicaciones persuasivas, la viva voz del maestro, la vida, en fin, que comunica a las lecciones el profesor —razonamientos y sugerencias— están muy por encima de la frialdad y abstracción de los textos.³⁷

En aquest sentit, a l'escola ubicada a la Vall d'Uixó hi ha un interès per dur endavant una educació activa i significativa, emprant per a tal fi: exercicis de lectura, dictats, observació directa, estudis organitzats de forma concèntrica, lliçons racionals, explicacions, problemes matemàtics aplicats, dibuix realista, natural i geomètric, l'adopció del «método cíclico que es, sin duda, el pedagógico por excelencia»,³⁸ les pràctiques de laboratori, redaccions, concursos literaris, viatges, excursions, visites escolars o els exercicis físics i esports (bàsquet, futbol, beisbol i atletisme), rondalla musical, entre altres. Totes aquestes pràctiques venen acompanyades també d'una tasca d'orientació vocacional («las potencias que bullen en el “yo” psíquico del adolescente, según sus facultades y aptitudes, serán como la lava de un volcán, cuya erupción es observada y estudiada directamente por el profesor, el cual distribuirá, según su estímulo vocacional, en cada una de las ESPECIALIDADES»),³⁹ motiu pel qual es realitzen en diversos moments exàmens psicotècnics juntament amb exàmens mèdics i psicològics i exercicis de sensibilitat.

36. *Ibidem*, p. 51.

37. *Ibidem*, p. 51-52.

38. *Ibidem*, p. 53.

39. *Ibidem*, p. 55.

VALÈNCIA

Les memòries relatives a la província de València són les més nombroses i aporten una valuosa informació per a poder comprendre la realitat de les escoles i centres educatius valencians. Tal és el cas de la realitzada per Jesús Llopis⁴⁰ sobre l'ensenyament a Albalat de la Ribera, on, d'una manera extensa (més de 200 pàgines) i amb la il·lustració de fotografies, aborda qüestions centrals com l'analfabetisme d'aquesta localitat de la comarca de la Ribera Baixa. Després d'una relació numèrica segons el cens de 1950, amb quadres i percentatges, detalla les diferències entre analfabets en funció del sexe, ofici, edat i lloc d'origen, per tal d'assenyalar les causes d'aquesta problemàtica: falta d'escoles, caràcter agrícola de la regió (cultiu de la taronja i l'arròs), abundància de mitjans econòmics, falta de responsabilitat moral en els pares, causes polítiques i socials i la immigració. L'estudiant en pràctiques de pedagogia s'aventura a llançar propostes per a solucionar aquesta qüestió, plantejant, entre altres, la idoneïtat d'un impost sobre l'analfabetisme, el paper de l'exèrcit o el Frente de Juventudes per tal d'intervindre activament, la reforma dels pressupostos o l'ensenyament d'adults, entre altres. La seva anàlisi de l'ensenyament a Albalat de la Ribera és molt completa, detallant tots els elements tant de les instàncies d'educació difusa (família, carrer, amistats, medi socioeconòmic, associacions esportives, recreatives, culturals i polítiques) com les sistemàtiques (institucions docents, grup escolar, cases dels mestres, falta d'escoles, mestres (també particulars), material, assistència, organització escolar, escola d'adults, escola maternal, etc.). Però si hi ha un aspecte ressenyable d'aquesta memòria que volem destacar, aquest és l'estudi que es fa del bilingüisme i la seua relació amb l'educació a aquesta localitat:

Se habla en el pueblo, como en toda la religión [*sic*] levantina desde el valle bajo del Segura hasta Vinaroz, el dialecto valenciano, evolución del catalán, formando parte del bloque lemosín o de Oc que llega hasta todo el Midi francés.

Como el idioma oficial es el castellano cabe preguntarse, ¿es problema del bilingüismo? Si, [*sic*] lo es, fundamentalmente en los primeros estadios de la enseñanza, esto es, en los niños de corta edad; y más superficialmente en todos.⁴¹

En aquest sentit, s'assenyala que el problema del pàrvul és prou greu, al trobar dificultats amb el brusc canvi i enfrontar-se amb una altra llengua diferent de la materna, sent necessari realitzar un nou procés d'aprenentatge, assimilant les noves paraules i coses als nous signes orals de què disposaven anteriorment. Aquestes dificultats corresponen al fet que els més xicotets adquireixen amb

40. LLOPIS SÁNCHEZ, J., «Problemas pedagógicos de Albalat de la Ribera», 1954, FRM 192.

41. *Ibidem*, p. 156.

dificultat els primers elements de la cultura, per respondre (per a ells) a abstraccions sense referents en la realitat. Per tal d'avançar en aquest aprenentatge es proposa la representació de les noves paraules amb dibuixos, seleccionant el vocabulari a emprar. A més a més, s'escriu el següent en relació amb els mestres i les «problemàtiques» dels valencianoparlants:

Por eso los maestros de estas regiones bilingües deben ser indígenas, para poder comprender a los pequeños e ir haciéndoles adelantar por el nuevo aprendizaje. Respecto a los demás se hace bien patente también la cuestión. En el niño mayor, porque siempre le queda el resabio de la lengua materna, con un doble fenómeno: pobreza del vocabulario y heterodoxia en los giros. Es fácil, por ejemplo, oír algunas frases como estas: «Estuve en fulano», ó, «Vine con el tren», por una falsa tradición [*sic*] de la preposición «en» típicamente valenciana («estiguí en fulano»), o por un prudito [*sic*] de querer hablar bien en castellano y exagerar la ley general, como quien intenta decir «Bilbado», por ultraísmo. Finalmente, el hablar en castellano impone un especial sello de timidez al expresarse en este idioma el hombre levantino, por miedo a equivocarse, ya consciente o ya inconscientemente, y que se manifiesta en la cortedad con que se presentan a personas de mayor rango social, castellanas, o simplemente en centros oficiales.⁴²

Una altra memòria de pràctiques ben interessant és la redactada per Amparo Linares⁴³ sobre l'ensenyament a Alzira, a la qual, després de l'oportuna contextualització geogràfica, històrica i cultural de la capital de la Ribera Alta del Xúquer, se censen els centres educatius privats, nacionals i oficials, s'analitza amb deteniment el cas del grup escolar Nuestra Señora de Lluch (ubicació i dependències, ideals pedagògics als quals s'inspira, matrícula i classificació de l'alumnat, programes, llibres i quaderns, ensenyances complementàries, relacions amb la família, autoritats i parròquia, institucions circumescolars —mutualitat, Santa Infància, rober, cotó i biblioteca— i postescolars —antics alumnes—). Ens centrarem en alguns d'aquests aspectes per tal de comprendre el funcionament del grup escolar com, per exemple, la matrícula i classificació de l'alumnat que es feia després de l'oportuna fulla d'inscripció, la certificació sanitària i l'examen psicològic o proves diagnòstiques per a assignar els alumnes als diferents graus. En aquest sentit, lluny del concepte d'educació inclusiva actual, es classificava i etiquetava l'alumnat, segregant-lo si fos necessari: «muchas veces no puede hacerse esta clasificación intelectual, ya que, unas veces razones de moral obligan a destinar un niño a grado superior a sus conocimientos o desarrollo intelectual; y otras, hay que evitar complejos de inferioridad o

42. *Ibidem*, p. 157.

43. LINARES SALA, A., «La enseñanza en Alcira», 1954, FRM 231.

minusvalía que pudieran degenerar en crear seres inadaptados o rebeldes. El ideal sería poder disponer de un grado o clase de retrasados, para obviar este y otros inconvenientes». ⁴⁴ El pla d'estudis era cíclic i concèntric, cíclic perquè els coneixements de cada grau eren els mateixos i solament es distingien per la seua intensitat, i concèntric «porque toda materia gira y se relaciona con la Religión sin descuidar el sentimiento Patrio, huyéndose en lo posible de dividir la labor escolar en asignaturas independientes». ⁴⁵ El desenvolupament del programa no era rígid, tenint la suficient elasticitat com per a donar cabuda a lliçons ocasionals o ampliant el temps previst inicialment a determinades explicacions, sense importar no finalitzar el programa a final de curs «ya que lo que interesa es capacitar, no atibarrar [sic] al educando de conocimientos». ⁴⁶ L'horari estava acaptat a l'almanac provincial i l'ordre de les matèries o temes per desenvolupar, amb criteris de racionalitat pedagògica, s'organitzaven tenint en compte la «corba del treball», dedicant els minuts inicials a matèries d'esforç mental mitjà (lectura silenciosa, en veu alta o comentada), després aquelles que requereixen major esforç (matemàtiques) i finalitzant amb les matèries de menor esforç per a les últimes hores del dia. A més a més, els mestres procuraven «amoldar sus explicaciones a la capacidad de sus alumnos, haciendo las clases lo más prácticas, activas, amenas, pero sin descuidar la profundidad, marchando de lo fácil a lo difícil». ⁴⁷ Finalment, un altre aspecte que volem subratllar ací és la relació indissoluble entre religió i educació, on el sacerdot és omnipresent i constitueix una figura d'autoritat, visitant amb freqüència l'escola i col·laborant amb els pares i mestres:

Ya hemos indicado la necesidad de que la escuela vaya unida a la Iglesia para que la educación pueda realizar el fin que se propone; luego no es necesario hacer constar que este Grupo Escolar mantiene constante contacto con la Parroquia. Y así es en efecto, de tal forma que toma parte activa en cuantos actos religiosos tiene cabida la escuela y dando facilidades y sugerencias al párroco para el esplendor de aquellos; pero sobre todo procurando acercar a los niños a la eucaristía, ya que la frecuencia de los sacramentos es alimento del alma, y aquellas virtudes adquiridas en la infancia perduran, y aunque los vaivenes y azares de la vida parten a los que hoy son escolares, en su hombría, del verdadero camino, siempre habrá quedado un sedimento, una solera que aflorará de nuevo cuando en momentos de soledad contrita recuerden la felicidad de la infancia; y es fácil, que estas almas descarriadas se salven. La escuela que hace esto, cumple con su misión, que es obra de apostolado. ⁴⁸

44. *Ibidem*, p. 60.

45. *Ibidem*, p. 61.

46. *Ibidem*, p. 62.

47. *Ibidem*, p. 61-62.

48. *Ibidem*, p. 62-63.

A les memòries de pràctiques de les localitats valencianes trobem també la descripció d'algunes iniciatives educatives singulars. Aquest és el cas, per exemple, de la breu memòria sobre la Escuela Especial de Orientación y Aprovechamiento⁴⁹ de la ciutat de València, on se seleccionava l'alumnat en funció del seu coeficient mental i pedagògic, per tal de treballar amb els *infradotados* des de la perspectiva de l'educació especial o, i ací ens detindrem una mica més, el cas del Port de Sagunt. Julián Sánchez⁵⁰ ens relata les característiques d'aquesta població del Camp de Morvedre, la seua estructura social i les problemàtiques derivades: manca d'habitatge i problemes d'urbanisme pel fort creixement poblacional, l'aspecte sanitari, l'ambient cultural, l'ocupació professional de la joventut, els estrats socials diferenciats o l'aspecte religiós. Aquesta localitat va viure als anys cinquanta un ràpid desenvolupament i creixement fruit de la industrialització que va provocar la instauració de l'empresa Altos Hornos de Vizcaya SA. El gran volum i incidència d'aquesta gran empresa siderometal·lúrgica va fer que es creessin dos centres associats que depenien de la mateixa: el Col·legi Maria Inmaculada i el Grup Escolar Nuestra Señora de Begoña. A més a més, com va succeir al cas de la Vall d'Uixó anteriorment descrit, la companyia funda també l'Escuela de Aprendizajes de Altos Hornos⁵¹ i un centre d'ensenyament mitjà. Aquestes iniciatives, fruit de la col·laboració privada en l'intent per solucionar les problemàtiques de l'escolarització, l'educació d'adults i l'analfabetisme, són un exemple de la mala planificació escolar estatal i d'un fràgil sistema educatiu públic espanyol insuficient per al desenvolupament que es va viure a la segona meitat del segle xx.

Com estem veient a les diferents memòries analitzades, una de les problemàtiques presents a totes elles és l'elevat índex d'analfabetisme. Un detallat estudi longitudinal i comprensiu d'aquesta constant el realitza Joaquín Sellés⁵² sobre la localitat de Sueca a la primera meitat del segle. Aquest estudiant de pedagogia ens ofereix amb cura dades, gràfiques i il·lustracions relatives a: el cens de població i percentatge d'analfabets, la seua evolució per edat i sexe, la densitat de l'analfabetisme segons la situació geogràfica, la distribució i evolució segons les ocupacions o professions, i l'evolució de l'analfabetisme segons les influències econòmiques. Algunes de les conclusions del treball posen en evidència les desiguals xifres d'analfabets entre homes i dones, adults i xiquets, llauradors i propietaris, etc. L'autor del treball assenyala que, indefectiblement, la solució passa per una major construcció d'escoles al nucli urbà i els seus poblats marítims, per l'ensenyament gratuït i pel rellevant

49. ZAMORANO GENOVÉS, M. R., *Escuela Especial de Orientación y Aprovechamiento de Valencia*, 1952, FRM 859.

50. SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J., *El Puerto de Sagunto y su situación escolar. Monografía*, 1954, FRM 600.

51. *Ibidem*, p. 174-177.

52. SELLÉS VERCHER, J., *El analfabetismo en Sueca desde 1900 a 1959*, 1956, FRM 372.

paper que han de jugar l'ajuntament i els mestres en aquesta tasca. En aquesta mateixa línia, la memòria de María del Carmen Mor⁵³ analitza els problemes d'ensenyament el 1956 a Sagunt. Al seu treball, després de destacar la importància de l'educació familiar, a l'Església i en tot l'ambient en general, així com els tipus d'escoles de la població, els locals, el material d'ensenyament, les classes, les assignatures i l'horari, fa una relació de les dificultats pedagògiques. Sobre l'assistència escolar assenyala clarament «la culpa de los padres» que, en temporada de collita de taronges, duen els seus fills al camp per tal d'ajudar-los a aquesta tasca agrícola, proposant per tal d'evitar-ho que es multe econòmicament els pares. Altres qüestions que aborda l'estudiant en pràctiques són la «falta de calefacción en las escuelas», el deficient estat de les cases dels mestres i la insuficient remuneració que reben, l'escassetat de material escolar o la inexistència d'espais d'oci i joc —«Campos de recreo ¿los hay? Problemas que plantea su falta y peligros por salir a las calles de circulación»—,⁵⁴ per la qual cosa convida a una major compenetració i comunicació entre autoritats i mestres. Finalitza aquesta memòria amb l'anàlisi de l'analfabetisme i les seues causes, proposant entre les solucions per a disminuir-lo la creació d'escoles d'adults, la instauració d'ensenyament professional d'orientació agrícola, l'estalvi escolar o la creació d'una biblioteca municipal. D'altra banda i, pel seu interès il·lustratiu sobre les rutines diàries, considerem molt interessant reproduir el quadre d'activitats del segon grau de l'escola de xiquetes de Sagunt, amb la distribució d'assignatures i activitats:

Mañana

9 a 9.15 h: Izar bandera. Revista de aseo. Oraciones de entrada. Comunió espiritual. Cruzada de la presencia de Dios (Tema espiritual como medio educativo).

9.15 a 10 h: Ambiente. Conversación, nota del día, vocabulario, etc. / Cálculo: mental (2 días consecutivos), operaciones (2 días consecutivos) y problemas (2 días consecutivos).

10 a 10.45 h: Medio Físico (Ciencias Naturales) (2 días consecutivos), Matemáticas (1 día consecutivo), Gramática (1 días consecutivo), Medio Social, Patria e Historia (2 días consecutivos): todo a base de explicaciones sencillas y cortas; llevando a los cuadernos los ejercicios escritos, resúmenes, gráficas, etc, que requiera la materia.

10.45 a 11.15 h: Juegos orientados, rítmicos o libres vigilados.

11.15 a 12 h: Lectura relacionada con los temas del día. Uso del diccionario. Vocabulario: resúmenes orales. Caligrafía y rotulaciones. Ordenación del material por las alumnas: cada cosa en su sitio y nada en el suelo. Ángelus. Himnos.

53. MOR ABRA, M. C., *Sagunto: la enseñanza y sus problemas*, 1956, FRM 602.

54. *Ibidem*, p. 80.

Tarde

3 a 3.15 h: Oración de entrada. Revista de aseo. Cruzada de la presencia de Dios.

3.15 a 4 h: Labores (2 días consecutivos). Hogar y vida física (1 día consecutivo). Realizaciones (2 días consecutivos).

4 a 4.15 h: Cantos patrióticos y populares.

4.15 a 5 h: Patria: lecturas colectivas en libros o prensa diaria de carácter patriótico. Conmemoraciones. Lectura sobre arte español seguida de comentarios y presentación de láminas / Vida espiritual: labor formativa a base de explicaciones y lecturas. Catecismo e Historia Sagrada. Liturgia. Santo Evangelio. Rezo del Santo Rosario / Ordenación de libros y material por las alumnas. Cada cosa en su sitio y nada en el suelo. Oración de salida. Arriar bandera.⁵⁵

Per finalitzar, revisarem la memòria sobre l'ensenyament a Benimàmet elaborada per María del Carmen Sainz de Santamaría⁵⁶ atenent a dos qüestions cabdals; d'una banda, l'ensenyament del castellà a una pedania de la ciutat de València on es parla valencià, i, d'altra banda, la metodologia lúdica emprada en les Escoles del Ave-Maria d'aquest nucli poblacional. A propòsit de l'ensenyament del castellà, l'autora de la memòria assenyala que una de les primeres tasques a les quals s'enfronten els mestres és que la llengua materna de l'alumnat és el valencià «siendo este pueblo uno de los que corresponde a la región en que el dialecto se habla con más pureza y por lo tanto es más cerrado. Muchos de los niños que van a la escuela no saben nada más que valenciano, por tanto hay que empezar por enseñarles lo más elemental y esto cuesta más tiempo, pues [sic] al llegar a sus casas vuelven a hablar otra vez el dialecto».⁵⁷ En aquest sentit, l'estudiant en pràctiques detecta algunes errades comunes a l'alumnat valencianoparlant, com és el cas de les interferències lingüístiques, les traduccions incorrectes del valencià al castellà o la utilització indeguda dels temps verbals:

Si los niños saben algo de castellano al ir a la escuela como ocurre en muchos casos, generalmente tienen grandes defectos, bien porque no son palabras castellanas totalmente —sino una mezcla de las dos lenguas— o en otros casos porque traducen mal, es muy corriente aun en personas de cierto nivel cultural usar mal el verbo *haber*, porque sus tiempos en valenciano no corresponden totalmente a lo [sic] del castellano y así dicen «habían muchos» por «había muchos» cuando quieren decir que había mucha gente. Otras veces traducen del castellano, pero dan a las cosas unos nombres un tanto originales, formándose así lo que llamaríamos *regionalismos* que, si bien no hay

55. *Ibidem*, p. 70-72.

56. SAINZ DE SANTAMARÍA COLMENARES, M. C., *La enseñanza en Benimàmet*, 1955, FRM 631.

57. *Ibidem*, p. 43.

porque evitarlos, hay que enseñar a los niños los términos corrientes dentro del idioma.⁵⁸

Aquestes dificultats, com ens relata l'autora de la memòria, tenen fàcil solució si els mestres són valencians o coneixen la llengua. En canvi, si no parlen valencià «tienen el gran tropiezo que al principio los alumnos no les entienden, sobre todo si se trata de párvulos o gente menuda»,⁵⁹ sent necessari aprendre abans algunes nocions de valencià per tal de desenvolupar la seua tasca docent en aquesta pedania de València. D'altra banda, com hem comentat abans, a Benimàmet es varen fundar Escuelas del Ave-María, la qual cosa va permetre que el joc formés part de la metodologia lúdica⁶⁰ per a l'ensenyament-aprenentatge. Així, s'empra el joc dels pitets per a l'aprenentatge de la lectura amb pitets o escapularis prou grans com per a dur brodada o pintada una lletra al pit i una altra a l'esquena per tal de fer combinacions de lletres o números: «Para amenizar la enseñanza de la lectura, es muy práctico el juego que se llama “de baberos”, y que ya se encuentra en muchos autores de Pedagogía. Es un procedimiento ideado por D. Andrés Manjón, y es más eficaz que las cajas alfabéticas y otros juegos similares».⁶¹ Aquest joc permet moltes variacions: compondre paraules escrites a la pissarra, variar els sons resultants de les vocals amb les consonants, formar paraules dictades, cantar el nom de les lletres quan, al menjar-se totes, passen per un lloc determinat, descompondre en síl·labes les paraules, etc. Altres procediments lúdics emprats a l'escola de Benimàmet són la xarranca o el joc teatral dramatitzat per a l'ensenyament històric: «Para la enseñanza de la Historia tienen otra Rayuela parecida a la Historia Sagrada. Otro método seguido es el de Personalizar la Historia. Es un procedimiento que suele dar con poco esfuerzo buen resultado, tomando como fundamento la Rayuela. El maestro distribuye los papeles que corresponden a los personajes de la historia que se trata entre los niños; estos lo representan y así se les queda bien grabado».⁶² Les activitats lúdiques descrites a l'escola de l'Ave María es complementen amb altres activitats com excursions, visites i representacions teatrals, o serveis com cantines escolars, robbers, assistència mèdica o associació d'antigues alumnes.

58. Ídem.

59. Íbidem, p. 44.

60. PAYÀ RICO, A., *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa*, Valencia, Universitat de València, 2008; PAYÀ RICO, A., «El joc a l'escola i els mestres valencians de principis del segle XX», a DIVERSOS AUTORS, *La renovació pedagògica*, Girona, CCG Edicions, 2003, p. 507-520; PAYÀ RICO, A., «El joc i el joguet en la història de l'escola», a MAYORDOMO, A. i BARBERÀ, Ó. (eds.), *Escoles i mestres: dos segles d'història i memòria a València*, Valencia, PUV, 2017, p. 136-152; PAYÀ RICO, A., «Aprender deleitando. El juego infantil en la pedagogía española del siglo XX», *Bordón*, núm. 65 (vol. 1), 2013, p. 37-46.

61. SAINZ DE SANTAMARÍA COLMENARES, M. C. «La enseñanza...», *op. cit.*, p. 70.

62. Íbidem, p. 71.

ALGUNES REFLEXIONS

Com hem pogut observar en aquest treball, gràcies a les memòries dels estudiants de pedagogia en pràctiques en centres valencians dels anys cinquanta, malgrat tot, els centres educatius franquistes funcionaven i els mestres s'organitzaven en la pràctica⁶³ per a dur la seua tasca formativa endavant el millor que podien adaptant-se a les difícils circumstàncies. Diverses qüestions clau són una constant en el contingut d'aquests treballs acadèmics que, amb una doble intenció etnogràfica i pedagògica, analitzen la realitat de les escoles per dins, així com el seu impacte en les poblacions i contextos en les quals estan inserides. Així, el tema de la llengua és una de les qüestions més recurrents i urgents d'abordar, amb un alumnat que empra el valencià com a llengua materna i vehicular a l'àmbit domèstic i que provoca col·lisions i dificultats per a l'aprenentatge en una escola i societat on el castellà és l'única llengua oficial. El mateix els ocorre als mestres nacionals que provenen d'altres territoris de parla no catalana, els quals s'han d'enfrontar amb una realitat lingüística desconeguda que els obliga a repensar la seua pràctica docent. Un altre dels temes transversals a les memòries valencianes és l'alt índex d'analfabetisme de la població, l'estudi de les seues causes (treball infantil agrícola, analfabetisme d'adults, irregularitat en l'assistència i absentisme, falta de valoració de la cultura per les famílies, etc.), conseqüències i possibles solucions (educació d'adults, augment de la inversió, infraestructura i de places escolars, coordinació dels diferents agents de la comunitat educativa, implicació dels poders públics, etc.). En tercer i últim lloc, el bloc relatiu a la cultura material de l'escola, potser el més complet i interessant per aproximar-nos a la realitat valenciana, més enllà de les teories pedagògiques o la legislació escolar. Les deficientes i millorables instal·lacions i els nombrosos entrebancs, limitacions i obstacles amb els quals es troben els mestres en la seua pràctica docent, se solen afrontar amb voluntarisme i, en ocasions, nous enfocaments metodològics i d'organització escolar. En aquest sentit, les pràctiques més tradicionals i adoctrinadores de l'escola franquista pròpies de matèries com la religió i la formació política i patriòtica, conviuen als anys cinquanta amb altres més innovadores o pedagògicament més fonamentades, trobant mestres i escoles que empren la graduació, l'ensenyament cíclic, les metodologies lúdiques o la individualització de l'ensenyament, entre d'altres.

63. BARCELÓ, G. i COMAS, F., «Ser mestre, malgrat el franquisme: testimonis etnogràfics d'una pràctica escolar», *Educació i Història*, núm. 35 (2020), p. 103-134.

Ruptures i continuïtats en la pràctica escolar del primer franquisme a Balears

BERNAT SUREDA

Com a molts d'articles d'aquest llibre s'indica, la implantació de la dictadura franquista va suposar la ruptura amb les orientacions educatives republicanes. La política educativa dels revoltats contra la República trenca amb els ideals i principis educatius que defensava el republicanisme polític des de feia dècades i que varen influir en la majoria de les realitzacions dels governs de la II República. A més vol també eliminar, d'una forma radical, tots els vestigis d'aquell corrent de pensament pedagògicament renovador que havia influït des de finals del XIX. Igualment, la seva concepció del paper de l'Estat en el camp educatiu abandona aquell principi que responsabilitzava els poders públics de garantir l'educació de tots com un dret bàsic i una condició per al desenvolupament d'una societat democràtica que s'havia desenvolupat des del segle XIX. La contundència de la ruptura i de la persecució contra el progressisme pedagògic és prou evident i té moltes manifestacions. En són una mostra, des de la violència contra els educadors amb la depuració de tot el col·lectiu, les sancions, la presó per a molts i l'assassinat d'alguns fins a lliurar a l'Església catòlica el control de bona part de l'ensenyament i la renúncia de l'Estat a garantir una educació per a tots. Un canvi radical que passa també per la imposició de continguts seleccionats d'acord amb criteris ideològics o imposar la segregació escolar de nins i nines que manifesta la voluntat d'educar a uns i altres per tenir funcions socials diferents relegant les dones als espais domèstics i a la funció d'esposes i mares. El capgirament de la política educativa del règim que imposaren els revoltats contra la II República passa fins i tot per mesures poc influents, però d'una forta càrrega simbòlica, com ordenar el canvi de noms de les escoles suprimint aquells que poguessin tenir alguna relació amb posicions progressistes i substituint-los per altres significatius de les noves orientacions ideològiques. A Mallorca la revolta va tenir èxit des del primer moment i l'illa es va mantenir controlada per les noves autoritats durant

tot el període bèl·lic. Les mesures que es varen prendre des del punt de vista educatiu des del principi són una mostra del que després aplicarà el govern franquista a tot l'Estat una vegada acabada la guerra.

A mesura que la investigació va aprofundint en el coneixement d'aquest període es confirma la voluntat de trencament amb el període anterior de la nova política educativa i l'aversion i animositat dels nous dirigents a la filosofia educativa que posava com a objectius de l'educació la formació de persones lliures, amb capacitat crítica i amb una formació integral. Al mateix temps, nous enfocaments de la recerca i la utilització de noves fonts posen de manifest que una cosa eren els mestres franquistes i una altra els mestres que hagueren d'exercir durant el franquisme. Si ens anem allunyant de visions generalistes i ens acostem al dia a dia de l'escola podem trobar molts de matisos del que era la pràctica educativa sota el franquisme. Sense aquesta actitud oberta a veure la multiplicitat de pràctiques escolars que es donaren a les escoles del franquisme malgrat la rígida voluntat dels governants de trencar amb tot indici de modernitat pedagògica, no ens explicariem, o fins i tot no valorariem, que un mestre freinetista pogués publicar, encara que amb evidents concessions a les noves autoritats, fins al 1940, a un poble de Mallorca, una revista escolar iniciada el 1934.

Al mestre Miquel Deyà Palerm, seguidor de les idees de Célestin Freinet, se'l miraven en principi amb desconfiança per les seves idees catalanistes i es va salvar després per la seva pertinença a associacions catòliques. Malgrat que va ser sancionat a tres mesos de suspensió d'ocupació i sou, va continuar durant tota la guerra sota les autoritats franquistes publicant, amb importants concessions a les idees dels nous governants, alguns números de la revista *Consell a l'escola* del poble mallorquí del mateix nom.¹ És aquest un exemple de molts de petits indicis que la pràctica escolar no va variar de cop, d'un dia per l'altre, i que la forma de fer i actuar dels professionals de l'ensenyament té inèrcies i respon a dinàmiques que no es modifiquen exclusivament a cops de normativa i declaracions programàtiques. Sota la voluntat més dura i enèrgica per imposar un canvi de filosofia

1. Vegeu JAUME, M., *Freinet a Mallorca: Miquel Deyà Palerm i l'escola de Consell (1930-1940)*. Palma, Lleonard Muntaner, 2002. També JAUME, M. (ed.), *La impremta Freinet a l'escola de Consell*, Edició fac-símil de quaderns Freinet dels escolars de Consell (Mallorca), Granada, Editorial Granada Club Selecció, 2022. Malgrat les seves idees conservadores i la seva pertinença a associacions catòliques, no li varen perdonar la signatura del manifest *Resposta als catalans* que es publicà el dia 10 de juny de 1936 i signat per 151 representants de la cultura de Mallorca. Era la resposta a un manifest anterior adreçat al moviment cultural mallorquí sota el títol de *Missatge als mallorquins*, signat per un grup d'intel·lectuals de Catalunya i per les principals autoritats del Principat reconeixent la participació illenca en el passat i convidant els mallorquins a la col·laboració futura. A Deyà a més l'acusaren d'haver respost en veu alta en català al capellà a una celebració religiosa de la Congregació Mariana. MIRÓ, S., *Maestros depurados en Baleares*, Palma, Lleonard Muntaner, 1998, p. 89.

educativa i d'orientació pedagògica sempre es donen rutines continuïstes o manifestacions de resistència més o menys encobertes.

LES MESURES PER CANVIAR LA REALITAT ESCOLAR A MALLORCA

El 19 de juliol de 1936 el comandant militar de les Balears es va posicionar a favor dels revoltats contra la II República i declarà l'estat de guerra a tot l'arxipèlag.² Els revoltats aconseguiren ràpidament, després de superar algunes resistències, el control de Mallorca, Eivissa i Formentera, mentre que a Menorca el cop d'estat es neutralitzà i l'illa restà fidel a la República.

A partir del primer moment els colpistes, per pròpia iniciativa o seguint les directrius marcades pels caps de la revolta, desenvoluparen una estratègia perfectament dissenyada per deixar sense efecte les orientacions educatives republicanes i implantar una política educativa d'acord amb els seus principis ideològics.³

Encara que en un inici la repressió contra els que es consideraven enemics o simplement no simpatitzants dels colpistes no va ser massa dura, ben aviat es va intensificar.⁴ La repressió contra els acusats de col·laborar amb la República es va endurir entre l'agost del 1936 i l'abril del 1937, especialment en els moments en què es preparava i realitzava l'expedició a Mallorca de les tropes republicanes, dirigides pel capità Albert Bayo i els mesos següents al fracàs de l'operació. En aquesta etapa es produïren molts d'empresonaments i assassinats sense judicis. Els assassinats a les voreres de les carreteres o a les parets dels cementiris sovintaven. Molts dels cossos dels assassinats eren enterrats sense identificar en fosses comunes. Els consells de guerra sumaríssims, sense cap garantia de defensa, acabaven moltes vegades amb penes de mort o amb greus penes de presó.

Entre els que moriren a causa de la repressió en aquests primers mesos hem d'esmentar el catedràtic de llengua i literatura de l'Escola Normal, José María Olmos Escobar, que fou acusat de maçó i republicà i condemnat a mort i afusellat, o l'inspector Fernando Leal Crespo, al qual feien responsable d'haver controlat el compliment de la legalitat a les escoles religioses durant la República, i el seu amic, el mestre Jaume Canals i Payeras; foren assassinats, possiblement després de ser

2. La revolta havia estat ben preparada per un grup de militars i civils. Sobre els preparatius del cop d'estat a Balears vegeu MASSOT I MUNTANER, J., *El primer franquisme a Mallorca*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996, p. 19-25.

3. Sobre les distintes mesures que les noves autoritats van imposar es pot veure SUREDA I GARCIA, B., «L'Educació a Mallorca a l'època de la Guerra Civil: els canvis a la cultura escolar», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 12, 2008, p. 65-90.

4. J. Massot i Muntaner ha estudiat, àmpliament, en diverses obres aquest període de la nostra història i n'ha aportat un gran nombre de dades i de testimonis. Per a una visió breu de conjunt es pot consultar la seva obra, *Mallorca durant la Guerra Civil (1936-1939)*, Palma, Documenta Balear, 1996.

torturats, i els seus cossos abandonats a la vorera d'una carretera. Altres mestres i professors també foren assassinats per escamots controlats per les noves autoritats o afusellats després de ser condemnats a mort en judicis sumaríssims, com els mestres Josep Lliteres Massanet o Jaume Serra Cardell. Entre els casos d'assassinat o de desaparicions es poden esmentar els noms del catedràtic d'institut Antoni Garau Bover; del professor de l'Escola de Comerç Luis Stengel Boscà i dels mestres Antoni Adrover Marquès, Pere Garau Dausset i Miquel Ximelis Bisquerra.⁵ També va ser assassinat el director de l'Escola d'Arts i Oficis Dionisio Pastor Valsero, que va ser empresonat el juliol del 1936 acusat de maçó i assassinat sense judici el 9 de gener de 1937, el mateix dia que l'alliberaren de la presó.⁶

L'odi cap aquestes persones estava més motivat per la seva militància política, sindical o cultural, però els seus assassinats suposaven una violenta manifestació de rebuig cap a la tasca de dinamització cultural i política que havien tingut els professionals de l'ensenyament a la II República.

El 24 de febrer de 1937, tot i trobar-se greument malalt, s'afusellà al cementiri de Palma Emili Darder, el darrer alcalde republicà de la ciutat i un dels homes que més havien lluitat per dignificar l'escola pública. Altres patiren malalties o moriren a la presó, com el catedràtic de matemàtiques d'ensenyament secundari Docmael López Palop, que va ser condemnat a cadena perpètua i finà a l'hospital a principi de 1939.

El control del professorat, un estament que els colpistes identificaven amb aliats de la República, es va convertir en un objectiu important per al control del sistema escolar. S'inicià ben aviat una repressió no tan violenta, però igualment cruel i de major abast, contra els professors, mestres, inspectors i alumnes de l'Escola Normal amb l'actuació de les comissions de depuració. A Mallorca, entre el setembre i octubre del 1936, abans que aquestes fossin creades per la Comisió de Cultura y Enseñanza, ja es va nomenar una comissió que havia d'analitzar els expedients de tots els docents, que va iniciar la depuració, i preparar la feina per a les comissions que es constituïren posteriorment el març del 1937.⁷ A les Illes no

5. ESTELRICH BLANCH, J., «Els inicis de la repressió al magisteri balear», *Pissarra*, Palma, STEI, Sindicat de Treballadores i Treballadors de l'Ensenyament de les Illes Balears, núm. 117, setembre-octubre de 2004, p. 6-9; GARÍ SALLERAS, B., *La repressió a Mallorca en el transcurs de la Guerra Civil (1936-1939): Memòria d'una eliminació planificada*, Tesi doctoral, 2017, Sebastià Serra Busquets (dir.), Universitat de les Illes Balears.

6. SANLLORENTE BARRAGÁN, F., «La causa militar 1.305/1.936 contra la Masoneria mallorquina», *Memòria de la Reial Acadèmia Mallorquina d'Estudis Genealògics, Heràldics i Històrics*, núm. 21, 2011, p. 139-158.

7. Vegeu *La Almudaina*, 20 de setembre de 1936. L'activitat de la comissió depuradora a Balears, a partir de les seves actes, ha estat estudiada a l'obra de MIRÓ, S., *Maestros depurados en Baleares*, op. cit. Vegeu també ESTELRICH BLANCH, J., «Els inicis de la repressió al magisteri», *Pissarra*, núm. 117, setembre-octubre 2004, p. 6-9; ROQUE, J. M., «Mestres republicanes depurades a les Balears: la foscor del

tenim cap estudi complet sobre la depuració dels docents. A partir de la documentació de la primera fase, la que es va fer durant la guerra per les comissions locals, Santiago Miró calcula que a Mallorca se sancionaren 155 mestres, dels quals 56 foren separats definitivament del servei.⁸ Com en altres casos,⁹ les dones mestres patiren una depuració que afegia els motius pels quals culpaven els homes de representar dones modernes, professionals competents no relegades a l'àmbit domèstic i ser, per tant, un model contraposat a la dona dòcil i submissa que propugnava la moral imposada pels nous dirigents.¹⁰

Als dos processos de depuració que experimentaren els mestres a Mallorca, la que van impulsar les autoritats locals de setembre a febrer del 1937 i la que es va posar en marxa a tot l'Estat de març del 1937 a desembre del 1943, cal afegir la triple que tingueren a Eivissa i Formentera primer pels nacionals, després pels republicans i finalment pels guanyadors de la guerra. Menorca, que va romandre fidel a la República fins al febrer del 1939, experimentà una doble repressió: la de les autoritats del Front Popular i la que es va aplicar a partir d'aquesta data quan fou incorporada a l'Espanya franquista.¹¹

Com ha indicat David Ginard, en el cas de les Balears, l'exili que va provocar la guerra i posterior victòria dels revoltats, que tan important va ser a altres indrets, «fou un fenomen de dimensions força limitades i escassament homogeni».¹² Sí que es pot parlar de l'exili de ciutadans d'origen balear o que exercien la docència a les Balears, que en iniciar-se la guerra es trobaven a altres indrets de la península. Aquest és el cas de persones lligades al món de l'ensenyament, i normalment també al de la política, com els mallorquins Gabriel Alomar, Francesc de Sales Aguiló Forteza o Bartomeu Oliver Orell, els germans menorquins Margalida i Joan Comas Camps, i els eivissencs Ramon Medina Tur, Francesca Riera Roca, Emili Garcia Rovira. També es va haver d'exiliar Joan Mascaró i Fornés qui, després de cursar estudis a Mallorca i a proposta del financer Joan March Ordinas, acompanyà el seu fill Joan March Servera a estudiar a

pensament, la crueltat de les sancions», p. 10-14. SERRA BARCELÓ, J., «Els tribunals depuradors del magisteri nacional a les Illes Balears», *Pissarra*. Revista d'Ensenyament de les Illes, núm. 117, setembre-octubre 2004, p. 23-25, CARRIÓ, P., *Magisteri depurat a Palma*, Palma, Ajuntament de Palma, 2022.

8. MIRÓ FERNÁNDEZ, S., *Maestros depurados en Baleares durante la Guerra Civil*, Palma, Leonard Muntaner, 1998.

9. Pel cas de València es pot veure AGULLÓ DÍAZ, M. C., *Mestres valencianes republicanes*, València, PUV, Publicacions Universitat de València, 2020.

10. TUR BALAGUER, F., *La depuració de mestres balears per motius morals*, Palma (Mallorca), Edicions Documenta Balear, 2017.

11. Sobre el tema es pot veure MOTILLA SALAS, X., «Documents sobre el magisteri nacional a Menorca arran de l'ocupació de l'illa per les tropes franquistes (1939)», *Revista de Menorca*, 2003, vol. 87, núm. II, p. 151-158.

12. GINARD, D., *L'exili balear de 1939*, Palma, Edicions Documenta Balear, 2008, p. 6.

l'estranger. A Cambridge es va llicenciar en llengües modernes i orientals, especialitzant-se en sànscrit i en pali. L'any 1935 es va instal·lar a Barcelona, on va exercir de professor d'anglès a l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya i de professor de sànscrit a la Universitat Autònoma de Barcelona. El 1936 es trobava a Mallorca, d'on va poder sortir legalment. S'establí a Cambridge, on fou professor d'anglès a la universitat i col·laborador en el *Bulletin of Spanish Studies*. L'any 1938 publicà la traducció del sànscrit a l'anglès dels textos religiosos hinduïstes *Upanishades*.

A Mallorca, els revoltats ben aviat començaren a prendre mesures per transformar la pràctica escolar; el dia 1 de setembre de 1936, el governador civil de les Balears envià una circular en la qual es prenen mesures amb relació a l'ensenyament: «Mentre el Govern Nacional dicti les ordres pertinents que regularitzin la vida escolar».¹³ En aquesta circular se suspelen tots els organismes que intervenien en la regulació de l'educació, i el sistema educatiu es posa sota l'autoritat del governador civil. Se suspelen també els directors dels grups escolars i es creava a cada municipi un mestre comissari encarregat de supervisar totes les escoles del municipi.

El setembre del 1936 també el governador civil va ordenar en diverses circulars que s'iniciés el curs encarregant als alcaldes que comprovessin les condicions de les escoles. A primers d'octubre s'havia de començar el curs escolar amb un acte solemne en presència de les autoritats civils, militars i eclesiàstiques. Els mestres i alumnes havien de formar portant la bandera nacional. S'havien de cantar himnes patriòtics. Les escoles havien de recuperar els signes religiosos com el crucifix que la República havia eliminat. S'ordena també la depuració de les biblioteques escolars per suprimir tots els llibres considerats perillosos.¹⁴ Mesures similars es varen prendre amb els centres privats.

13. *Última Hora*, 4 de setembre de 1936.

14. J. Massot i Muntaner ens parla de l'animadversió contra els llibres que varen demostrar els feixistes rebels contra la República. Després del cop d'estat, varen saquejar moltes biblioteques públiques o de partits polítics, organitzacions sindicals i culturals, i els llibres considerats perillosos destruïts, entre els quals n'hi havia d'escrits en català. D'acord amb el testimoni del mestre d'Inca, i que havia regentat la renovadora escola de Sencelles durant la República, Llorenç Maria Duran, reproduït per Massot, la biblioteca pública d'aquell poble fou assaltada i després de fer un caramull amb els llibres, hom hi va defecar al damunt. MASSOT I MUNTANER, J., *Cultura i vida a Mallorca entre la guerra i la postguerra (1930-1950)*, Barcelona, Abadia de Montserrat, 1978, p. 113. La depuració dels llibres de les biblioteques ambulants i escolars ja havia estat manada pel govern de Burgos en una ordre de 4 de setembre de 1936, publicada al BOE de 9 de setembre, en la qual es manava «la urgente y rigurosa incautación y destrucción de cuantas obras de matiz socialista o comunista se hallen en bibliotecas ambulantes o escuelas». Vegeu GERVILLA CASTILLO, E., *La escuela del nacional-catolicismo. Ideología y educación religiosa*, Granada, Impredisur, 1990, p. 117-118.

El nou règim volia introduir una nova cultura escolar que exaltés el patriotisme, el militarisme i els valors catòlics. Per aconseguir-ho es posaren en funcionament diversos instruments que incidien en la pràctica escolar configurant nous rituals i cerimonials inspirats en la litúrgia religiosa i militar. Aquest era el cas de desfilades i hissades de banderes. Igualment, s'introduïren noves festes i celebracions que exaltaven els nous ideals o retien honors als considerats com els seus màrtirs. El Día de los Caídos es declara festiu per tal que els alumnes i mestres de la Falange poguessin anar a les celebracions.¹⁵ Es fan homenatges a José Antonio amb la lectura a les escoles d'una lliçó proporcionada pel Servicio Nacional de Propaganda.¹⁶ Els horaris escolars incorporaren activitats i actes de tipus religiós.

La imposició del castellà i la prohibició de fer servir el català a tots els centres educatius —norma que a les Balears a l'època de la II República, a diferència de Catalunya on sí que es va regular l'ús del català, tan sols es va suavitzar en la seva aplicació— es va reforçar amb la publicació d'ordres específiques sobre el tema. La voluntat d'espanyolitzar l'escola es va deixar sentir també en noves orientacions per a l'ensenyament de la història amb la voluntat de crear un nou univers simbòlic i un relat d'acord amb els principis del nacionalcatolicisme.

Una circular del governador civil de 27 de novembre de 1936 estableix directrius per a l'ensenyament de la història als centres d'ensenyament de primària, secundària i especial, públics i privats. El text d'aquesta circular és ben significatiu de la funció que es vol donar a l'ensenyament de la història.¹⁷

A banda dels estudis formals d'Història com a disciplina formativa i com a matèria d'ensenyament als diferents centres escolars d'aquesta província, ha arribat el moment de fer repassar davant de la consciència de tots els espanyols allò que representa davant del món i davant de nosaltres mateixos la sèrie de fets heroics i gestes glorioses dels nostres avantpassats com un dels principals elements essencials de l'elevació de la humanitat en la lluita noble i santa per la Ciència i pel Bé, per la Justícia i per la Llibertat», es diu a la circular. I continua: «Un poble a què el destí va encarregar la missió d'aturar i vèncer les invasions dels pobles devastadors, és Espanya. Tots hi van trobar un dic a la seva embranzida i un gresol on fondre's, van expel·lir el que era escòria i van assimilar les seves qualitats, enfortint-se i ennoblint-se cada vegada més».

La història es converteix en instrument de propaganda per difondre una visió de la història típica del franquisme i dels feixismes. Una forma d'entendre la comunitat que es caracteritza per formular una identitat nacional uniforme que

15. *La Almudaina*, 28 d'octubre de 1938.

16. *La Almudaina*, 19 de novembre de 1938.

17. Reproduïda a *El Día* de 30 de desembre de 1936.

identifica la pàtria amb l'Estat, que es presenta com una realitat espiritual immutable —«una unitat de destinació en el que és universal» com deia un dels principis de la Falange— que es mantenia per sobre de les individualitats. Una realitat que defensava amb herois i màrtirs de les influències que pertorbessin la seva essencialitat. Aquest discurs servia a la perfecció per justificar la violenta i cruel aniquilació dels que no pensessin com ells i la destrucció de l'obra republicana que es definia com *estrangeritzant* i contrària a una tradició que es mantenia impertorbable a pesar del pas del temps.

Tot i que els nous governants manifestessin reiteradament la seva voluntat d'aconseguir la normalitat acadèmica, a la pràctica el funcionament del sistema escolar es va ressentir força de les circumstàncies bèl·liques —diverses vegades es varen haver de tancar les escoles per por als bombardejos—¹⁸ i de la provisionalitat de les mesures que es prenia, així com de les conseqüències de la depuració dels mestres.

El dia 15 d'octubre es tanca l'Escola Normal.¹⁹ El motiu confessat era: «Que els estudis de Magisteri en la seva orientació actual poden ser fonamentalment modificats al seu dia, en la seva finalitat i en la seva orientació i mentre es dictin pel Govern Nacional normes per al funcionament de les Escoles Normals». El tancament mostra la profunda desconfiança que inspiraven als revoltats aquests centres que, des dels anys vint, s'havien convertit en nuclis de difusió d'idees renovadores i especialment de les que defensava l'odiada, en aquells moments, Institución Libre de Enseñanza. El professorat de l'Escola Normal havia patit especialment la repressió, alguns assassinats o empresonats com s'ha dit, d'altres expedientats des del primer moment com Rosa Roig Soler,²⁰ Maria de las Mercedes Usúa Pérez²¹ o Gabriel Viñas Morante,²² que eren prestigiosos i innovadors formadors de mestres. A més la prohibició de tota forma d'escola mixta feia necessari cercar nous locals per separar els joves de les joves. La secció femenina de l'Institut d'Ensenyament Secundari de Palma va ocupar els locals de l'Escola Normal. A pesar del tancament del centre es varen continuar fent exàmens per a aquells alumnes d'ensenyament lliure dels plans d'estudi de 1914 i 1931. Els reduïts però actius nuclis de mestres renovadors varen quedar desfets per la depuració i trencats els instruments de relació que tenien. El Museu

18. Vegeu *La Almudaina*, 25 de setembre de 1937.

19. *El Día*, 17 d'octubre de 1936.

20. COMAS RUBÍ, F. i MIRÓ MONTOLIU, M. I., *Rosa Roig: Biografia d'una pedagoga (1890-1969)*, Palma, Documenta Balear, Tarragona, El Mèdol, 2001.

21. RUIZ JAUME, M. N., «Esbós biogràfic de Maria de las Mercedes Usúa Pérez», *Annals del Patronat d'Estudis d'Olot i Comarca*, núm. 21, 2010, p. 353-370.

22. MULET TROBAT, B., «El professor Gabriel Viñas i el seu context socio-educatiu prefranquista», *Lluc*, núm. 776, 1993, p. 15-17.

Pedagògic Provincial creat per l'inspector Joan Capó i Valls de Padrinas el 1919, i que va ser el principal estímul i suport per a la difusió de les idees renovadores i els mètodes de l'Escola Nova, va ser clausurat i la seva magnífica hemeroteca i biblioteca dispersada.²³

Acabada la guerra a Mallorca la configuració d'un nou ordre escolar d'acord amb els valors dels guanyadors ja estava implantat. En alguns aspectes es varen acabar de realitzar iniciatives començades en el període bèl·lic, com va ser la revisió per una comissió estatal dels expedients de depuració dels docents inicialment fets per les comissions provincials o el canvi del nom de les escoles. El nom de les escoles no tenia excessiva importància en la pràctica escolar. Fins i tot la modificació va ser en molts casos irrellevant pel que fa a la seva divulgació popular, ja que moltes escoles eren més conegudes pel nom del barri o indret en què es trobava. Però la mesura demostrava la voluntat de construir un univers simbòlic que, més enllà de la violència, legitimés la victòria. El 18 d'octubre de 1938 el Ministeri d'Educació Nacional disposava la revisió del nom de les escoles i grups escolars. Els ajuntaments havien de posar als centres escolars noms que fomentessin la «[...] exaltació dels nostres valors patris [...]».²⁴ Pel que fa a l'Ajuntament de Palma, es conserven en l'arxiu municipal els expedients de modificació del nom de les escoles que es varen anar estudiant i proposant a partir del curs 1941-1942.²⁵ Les normes publicades el 18 d'octubre de 1938 establien que les noves denominacions havien de fer referència a alguna d'aquestes categories: «a) Figures representatives del nostre Moviment Nacional. b) Homes il·lustres pel seu valor i significació nacional. c) Herois de la nostra Creuada. d) Mestres morts en campanya o assassinats pels rojos. e) Personalitats altruistes en l'ordre docent.

Algunes de les noves denominacions foren Generalísimo Franco, nom que es posa a una escola graduada de dotze seccions considerada la més gran de la ciutat. Altres noms foren José Antonio Primo de Rivera, General Mola, General Sanjurjo, General Moscardó o l'Alcázar de Toledo. En l'apartat d'«Homes il·lustres pel seu valor i significació nacional» es varen incloure personatges als quals el franquisme atribuïa una especial significació en el marc d'una reinterpretació de la història en

23. SUREDA GARCIA, B., «Joan Capó i el Museu pedagògic provincial», *Pissarra*, núm. 48, gener 1982, p. 20-21.

24. Vegeu Boletín Oficial del Estado (22-10-1938, núm. 114, p. 1934). Acabada la guerra es va reiterar aquesta mesura.

25. Per a la consulta dels documents originals vegeu arxiu municipal de Palma. *Expediente de denominación de escuelas, 1941-1942* (sense catalogar). Hem tractat aquest tema a BARCELÓ BAUZÀ G. i SUREDA GARCIA, B., «Cultura escolar immaterial en temps de guerra. Els canvis de nom a les escoles de Palma», a *Educar en temps de guerra: XXII Jornades Internacionals d'Història de l'Educació, València, 9, 10, 11 de novembre de 2016*, Institució Alfons el Magnànim, 2016, p. 387-398.

clau imperialista com: Cristóbal Colón, Isabel la Católica, Hernán Cortés, Francisco Pizarro, Carlos V, Cardenal Cisneros. Es consideren mereixedors de donar nom a centres escolars literats destacats de la literatura castellana com Lope de Vega, Miguel de Cervantes o Calderón de la Barca. Igualment, s'inclouen alguns intel·lectuals de tendència conservadora com Jaime Balmes. Pel que fa als «Herois de la nostra Creuada» es varen triar noms com: Almirante Vierna, recordant Manuel Vierna Belando —l'oficial del creuer *Baleares* enfonsat el 1938 per la marina republicana— o el «flecha» Felipe Crespi, que també va morir en l'enfonsament del citat vaixell. El nom del falangista Onésimo Redondo també va ser mereixedor de donar nom a una escola, com també Julio Ruiz de Alda, polític i aviador militar, col·laborador de José Antonio Primo de Rivera en la creació de la Falange. Un altre dels personatges convertits en herois proposat per donar nom a una escola va ser l'aviador Joaquín García Morato que, malgrat que va morir acabada la guerra, es va convertir en un dels herois de la causa dels vencedors. També s'inclouen en aquest apartat polítics conservadors assassinats durant la República i que en la construcció dels esquemes legitimadors del nou règim varen ser inclosos entre les víctimes de la barbàrie i la intolerància de les esquerres com José Calvo Sotelo. Especial significació es va conferir a Matías Montero, l'estudiant falangista assassinat a Madrid abans de la guerra i que va ser convertit en un màrtir pels franquistes. També es van triar noms referents a personalitats relacionades amb el culte religiós, com és el cas de Catalina Tomàs, la santa mallorquina de gran veneració a l'illa.

MIRANT PEL FORAT DEL PANY DE L'ESCOLA FRANQUISTA

Des de fa unes dècades els historiadors de l'educació hem arribat a la conclusió que per conèixer la pràctica escolar no és suficient amb la revisió de la legislació o de les directrius pedagògiques d'aquella època, ni tan sols la documentació administrativa dels centres o de l'administració ens dona massa notícies del que es fa cada dia a les escoles. Fa més de dues dècades que alguns historiadors de l'educació ja van mostrar el seu interès per conèixer el que realment passava a l'interior de les aules i esbrinar allò que es podia anomenar la cultura pràctica de l'escola. No conformes amb una visió generalista i estandarditzada dels models escolars de cada època i circumstància, els investigadors varen voler endinsar-se a les aules, als patis i als distints espais de les institucions escolars. Aquesta forma d'acostament i voluntat de revelar la quotidianitat de l'escola, no es podia fer sense recórrer a noves fonts, nous testimonis fins aleshores poc valorats a la historiografia educativa.

Per referir-se a aquesta forma d'aproximació a la pràctica escolar, Marc Depaepe i Frank Simon van començar a parlar d'accedir a la caixa negra de l'escola, a allò que fins aleshores no es coneixia i quedava fosc amb les aproximacions

tradicionals.²⁶ L'obra *The Black Box of Schooling*²⁷ ha estat pionera en l'intent d'obrir aquesta caixa negra des de diferents perspectives metodològiques i a través de noves fonts, com imatges i representacions, fotografies, memòries, testimonis orals, quaderns de classe, apunts del mestre, arquitectura i espais, elements decoratius, etc. D'acord amb aquest enfocament, qualsevol vestigi de l'escola esdevindrà font potencialment útil per observar la seva tasca quotidiana en el passat, per treure el cap a les aules i oferir a la història de l'educació una nova perspectiva des d'on interpretar la realitat escolar, i entendre el que A. Escolano va anomenar «cultura empírica» de l'escola.²⁸ Aquesta nova forma d'acostament al que és la vida de l'escola, al que es fa a l'interior de l'aula, ens ajuda a entendre l'impacte real de les reformes escolars en l'activitat diària de l'escola. Ens permet una millor comprensió de les dinàmiques de canvi i reforma fent veure que no existeix una sincronia perfecta entre la pràctica dels mestres i la voluntat dels reformadors. David Tyack i Larry Cuban²⁹ reflexionen sobre aquesta asincronia entre reformes exteriors i canvis interiors de la pràctica escolar i apunten que les reformes dels sistemes educatius tendeixen en gran majoria al fracàs a causa de la manca d'atenció prestada a l'anomenada «gramàtica de l'escola». De la mateixa manera que la gramàtica s'ordena a través de tota una sèrie de normes i regles, els mestres i professors fan allò mateix amb la pràctica escolar diària. Per tant, el fracàs de les reformes es pot associar en gran manera a la manca d'atenció prestada a aquells codis i mecanismes, no sempre regulats a nivell formal, que orienten el funcionament intern de l'escola. Pels mateixos motius no es pot inferir que històricament la pràctica quotidiana dels mestres i professors és el resultat immediat i coherent de les mesures reformadores externes. Aquestes observacions són també vàlides per abordar la pràctica escolar del franquisme tantes vegades presentada com una realitat uniforme i derivada de les consignes i orientacions imposades pels vencedors de la confrontació bèl·lica.

Els darrers anys diverses investigacions ens han obert noves perspectives sobre la pràctica escolar durant el primer franquisme a Mallorca.³⁰ Són recerques que

26. DEPAEPE, M. i SIMON, F., «Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools», *Pedagógica Histórica*, vol. 31, núm. 1, 1995, p. 9-16.

27. BRASTER, S.; GROSVENOR, I. i DEL POZO ANDRÉS, M. M. (eds.), *The BlackBox of Schooling: A Cultural History of the Classroom*, Brussel·les, P. I. E. Peter Lang, 2011.

28. ESCOLANO BENITO, A., «Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, 2000, núm. extraordinari, p. 201-218.

29. TYACK, D. i CUBAN, L., *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Mèxic, Fondo de Cultura Económica, 2000.

30. BARCELÓ, G.; COMAS, F. i SUREDA, B., «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra», *Revista de Educación*, 371, 2016, p. 61-82; BARCELÓ BAUZÀ, G., «Photography and school culture in post-war Spain (1939-1945). A look at Mallorca», *Encounters in Theory and History of Education/*

exploren fonts i testimonis com: les memòries de pràctiques dels alumnes de les Escoles de Magisteri; les memòries d'oposició a direcció d'escoles; els quaderns escolars, els que contenen la preparació de lliçons dels mestres; les fotografies que mostren els interiors de les aules i les activitats escolars en general. L'estudi d'aquestes fonts permet un acostament a aquesta part de la història de l'escola i defugir d'interpretacions centrades únicament en els discursos polítics i acadèmics.

ELS ALUMNES DE L'ESCOLA NORMAL DESCRUIEN LA PRÀCTICA DE LES ESCOLES DEL PRIMER FRANQUISME A LES MEMÒRIES DE PRÀCTIQUES

Una de les fonts analitzades són les memòries de pràctiques dels alumnes de l'Escola Normal de formació de mestres.³¹ A l'Arxiu Històric de la Universitat de les Illes Balears es custodia la documentació de les antigues Normals de les Balears i l'Escola de Pràctiques des dels seus orígens fins a la seva integració a la Universitat. Les memòries que s'han analitzat formen part d'una col·lecció que inclou un total de 397 memòries de pràctiques realitzades pels alumnes de les Normals públiques de les Balears entre 1914 i 1959. Si bé totes les memòries entre 1914 i 1936 es corresponen amb pràctiques realitzades a escoles primàries públiques, a partir del 1939 i fins al 1959 també es varen fer pràctiques a centres privats.

De l'època del franquisme en trobem un total de 138 memòries entre 1939 i 1959. D'aquestes memòries, 97 descriuen pràctiques a escoles públiques i 41 a privades. Les memòries de les pràctiques en escoles públiques acaben el 1948, mentre que de les realitzades en centres privats se'n conserven algunes posteriors. Les analitzades en el treball citat són les procedents de pràctiques a escoles públiques, de les quals 80 parlen de centres de Mallorca, 8 de Menorca i 9 d'Eivissa. En

Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation, 2016, vol. 17, p. 93-118. BARCELÓ BAUZÀ, G., «Los espacios escolares en Baleares durante la posguerra. Una aproximación a través de las "voces" de los estudiantes de Magisterio», a DÁVILA, P. i NAYA, L. M. (coord.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Donostia, Erein, 2016, p. 869-880; BARCELÓ BAUZÀ, G.; COMAS RUBÍ, F. i POZO ANDRÉS, M. del M., «La práctica escolar durante los primeros años del franquismo», *História da Educação*, vol. 22, núm. 54, 2018, p. 334-357; BARCELÓ BAUZÀ, G.; MOLL BAGUR, S. i SUREDA GARCIA, B., «Imagen y práctica escolar en las memorias de oposición del franquismo. El caso de Baleares», a GONZÁLEZ, S.; MEDA, Juri; MOTILLA, X. i POMANTE L. (editors), *Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse Ediciones, 2018, p. 671-681; BARCELÓ BAUZÀ, G., «Práctica e ideario pedagógico en la escuela española de posguerra: nuevas fuentes para su estudio», *Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica: circulación, recepción y concreción en la práctica*, Salamanca, FahrenHouse Ediciones, 2019, p. 81-90; BARCELÓ BAUZÀ, G. i COMAS RUBÍ, F., «Ser mestre, malgrat el franquisme: testimonis etnogràfics d'una pràctica escolar», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 35, 2020, p. 103-134; BARCELÓ BAUZÀ, G.; SUREDA GARCIA, B.; COMAS RUBÍ, F. i MOLL BAGUR, S., «La práctica escolar en Menorca durante el franquismo», *Espacio, Tiempo y Educación*, 2022, vol. 9, núm. 1, p. 122-149.

31. BARCELÓ, G.; COMAS, F. i SUREDA, B., «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra», *op. cit.*

repetir algunes escoles com a centres de pràctiques, aquestes memòries ens aporten informació d'un total de 59 escoles públiques de les Balears (47 de Mallorca, 6 de Menorca i 6 d'Eivissa), repartides entre zones urbanes i rurals, essent una mostra important per conèixer el panorama escolar balear. La presència d'escoles d'un sexe o altre a les memòries entre el 1939 i el 1945 està totalment equilibrada. Entre el 1945 i el 1948, però, només es conserven 22 memòries, que són exclusivament femenines.

Un aspecte que s'ha de tenir en compte a l'hora de fer servir aquestes fonts és el grau d'objectivitat que puguin tenir. S'ha de considerar que les memòries tenen una part important de descripció de la realitat que es vivia a les escoles, però que es pot entremesclar amb opinions subjectives. A l'hora de valorar el contingut de les memòries cal tenir present que són un exercici escolar i, per tant, condicionat per haver de passar per una avaluació. Aquesta circumstància fa pensar que els redactors de les memòries estaven condicionats per complir el que devien considerar que s'ajustaria a les expectatives o exigències del professor avaluador. En la tria dels fets que es consideren dignes de ressenyar o no a la memòria ja influeixen factors subjectius com indicat del que s'espera que sigui avaluat de forma positiva pel professor o la mateixa formació i/o ideologia de l'observador. Malgrat el grau de subjectivitat que puguin tenir aquestes memòries, si es pondera i es té present de forma adequada, així com es compara amb altres fonts, la informació que aporten aquests documents és de gran valor. Un exemple que ens pot ajudar a entendre la prudència, que com en molts altres casos, que ha d'aplicar l'historiador a l'hora de valorar aquestes fonts és la negació a les memòries de l'existència de càstigs físics i el rebuig que es manifesta cap a aquestes pràctiques quan sabem per altres fonts com els testimonis personals que un cert grau de violència punitiva era freqüent a les aules d'aquells anys.

Les memòries de pràctiques aporten informació sobre aspectes molt diversos com són: els edificis i els espais escolars; el mobiliari, els materials didàctics i els llibres de text; els sistemes d'organització de l'ensenyament; la matrícula i assistència; les activitats que es realitzaven i els horaris; els currículums, les matèries i els continguts; la metodologia de l'ensenyament o la disciplina. Sobre aquestes qüestions les memòries aporten una informació molt més rica de la que podem trobar a altres fonts encara que siguin informacions específiques de cada escola i plasmades a documents molt heterogenis pel que fa als temes tractats.

Una primera conclusió que es pot treure de l'estudi d'aquestes memòries és que l'escola dels primers anys del franquisme no presenta un model tan homogeni com el que es podria suposar de les disposicions legals o de les declaracions del que marcaven les directrius.

Una segona conclusió és que les directrius pedagògiques del franquisme d'aquesta època, malgrat la contundent voluntat de trencar amb les orientacions

educatives republicanes i d'imposar un model tradicional basat en la disciplina i l'aprenentatge passiu, no impedeixen del tot que hi hagi continuïtats amb la pràctica educativa de l'etapa anterior.³²

Les memòries ens informen que tan sols algunes escoles estan instal·lades en edificis específicament construïts per a escoles que s'havien fet amb anterioritat a la guerra. Moltes de les escoles ocupen espais inadequats. Totes les escoles havien incorporat els símbols polítics i religiosos imposats per les noves autoritats. La majoria de les memòries fan referència a la presència del crucifix, el retrat de Franco i imatges de la Verge Maria i la Immaculada Concepció. També hi figurava en algunes escoles el retrat de José Antonio, i símbols propis de la Falange. A més d'aquests elements típics de l'escola franquista, algunes aules presenten elements decoratius relacionats amb l'activitat escolar, com dibuixos a les pissarres, plantes o treballs manuals fets pels alumnes.³³ Un cop acabada la guerra es van establir noves normes per a la compra centralitzada de mobiliari i de diferents materials escolars. Abandonant qualsevol corrent modernitzador introduït a l'etapa anterior per afavorir l'aplicació dels nous mètodes, es decanten pels models de pupitre proposats ja a finals del segle anterior pel Museu Pedagògic Nacional, que s'adaptaven a l'organització tradicional de la classe que defensaven els nous governants.³⁴ En algunes memòries de pràctiques es valora la presència a les aules de mobiliari més adient per fer treballs en grup, més propi dels mètodes de l'Escola Nova, com és el cas de taules circulars amb cadires independents on podien seure diversos alumnes per poder fer grups de distints nivells a les unitàries o treballs manuals en grup.

Pel que fa al material que es feia servir, d'acord amb les descripcions contingudes a les memòries, estava compost principalment per pissarres, figures

32. Com un exemple de contrast amb les continuïtats que podem observar a les descripcions de la pràctica que apareix a les memòries amb les continuïtats que podem observar a les descripcions Romualdo de Toledo, director general d'Ensenyament Primari: «Torna la tradició: vol dir-se que torna l'escola espanyola dels nostres segles millors, assentada en la Parròquia i la família i adornada amb les virtuts nacionals de disciplina, jerarquia, missió i germandat [...]. Enfront del naturalisme polític, nosaltres col·loquem l'espiritualitat catòlica; davant del mentit respecte a la consciència del nen, nosaltres afirmem la necessitat del dogma; davant del rousseanisme de l'home, nosaltres proclamem la caiguda del nostre pecat original». «El nen és naturalment bo, gemeguen amb reverència demòcrates i masonitzants [...]. El mestre no ha de coaccionar el nen. La seva sagrada missió, tan complexa, s'ha de limitar a vigilar [...]. Davant del pensament revolucionari pedagògic oposem el tradicional cristià: el nen no és bo per naturalesa; neix amb persistent inclinació a les passions, perduda la puresa humana pel pecat original» Romualdo de Toledo, prólogo a INIESTA, A., *Garra marxista en la infància*, Burgos, 1939.

33. BARCELÓ BAUZÀ, G., «Los espacios escolares en Baleares durante la posguerra. Una aproximación a través de las "voces" de los estudiantes de Magisterio».

34. BARCELÓ BAUZÀ G. i SUREDA GARCIA, B., «El mobiliario escolar en España durante los primeros años del franquismo: testimonios para su estudio», *Revista Educação e Emancipação*, 2020, vol. 13, núm. 3, p. 21-44.

geomètriques de fusta i cartó (les quals molts cops eren fetes pels mateixos alumnes), les làmines de ciències naturals, la història sagrada i d'Espanya, els aparells geogràfics (esferes celestes i terrestres, a més dels mapes físics i polítics d'Espanya, d'Europa i altres continents). Altres materials molt comuns a les escoles primàries eren les col·leccions de peces i mesures basades en el sistema mètric decimal, els aparells de física, els projectors —encara que aquests no eren molt freqüents—, o les balances per pesar. A més, entre el material escolar també hi solien figurar els llibres de lectura i consulta per als alumnes, l'esquadra, el regla i el compàs per a la geometria, etc. Pel que fa a l'educació física i esbarjos, s'utilitzaven materials tals com pilotes, cordes, etc. I per als quefers diaris dels estudiants, el principal material emprat era tinta, guix, paper blanc, llapis i gomes. Els museus escolars tan defensats per la Institución Libre de Enseñanza havien tingut una gran difusió en etapes anteriors com un recurs que facilitava un ensenyament més intuïtiu. Les memòries constaten la pervivència d'aquestes col·leccions a moltes escoles. Aquests museus contenien insectes, nius d'aus, fòssils, herbaris, animals dissecats i col·leccions de minerals. Aquests petits museus que hi havia en la majoria de les aules facilitaven l'ensenyament de les diferents matèries, però sobretot eren propicis per a l'ensenyament de les ciències físiques i naturals. Molts d'aquests materials i animals eren recollits en les excursions que realitzaven els escolars de forma habitual. Exemple d'aquest fet és la graduada de nins de Maó,³⁵ que tenia una col·lecció d'aus i mamífers dissecats pels nins. La memòria escrita per Ramón Sastre Durán ens comenta que abans de la Guerra Civil ja existia a la mateixa graduada maonesa una col·lecció d'aus dissecades, la qual va arribar a tenir un total de 168 exemplars diferents, a més d'un ampli herbari. Molt del material escolar que utilitzaven les escoles illenques durant aquests primers vint anys de franquisme era el mateix que s'utilitzava abans de la Guerra. I és que la precarietat escolar era tal, que les escoles públiques sortien al pas amb els estris que anaven trobant. D'aquí que en algunes de les memòries se'ns parli de la utilització de material d'ensenyança de tipus froebelià, o fins i tot de mètodes d'escola nova com el montessorità o decrolinià. José Quetglas Pastor, un altre normalista que ens parla d'una de les graduades de nins que existien a Maó, escriu que el «material d'ensenyament és escàs degut, per haver-se deteriorat la majoria, a la batuda d'aquesta Escola durant la dominació roja per una bomba d'aviació. A la secció de pàrvuls és on va quedar el material en millor estat, hi ha els dons de

35. *Memoria de las prácticas de enseñanza realizadas en la Escuela Graduada de Niños n.º1 de Mahón por el alumno Ramón Sastre Durán*. Manuscrit, 21 pàgines, Maó, 25 de juliol de 1944, signat per Ramón Sastre Durán. A *Pràctiques-Memòries. M. Primari 1942-1945*. Lligall 191. Fons Escola Normal de Magisteri i Annexa (1842-1988). Arxiu Històric de la Universitat de les Illes Balears (AHUIB).

Fröebel, material Montessori...».³⁶ També a la graduada de La Soledat (Palma), l'alumna normalista Àurea Rivas Bravo explica que per a l'educació sensorial dels pàrvuls s'utilitzen jocs de la doctora Montessori, Fröebel i Decroly, afegint que per iniciar als pàrvuls en el càlcul s'utilitzava principalment material decrolinià.³⁷ Finalment, també podem deduir la utilització del material ideat per Maria Montessori a l'escola graduada de nenes de Sa Pobla. En aquesta ocasió, la normalista Leonor Cantallops relata que «[...]per a l'ensenyament de la lectura, s'empra el sistema Montessori [...]»,³⁸ fet que ens porta a pensar que per a l'aplicació d'aquest mètode es necessitava també el material corresponent.

Durant els anys quaranta, malgrat la voluntat dels nous governants per trencar amb el model educatiu anterior, van continuar existint, almenys en el cas de Mallorca, una sèrie d'elements que ens demostren una certa pervivència de les metodologies i pràctiques renovadores que es van introduir a Espanya des de final del segle XIX i durant el primer terç del XX (centres d'interès, excursions, museus i biblioteques escolars, treballs manuals, treball en grup, etc.). Aquests sistemes més innovadors coexistien amb altres propis de l'escola més tradicional: càstigs, autoritarisme, aprenentatges passius i memorístics, que tampoc havien aconseguit modificar les directrius renovadores de les primeres dècades del segle XX i de la República. Tot i que pot semblar que la pedagogia que es va instaurar durant l'època franquista va rompre dràsticament amb tot el moviment de renovació pedagògica, a partir de les descripcions de les pràctiques que trobem a les memòries, es pot afirmar que el trencament en aquests primers anys no va ser tan dràstic com es podria inferir dels discursos i les normatives oficials. Malgrat que el nou règim va intentar eliminar qualsevol mena d'element que tingués la mínima relació amb els postulats institucionalistes, republicans o simplement renovadors, es pot afirmar que a la vida quotidiana de les escoles, i podem afirmar que les pràctiques de caràcter actiu i renovador, no es van eliminar d'un dia per l'altre. És el cas dels passejos escolars o excursions que es varen continuar fent i que trenquen amb una imatge de l'escola isolada i reclosa en quatre parets. De la realització

36. *Memoria de las prácticas realizadas por José Quetglas Pastor en la Escuela Graduada de Mahón*. Manuscrit, 19 pàgines, Maó, juliol de 1940, signat per José Quetglas Pastor. A Pràctiques-Memòries. M. Primari 1939-1940. Lligall 189, Fons Escola Normal de Magisteri i Annexa (1842-1988). AHUIB, *op. cit.*, p. 2.

37. *Memoria de las prácticas realizadas en la Escuela Graduada de Niños n.º6 (sección de párvulos) de La Soledad*. Àurea Rivas Bravo. Mecanografiat, 10 pàgines, Palma, signat per Àurea Rivas Bravo. A Pràctiques-Memòries. M. Primari 1942-1945. Lligall 191. Fons Escola Normal de Magisteri i Annexa (1842-1988), AHUIB.

38. *Escuela del Magisterio de Baleares. Memoria de prácticas de enseñanza efectuadas en la Escuela Graduada de La Puebla. Curso 1945. Alumna: Leonor Cantallops*. Trobat. Mecanografiat, 7 pàgines, Sa Pobla, 15 de setembre de 1945, signat per Leonor Cantallops Trobat. A Pràctiques-Memòries. M. Primari 1942-1945. Lligall 191, Fons Escola Normal de Magisteri i Annexa (1842-1988), AHUIB.

d'aquestes sortides i excursions ens parlen moltes de les memòries. Excursions que servien per visitar indrets d'interès, tallers o fàbriques, fer jocs o cantar i sortides que feien possibles lliçons ocasionals a partir de la natura, complementar altres fetes a l'aula o replegar materials pels museus.

Malgrat que les directrius oficials imposen un ensenyament dogmàtic de tipus patriòtic i religiós que ho ha d'impregnar tot i ha de ser l'eix vertebrador de tots els continguts i que d'acord amb les memòries està ben present a les escoles, als continguts, actes i cerimònies la majoria dels mestres que fan les pràctiques citen el mètode intuïtiu com el més utilitzat a l'hora d'ensenyar nous continguts als escolars. A una de les memòries es diu: «L'ensenyament és eminentment intuïtiu [...] no es parla de res que el nen no pugui veure».³⁹ I si no podia veure directament, s'acompanyava a les explicacions amb làmines o dibuixos a la pissarra. En el cas de l'aritmètica, el normalista Pedro Galmés Riera ens explica que «pel que fa a l'ensenyament del càlcul, en què els nens no estaven gairebé iniciats, vaig haver de valer-me del sistema intuïtiu: pedretes, botons, faves [...] van formar el material adequat al seu ensenyament».⁴⁰

Les memòries mostren que qualsevol objecte a l'abast del mestre era utilitzat com a instrument per a l'ensenyança. De fet, en les lliçons de coses, sempre s'intentava partir de l'objecte sobre el qual es parlava. Com a exemple, la lliçó sobre com es feia el pa, el mestre portava aquell dia un pa a l'escola perquè els nins veiessin l'objecte del qual els parlava. Un altre exemple de lliçó és el perquè del dia i la nit, aquí el mestre agafava l'esfera terrestre i una bombeta per explicar el moviment de translació terrestre.

L'activitat també serà un dels pilars que sustentarà la metodologia que es feia servir a moltes de les escoles de les quals ens parlen les memòries. I és que, tot i que sorprengui pel discurs teòric d'aquella època, les memòries escolars mostren que el principi d'activitat era present en el dia a dia de l'escola dels primers anys del franquisme. La memòria de l'escola graduada de nins núm. 2 de Maó explica que «els procediments que es fan servir són tres: verbals, intuïtius i actius [...] el nen descobreix per si mateix la veritat i elabora el coneixement».⁴¹

39. *Memoria de las prácticas escolares realizadas por el alumno Don Ramón Morey Ferrer*. Mecanografiat, 9 pàgines, Palma, 28 de juny de 1940, signat per Ramón Morey Ferrer, a Pràctiques-Memòries, M. Primari 1939-1940, Lligall 189, Fons Escola Normal de Magisteri i Annexa (1842-1988), AHUIB, p. 8.

40. *Memorias de prácticas de enseñanza realizadas en la escuela del «Pla de Son Nebot», por el alumno Pedro Galmés Riera*. Mecanografiat, 6 pàgines, Palma, 30 de juny de 1940, signat per Pedro Galmés Riera, a Pràctiques-Memòries, M. Primari 1939-1940, Lligall 189, Fons Escola Normal de Magisteri i Annexa (1842-1988), AHUIB.

41. *Memoria de prácticas del alumno Juan Francisco Andreu*. Mecanografiat, 7 pàgines, Maó, signat per Juan Francisco Andreu, a Pràctiques-Memòries, M. Primari 1940-1941, Lligall 190, Fons Escola Normal de Magisteri i Annexa (1842-1988), AHUIB, p. 4.

La metodologia d'ensenyança activa també la veiem reflectida a l'escola graduada de nines de Sa Pobla. En aquesta, la normalista que hi va acudir ens explica que la classe de pàrvuls s'organitzava d'acord amb la llibertat i joc de l'infant, organitzant les lliçons a partir del que ella anomena «centres d'interès». D'acord amb la descripció que fa la practicant, l'ensenyança memorística quedava en un segon pla, «en la Graduada en què l'ensenyament memorístic és totalment exclòs, de manera que s'obtenien resultats sorprenents».⁴² S'ha de dir que altres testimonis sí que descriuen ensenyaments memorístics especialment a les classes de religió i moral impartides en molts casos per sacerdots.

Les converses del mestre amb els alumnes també eren utilitzades com a estratègia metodològica. En les memòries analitzades es mostra que es donava importància al diàleg mestre-alumne. A l'escola franquista dels primers anys el mestre encara és en molts de casos una figura propera als infants que parla i dialoga amb ells i que fa servir la interrogació i les respostes dels alumnes per transmetre i consolidar els coneixements. A aquest tipus d'interacció en la qual el mestre demana a l'alumne l'anomenen «interrogació socràtica». Per exemple, la practicant Maria del Carme Simonet a la seva memòria de les pràctiques al poble mallorquí de Santa Maria escriu parlant de la seva pròpia docència: «En general s'ha fet ús del mètode intuïtiu ajudat per la interrogació socràtica, a fi d'aconseguir l'elaboració pròpia de coneixements, per aportar als infants les concepcions purament llibresques».⁴³

Hi ha escoles com la unitària de nines d'Andratx, la graduada de nines de Palma Llevant i la graduada de nins d'Eivissa en les quals no existien les lliçons, totes les assignatures eren explicades pel mestre o mestra, a través de converses i la posterior interrogació.

Un aspecte que cal indicar és que les memòries parlen en moltes ocasions del tema de l'ensenyament de la llengua que considerem un dels grans problemes amb els quals es trobaven ells i els altres mestres. Els normalistes contenen les dificultats que tenien molts dels infants a l'hora d'atendre a les explicacions en castellà, única llengua vehicular permesa i d'ús obligatori a les escoles durant la dictadura.

42. *Memoria de las prácticas que ha realizado la alumna María Ferrá Figuerola*. Mecnografiat, 11 pàgines, Palma, 26 de juny de 1940, signat per María Ferrá Figuerola. A Pràctiques-Memòries. M. Primari 1939-1940. Lligall 189. Fons Escola Normal de Magisteri i Annexa (1842-1988), AHUIB, p. 9.

43. *Memoria de las prácticas de enseñanza practicadas en Santa María del Camí*. Maria del Carmen Simonet. Mecnografiat, 9 pàgines, Santa Maria del Camí, 1 de juny de 1946, signat per Maria del Carmen Simonet. A Pràctiques-Memòries. Femenina 1945-1948. Lligall 192. Fons Escola Normal de Magisteri i Annexa (1842-1988), AHUIB, p. 4.

ELS MESTRES EXPLIQUEN LA SEVA ACTIVITAT PROFESSIONAL I ELS SEUS PROJECTES DE FUTUR A LES MEMÒRIES LLIURADES ALS CONCURSOS DE PROMOCIÓ

Unes altres de les fonts analitzades per conèixer la pràctica escolar en els anys de la postguerra a les Balears han estat les memòries presentades pels mestres als concursos d'accés a places vacants i direcció d'escoles graduades.⁴⁴ Gabriel Barceló Bauzà, Francisca Comas i María del Mar del Pozo Andrés han estudiat 39 d'aquestes memòries dipositades a l'Arxiu General de l'Administració amb informació sobre la pràctica educativa en aquesta època que contenen, a més d'opinions del que, com diuen els autors, suposen un grup selecte del magisteri balear.

L'estudi posa en evidència, en primer lloc, l'assimilació i acceptació total dels principis educatius del nacionalcatolicisme, com era lògic en uns textos que havien de servir per aconseguir una promoció professional.

Les memòries d'oposició com les de pràctiques constaten la continuïtat de certes pràctiques renovadores com és el cas dels centres d'interès decrolinians. Per exemple, la mestra Maria Santandre el 1941 descriu la seva experiència com a directora a l'Escola Graduada d'Eivissa i diu: «Es va fer un pla de treball comú a tota l'escola menys a pàrvuls que després vam adaptar als diferents graus mitjançant la confecció de programes cíclics. Contenien totes les disciplines i es procurava, a manera de petits centres d'interès, que existís relació entre els temes per explicar i els treballs practicats (problemes, redacció, dictat, llenguatge, etc.) que figuraven aquell dia».⁴⁵ Algunes memòries descriuen una estranya hibridació entre elements simbòlics del nou règim i els mètodes innovadors. Bàrbara Bernat, mestra durant la guerra a l'escola graduada de nens de Santa Caterina (Palma), relata que durant la guerra «al *parte* diari de guerra trobàvem material més que suficient per al desenvolupament de les lliçons i inconscientment venia a ser el centre d'interès al voltant del qual girava la tasca del dia».⁴⁶ La referència a l'organització dels continguts a partir dels centres d'interès o de lliçons de coses és bastant freqüent a les memòries. D'acord amb els autors de l'article, a totes les memòries es troben elements que fan pensar en la influència dels mètodes de l'Escola Nova, cosa normal si pensem que molts d'aquests mestres s'havien format en l'etapa anterior a la Guerra Civil. Els aspectes metodològics perviuen amb uns continguts i una filosofia completament diferent. A més, els primers anys del

44. BARCELÓ BAUZÀ, G.; COMAS RUBÍ, F. i POZO ANDRÉS, M. del M., «La práctica escolar durante los primeros años del franquismo», *História da Educação*, vol. 22, núm. 54, 2018, p. 334-357.

45. SANTANDREU BUÑOLA, M., *Memoria sobre Organización Escolar por la maestra María Santandreu Buñola*, A.G.A. Capsa 31/2863, Palma 24 de juny de 1941, 22 pàgines [Mecanografiat], p. 7.

46. BERNAT COLOM, B., *Memoria sobre Organización Escolar*, A.G.A. Capsa 31/2865, Palma 14 de juny de 1941, 22 pàgines [Mecanografiat], p. 13.

franquisme les orientacions se centren més en els continguts que en els aspectes metodològics. Això fa possible la coexistència d'elements de cultura escolar diferents que els mestres sobreposen i sintetitzen en una pràctica concreta que sense violentar els principis imposats no trenqui tampoc amb la cultura empírica professional dels mestres. Com es diu a l'article, aquesta síntesi de posicions pedagògiques difícils de reconciliar arriben a mostrar contradiccions a les memòries que per una part defensen com a mèrit actuacions renovadores i, per l'altra, principis del tradicionalisme i dogmatisme imposats.

Un cas que pot il·lustrar el que dèiem és el cas del mestre Miquel Deyà, ja esmentat al principi d'aquest treball, que presenta el 1941 una memòria de la seva tasca. En ella fa un repàs de les seves moltes activitats professionals. El mestre pot al·legar la seva religiositat que es reflecteix en haver estat secretari de l'Asociación Católica de Maestros de Balears —un fet que possiblement el va salvar de no ser separat del servei acusat de catalanista— haver intervingut en jornades, conferències d'orientació catòlica i articles publicats a la revista *Atenas* de la confessional Federació de Amigos de la Enseñanza. Curiosament, entre aquests mèrits presenta la publicació de la revista escolar freinetiana *Consell*, que havia començat a publicar el 1930 en el poble mallorquí del mateix nom i que s'havia fet servir en el procés de depuració com a prova inculpatòria a causa que s'inclouien composicions en català.⁴⁷ Significativament el que era una pràctica inspirada en un educador d'idees esquerranes es posa al servei dels ideals i símbols del franquisme. Els números de la revista que es publiquen, a partir del triomf dels revoltats, són una apologia del nacionalcatolicisme, amb recordatoris dels caiguts, poesies patriòtiques i imatges religioses.⁴⁸ Miquel Deyà inclou en la seva memòria una presentació de la publicació de la revista amb un cert to de justificació per haver continuat publicant-la després de la victòria dels revoltats. El que demostra que les pressions per modificar la pràctica escolar i imposar una nova filosofia de l'educació van calant. Deyà atribueix a la petició dels pares el fet que es continués la publicació quan, superat el procés de depuració, va poder tornar a la seva escola.

«Absent de l'escola per incorporació a files va quedar en suspens la publicació del diari. Per circumstàncies que no són del cas, va desaparèixer de l'escola durant la meua absència, entre altres coses, una gran quantitat de paper. Per reprendre la publicació necessitàvem diners, i així ho vaig dir a uns pares que em van

47. SANTANA, M., «Pròleg. Quan el mestre és una finestra oberta al món» a JAUME, M. (ed.), *La impremta Freinet a l'escola de Consell*. Edició facsímil de quaderns Freinet dels escolars de Consell (Mallorca), *op. cit.*, p. 17.

48. DEYÀ PALERM, M., *Memoria de la labor profesional realizada en la Escuela Nacional de Niños de Consell, y en la Dirección de la Escuela Graduada de Son Españolalet*, Capsa 31/3127, Palma, juny de 1941, 38 pàg. [Mecanografiat].

preguntar el motiu de no seguir la publicació de *Consell*; la resposta eficaç no es va fer esperar». ⁴⁹ Deyà inclou la carta amb la signatura d'un grup de persones que aportaven diners per continuar amb la publicació on es diu: «S. A. Miguel Deyà: desitjosos que l'obra magna del diari infantil arribi al final desitjat pel seu fundador, els que sota subscrivim volem col·laborar amb una petita quantitat, el saluden. Déu guardi V. molts anys. Consell 6-10-37. Arriba España!». I segueix una relació de cinc persones que aporten en total 22 pessetes. Deyà completa la informació sobre la continuació de la revista afirmant «[...] estava tan ficat en l'ànim dels petits publicar les seves literatures i en el dels grans llegir-les, que no hi va haver més remei que seguir [...]». ⁵⁰ Com a informació complementària inclou les pàgines publicades en aquesta darrera etapa que com s'ha dit fan referència a temes religiosos o a l'exaltació de valors patriòtics o a donar compte dels combatents del poble caiguts a la guerra.

CLOENDA

Encara tenim alguna aportació més a l'estudi de la pràctica educativa d'aquests anys a partir de noves fonts com és el cas del treball de Gabriel Barceló Bauzà a partir de les fotografies d'aquella època tant de centres públics com privats.⁵¹ La primera conclusió de l'estudi és que revisant localitzacions molt diverses que van des de documentació d'arxiu com memòries de pràctiques a memòries d'oposició, publicacions de tot tipus, col·leccions particulars i fotografies a la xarxa, les fotografies conservades són molt menys que les conservades de l'època de la República o anys anteriors. Possiblement, una de les causes d'aquest fet és la manca de materials, paper i productes químics que es va patir a la postguerra, però també devia influir que als nous governants no els importava tant les escoles com als d'èpoques immediatament anteriors que se sentien orgullosos de les millores educatives i consideraven digne de conservar el record gràfic dels fets educatius. Una segona conclusió és que les fotografies mostren també aquestes continuïtats i discontinuïtats a les quals hem fet referència al llarg d'aquest article. Trobem moltes fotografies que mostren els nous rituals patriòtics i pràctiques religioses a les escoles, però també apareixen pervivències de pràctiques de laboratori, de treball col·laboratiu entre alumnes, d'activitats a l'aire lliure, etc. Altres treballs ens han aportat també informacions interessants a partir de noves fonts. Per exemple, Miquel Jaume i Campaner va

49. *Ibidem*, p. 14.

50. *Ídem*.

51. BARCELÓ BAUZÀ, G., «Photography and school culture in post-war Spain (1939-1945). A look at Majorca», *Encounters in Theory and History of Education/Rencontres en The look at Majoire de l'Éducation*, vol. 17, 2016, p. 93-118.

estudiar una documentació formada pels apunts de classe i el diari de preparació de lliçons de Catalina Serra Ramis, alumna del Pla professional de Magisteri que feia les seves pràctiques a una escola unitària d'Es Pil·larí, un llogaret de Palma de principis de desembre del 1937 a maig del 1938.⁵² El diari que va fent la mestra posa de manifest com les seves idees renovadores i la voluntat d'aïllar els nins del clima bèl·lic van topant amb l'impacte de la guerra en la vida quotidiana de la societat mallorquina. L'orientació pacifista que ella volia transmetre als seus alumnes es trenca definitivament a causa de les reiterades proclames patriòtiques, militaristes. El canvi es produeix especialment a partir de la circular de 5 de març de 1938 del cap del Servei Nacional de Primer Ensenyament, Romualdo de Toledo y Robles.⁵³ Com assenyala Miquel Jaume, aquesta circular que imposava una marcada orientació catòlica i d'un patriotisme combatiu i imperialista va marcar un abans i un després en la pràctica pedagògica de Catalina Serra. Com exposa Jaume:

Si fins aleshores, per exemple, havia elegit frases de la vida quotidiana per a la iniciació a l'escriptura del tipus de «la ventana es baja», «este lápiz es amarillo» o «las abejas nos dan miel» a partir del març de 1938 va fer copiar de la pissarra eslògans com aquests: «España será Una, Grande y Libre» o «El Generalísimo Franco ha salvado España». [...] Ella, que no volia que l'odi, la intolerància i la guerra entressin a l'escola, va claudicar obeint les instruccions de la circular i vivint el drama de totes les guerres: el tràgic dilema de viure o morir per unes idees, o simplement sobreviure.⁵⁴

Cal continuar estudiant, amb noves fonts i metodologies, aquesta pràctica educativa dels anys del primer franquisme per millorar el nostre coneixement d'aquesta superposició o substitució de cultures escolar o la construcció d'una cultura híbrida que es manifesta en un procés de canvi tan radical com es va produir en el pas de la II República al franquisme. Per les informacions que tenim fins ara, es pot afirmar que en aquestes primeres dècades del franquisme, malgrat la forta pressió de transformar l'escola manifestada pels nous governats, afloren elements propis de la pràctica renovadora de les primeres dècades de segle xx, o almenys resistències més o menys conscients als aspectes del nou ideari que més contradieien el que havia estat la formació dels mestres anterior a la victòria dels revoltats contra la República.

52. JAUME I CAMPANER, M., «Materials fràgils per a la història de l'educació a Mallorca durant la Guerra Civil (1936-1939)», *Educar en temps de guerra: XXII Jornades Internacionals d'Història de l'Educació*, València, 9, 10, 11 de novembre de 2016, València, Institució Alfons el Magànim, 2016.

53. Circular de 5 de marzo de 1938 del Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, Romualdo de Toledo y Robles. Boletín Oficial del Estado. 8 marzo 1938, n. 503, p. 6154.

54. JAUME I CAMPANER, M., «Materials fràgils per a la història de l'educació a Mallorca durant la Guerra Civil (1936-1939)», *op. cit.*, p. 35.

El batxillerat durant el primer franquisme (1939-1950). El cas del País Valencià

JOSÉ IGNACIO CRUZ OROZCO

El final de la Guerra Civil l'abril del 1939 va suposar la definitiva instauració del nou règim, encapçalat i dirigit pel general Franco a tot Espanya. Els responsables polítics i els grups i sectors que el conformaven van dur a terme modificacions radicals en tots els àmbits —social, cultural, econòmic, polític, religiós, etc.—, en la seva immensa majoria orientats per plantejaments situats als antípodes dels defensats pels republicans. Pel que fa a la política educativa, el franquisme no va escatimar esforços, realitzant un programa ampli, intens i sostingut per desmuntar les iniciatives dutes a terme per la República, substituint-les per altres de molt rànica orientació ultraconservadora i antiliberal. Ens pot servir de fidel indicador d'aquest interès, el fet que una de les primeres lleis aprovades pel govern franquista fos precisament una de política educativa, la Llei sobre reforma de l'Ensenyament Mitjà, impulsada pel ministre Pedro Sainz Rodríguez i aprovada de 20 setembre de 1938, encara en plena Guerra Civil.

La nostra investigació se centrarà en l'estudi de l'aplicació d'aquestes mesures a l'àmbit de l'ensenyament mitjà —que estava en aquells anys pràcticament monopolitzat pel batxillerat, el qual constituïa l'eix d'aquesta etapa i, fins i tot, de tot el sistema educatiu— durant la dècada de 1940. Sobre això, definirem en un primer moment els lineaments ideològics i normatius de la nova política. En segon terme, ens centrarem a analitzar de quina manera i mitjançant quins instruments i agents es van anar implantant els elements de la política educativa esmentada, on l'ideari catòlic i la intervenció dels ordes religiosos van resultar determinants. Tot i que l'acotació temporal se circumscriurà a la dècada de 1940, la nostra mirada es dirigirà en alguns moments als anys anteriors i posteriors amb la intenció de contextualitzar millor els antecedents i la trajectòria dels elements més destacats del període estudiat. Pel que fa a la dimensió territorial ens centrarem a les províncies de Castelló, València i Alacant, les quals conformen l'actual Comunitat Valenciana.

Per dur a terme la investigació ens hem basat tant en l'anàlisi d'estudis i monografies ja publicats com en fonts primàries localitzades a arxius i hemeroteques. En aquest sentit, cal ressaltar que els estudis sobre l'activitat de les institucions religioses en l'àmbit de l'ensenyament no abunden al nostre espai acadèmic. Es poden consultar interessants estudis sobre les posicions, el discurs i les iniciatives de l'Església en conjunt, com els de Callahan, Cárcel o els coordinats per Montero, de la Cova i Louzao.¹ Però en l'àmbit específic de l'ensenyament, malgrat la presència destacada i els importants debats que s'han produït al voltant d'això, encara no tenen estudis de síntesi que ofereixin una visió panoràmica d'ampli recorregut i sòlidament fonamentada.

Comptem amb els treballs recopilats en el volum tercer d'*Història de l'educació a Espanya i Amèrica*, coordinat pel professor Delgado i els publicats posteriorment per Faubell o Dávila i Naya, tots d'interès i centrats en l'àmbit espanyol.² També aporten referències i reflexions valuoses els estudis acotats a centres, congregacions o territoris com els d'Ostolaza, Dávila, Naya i Murúa, Flecha, Martín i Ruiz i Rodríguez, entre d'altres.³ En l'àmbit valencià en concret, comptem amb els treballs de Llop o Comes, el primer circumscrit a la província de Castelló i el segon a les activitats educatives dels jesuïtes a València.⁴ Però com encertadament assenyala Ostolaza per al panorama nacional, també manquem en el valencià de força elements per poder conèixer amb prou detall

1. CALLAHAN W. J., *La Iglesia Católica en España (1875-2002)*, Barcelona, Crítica, 2002; CÁRCCEL ORTÍ, V., *Historia de la Iglesia en la España contemporánea (Siglos XIX y XX)*, Madrid, Palabra, 2002. També MONTERO, F.; DE LA CUEVA, J. i LOUZAÑO, J., (eds.), *La historia religiosa de la España contemporánea. Balance y perspectivas*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2017.

2. DELGADO CRIADO, B., *Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea, (1789-1975)*, vol. 3, Madrid, Ediciones SM i Morata, 1994, p. 869-897; FAUBELL, V., «Educación y órdenes religiosos en la España del siglo XX», *Revista de Educación*, Madrid, número extraordinari, 2000, p. 137-200; DÁVILA, P. i NAYA L. M., «La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades», PINTASSILGO J. (coord.), *Laicidad, Religioes e Educaçao na Europa do Sul no Século XX*. Lisboa, Universidade de Lisboa, 2013, p. 367-392.

3. OSTOLAZA ESNAL, M., *Entre religión y modernidad. Los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*, Bilbao: Universidad del País Vasco, 2000; DÁVILA, P.; NAYA L. M. i MURÚA, H. (eds.), *Bajo el signo de la Educación. 100 años de La Salle en Gipuzkoa*, 3 vol., Bilbao, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2009; FLECHA ANDRÉS, C. «La contribución de la Escuela católica a la formación femenina», *Canelobre*, Alacant, núm 55, 2009, p. 47-63; MARTÍN RIEGO, M. i RUIZ SÁNCHEZ, J. L., «Iglesia y educación en Andalucía. Las órdenes y congregaciones religiosas en la Edad Moderna y Contemporánea», *Anuario de Historia de la Iglesia andaluza*, Sevilla, n. 2, 2009, p. 11-24; RODRÍGUEZ LAGO, J. R., *Más que un colegio. Los maristas en Vigo (1913-2013)*, Saragossa, Edelvives, 2014.

4. COMES IGLESIA, V., *Presencia educativa de la Compañía de Jesús en Valencia 1870-2020, Compañía de Jesús*, 2 vols., València, La Imprenta, 2021. Igualment, LLOP MOLES, F. J., «Iglesia y educación en Castelló. Aportaciones docentes de los colegios de órdenes religiosas». Tesi doctoral presentada a la Universitat Jaume I de Castelló, 2008.

les intervencions congregacionistes.⁵ Sobre aquest particular cal tenir en compte que, encara dins del comú espectre confessional, les iniciatives dels diferents ordes van estar lluny de ser uniformes i van presentar nombroses particularitats quant a localització territorial, cronologia i orientació formativa.

Conèixer-les no ha estat senzill. Els treballs ja esmentats sobre els jesuïtes i sobre Castelló són l'excepció, en relació amb un objecte d'estudi que hauria de merèixer més atenció, tant des de la perspectiva acadèmica com des de les mateixes entitats religioses. No descartem que hi pugui haver altres investigacions, però malgrat tots els nostres intents, són les úniques publicacions localitzades. Gran part de les dades i notícies més concretes que fem servir sobre creació, ampliacions i trets fonamentals dels col·legis han estat obtingudes de les publicacions digitals editades per les mateixes congregacions en què la majoria només reflecteixen les fites més rellevants.

També hem tingut especial interès a concretar la dimensió quantitativa dels profunds canvis soferts al batxillerat a la dècada de 1940. En aquest aspecte hem de reiterar el lament, ja plantejat amb anterioritat, per no poder presentar amb tota la precisió desitjada part de les dades i referències numèriques. Els canvis continus duts a terme en les dècades de 1930 i 1940 en les categories per a la presentació de les xifres a les taules dels repertoris oficials impedeixen treballar amb sèries estadístiques d'ampli recorregut i dificulten identificar de manera coherent part de les tendències. A això cal afegir l'absència pràcticament total d'aquests repertoris entre el 1935 i el 1943 a causa de la guerra, cosa que planteja problemes de certa entitat.⁶

Una altra característica de les estadístiques oficials és la seva manca de detall, especialment pel que fa a la xarxa de centres privats. Sobre aquest aspecte específic comptem amb un element a favor, ja que aquests registres van incloure durant la dècada de 1940 una nova categoria, sens dubte per l'influx del discurs del nacionalcatolicisme i de la llei de 1938. A la tradicional tipificació en oficial, col·legiada i lliure, s'hi va afegir la de matrícula privada. Aquesta va quedar assignada a l'alumnat dels centres privats no religiosos mentre que la col·legiada agrupava exclusivament els estudiants que assistien als col·legis congregacionistes. Tot i això, aquestes xifres s'han de prendre com a orientatives, ja que alguns col·legis tant religiosos com privats atenien a la preparació d'una part de l'alumnat lliure.⁷

5. OSTOLAZA ESNAL, M., «La historiografía sobre las congregaciones religiosas y la educación en la España contemporánea (2000-2015). Balance y perspectivas», MONTERO, F.; DE LA CUEVA, J. i LOUZA, J. (eds.), *La historia religiosa de la España contemporánea: Balance y perspectivas*, Madrid, Universidad de Alcalá, 2017, p. 223-235.

6. CRUZ OROZCO, J. I., «Oficiales, colegiados y libres. Una revisión crítica de la estadística sobre el Bachillerato en España (1930-1970)», *Revista de Educación*, Madrid, núm. 374, 2016, p. 211-231, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-332.

7. Ídem, i VIÑAO, A., *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo xx*, Madrid, Marcial Pons, 2004, p. 188-201.

La Federació d'Amics de l'Ensenyament (FAE), l'entitat que agrupava i defensava els interessos educatius de les congregacions, va publicar diversos anuaris expressament dedicats a les seves institucions a la dècada de 1940. Però també patien les mateixes deficiències assenyalades amb anterioritat, plantejant canvis de criteri en la presentació de la informació. Els seus editors, a més, reconeixen explícitament l'absència de força referències. Per tant, la informació aportada només permet completar parcialment la facilitada per les publicacions governamentals.⁸

Totes aquestes circumstàncies impedeixen comparar amb total exactitud l'evolució de xifres de variables tan importants, alhora que elementals, com ara centres i matrícula. De tota manera, després de la consulta de fonts arxivístiques escassament emprades i realitzar un minuciós estudi i la triangulació de les referències localitzades, pensem que permeten identificar amb prou claredat les tendències més significatives. Finalment, d'acord amb el que hem indicat anteriorment, hem d'assenyalar la novetat que planteja aquest estudi, que s'endinsa en un territori pràcticament inèdit en la investigació historicoeducativa des de la perspectiva regional valenciana, que tampoc no compta amb gaires investigacions en qualsevol altra zona del territori espanyol.

MARC IDEOLÒGIC I POLÍTIC

Els plantejaments del franquisme en matèria d'educació poden analitzar-se des de diverses perspectives. Resulta pràcticament unànime entre els especialistes apuntar, d'una banda, les mesures per desmantellar l'obra educativa republicana i, de l'altra, les iniciatives amb la finalitat d'implantar un nou model molt allunyat del que s'estava substituint.⁹ Des de l'enfocament d'aquest treball centrat en el batxillerat, interessa destacar, pel que fa a la primera qüestió, la intensa reducció de la xarxa d'institut duta a terme per les autoritats responsables de la política educativa, cosa que va minvar molt seriosament la capacitat de l'ensenyament públic.¹⁰

8. *Anuario de la Enseñanza Privada en España, curso 1943-1944*, Madrid, FAE, 1944; *Anuario de la Enseñanza Privada en España, curso 1947*, Burgos, FAE, 1947 i *Anuario de la Enseñanza Privada en España, curso 1949-1950*, Madrid, FAE, 1949. Anirem detallant alguns dels canvis i absències més destacats conforme els anem emprant.

9. *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la posguerra*, Tomo V, 2 volums, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990. Estudi preliminar i selecció de textos de MAYORDOMO PÉREZ, A. i PUELLES BENÍTEZ, M. de, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2010, p. 287-305.

10. CANALES, A. F., «Innecesarios a todas luces», El desmantellament de la xarxa d'instituts en la postguerra, *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 17, Barcelona, núm. 18, 2011, p. 187-212, doi: 10.2436/20.3009.01.78.

Per mitjà d'aquesta mesura d'indubtable transcendència, a la qual se'n van unir d'altres en la mateixa línia d'actuació, el govern va procedir a una reorganització sensible dels agents educatius en l'etapa del batxillerat. Va reduir substancialment la iniciativa estatal alhora que va afavorir els col·legis dels ordes religiosos, els quals constituïen de molt la major part de la iniciativa privada. El suport pràcticament unànime de l'Església catòlica a la sublevació del juliol del 1936 i la incorporació de la doctrina confessional a la ideologia del nou règim, duent a terme una «mitificació del catolicisme com a element fundacional de la nació espanyola», va contribuir a la conformació del *nacionalcatolicisme*, els principis del qual van ser aplicats amb intensitat en el terreny de l'ensenyament, i dins d'aquest van assolir la seva màxima expressió al batxillerat.¹¹ D'acord amb el corrent general de recuperació de les pràctiques de temps anteriors, el batxillerat va buscar retornar al model de la Restauració, moment en què les entitats confessionals van arribar a assolir a l'etapa de l'educació secundària «una posició de quasi monopoli».¹²

No ens ha d'estranyar, ja que, com han assenyalat la majoria dels especialistes, un dels objectius primordials del nacionalcatolicisme va consistir en la *re cristi anització* de la societat espanyola.¹³ Es tracta d'un aspecte àmpliament documentat, per la qual cosa només esmentarem algunes intervencions destacades de personalitats que, en virtut de la responsabilitat que van ocupar, van marcar la posició del discurs polític. El ministre d'Educació Nacional, José Ibáñez Martín, màxim responsable de la política educativa ho va deixar ben clar diverses vegades. Així, en el discurs que va pronunciar en ocasió de la inauguració del curs acadèmic 1941-1942 a la Universitat de Barcelona, el qual li va servir per remarcar les directrius fonamentals que regien el sistema educatiu en conjunt, va assenyalar que el seu departament «siguendo las consignas de un Caudillo providencial, a quien Dios colocó al frente de nuestra Patria [...] ha puesto sus esfuerzos al servicio de este ideal de recristianización de la cultura».¹⁴

El ministre va fer les manifestacions anteriors al començament de la dècada que estem estudiant. Com podem comprovar en altres pronunciades uns quants anys després —el juliol del 1949, aquesta vegada en ocasió de cloenda del I Congrés

11. OSTOLAZA ESNAL, M., «La historiografía sobre las congregaciones religiosas...», *op. cit.*, p. 225.

12. OSTOLAZA ESNAL, M., *Entre religión y modernidad...*, *op. cit.*, p. 200.

13. NAVARRO, M., «La Iglesia española y la valenciana anterior al Vaticano II», a COMES V. i PONS V. *Marcelino Olaechea Loizaga: Iglesia, sociedad y política (1935-1966)*, València, Archivo Catedral de Valencia, 2019, p. 26; CALLAHAN, W. J., *La Iglesia Católica en España (1875-2002)*, *op. cit.* Aquest darrer fa servir el terme «restauración».

14. IBÁÑEZ MARTÍN, J., «Un año de política docente. Discurso pronunciado por el Excmo. Sr. d. José Ibáñez Martín, ministro de Educación Nacional, en el acto inaugural del curso académico 1941-42, en la Universidad de Barcelona», *Revista Nacional de Educación*, Madrid, n. 10, 1941, p. 7-52.

Internacional de Pedagogia que es va celebrar a Sant Sebastià—, els seus plantejaments gairebé no havien experimentat modificacions.

Vencidas las fuerzas del mal y pacificada la Patria, por el esfuerzo de un ejemplar Caudillo, nuestros mejores impulsos se han consagrado a revivificar nuestra tradición pedagógica armonizándola con la ambición renovadora de los tiempos. Y he aquí, señores congresistas, que España lleva ya diez años empuñada en el más amplio resurgimiento de sus instituciones pedagógicas y docentes, bajo el común denominador de una fe católica irrenunciable.¹⁵

D'acord amb aquestes declaracions, el nacionalcatolicisme com a referència ideològica va gaudir d'un sòlid suport durant la dècada de 1940. Un altre element destacat d'aquest ancoratge ideològic i funcional va quedar expressament rubricat al conveni signat el 1941 entre el govern espanyol i la Santa Seu. El document, a més d'aprovar el mecanisme de nomenaments de bisbes, mantenia la vigència dels quatre primers articles del concordat de 1851, on s'indicava que el govern no legislaria en els àmbits amb interessos compartits —les anomenades «qüestions mixtes» entre les quals destacava l'ensenyament— sense l'acord previ del Vaticà.¹⁶

Dins d'aquest marc ideològic i polític, els dirigents de l'Església catòlica espanyola també van manifestar repetides vegades els seus plantejaments sobre aquesta qüestió, la qual consideraven especialment important, d'acord amb els importants interessos que tenien. Prenem com a exemple l'opinió de José María Bueno Monreal, en aquelles dates bisbe de Jaca, publicada a la revista *Educación y Cultura* de Saragossa, la qual pel seu interès també va ser reproduïda a *Atenas*, el portaveu de l'ensenyament catòlic. El bisbe prenia com a punt de partida el principi següent: «El derecho y el deber de educar a la juventud reside primaria y naturalmente en los padres...». I com que aquests podien encarregar dita tasca a altres persones, feia el següent raonament: «El Estado, como fautor del bien común, tiene la misión de proteger y promover, no absorber o suplantare los derechos de los ciudadanos. Debe promover, en cuanto sea necesario y conveniente, con la abundancia de medios de que dispone, la instrucción de la juventud, favoreciendo y ayudando a la obra e iniciativa de la familia y de la Iglesia, completándola donde esta no alcancen [sic] la suficiencia de medios».¹⁷

15. IBÁÑEZ MARTÍN, J., «Discurso de clausura del I Congreso Internacional de Pedagogía. San Sebastián, 27 julio 1949», *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n. 27, 1949, p. 450.

16. CALLAHAN, W. J., *La Iglesia Católica en España (1875-2002)*, op. cit., p. 304.

17. «Declaraciones del Excmo. y Rvmo. Sr. Dr. Bueno Monreal, obispo de Jaca, sobre enseñanza media», *Atenas*, Madrid, núm. 180, 1948, p. 3.

Dins aquest registre de caràcter apològic, la política educativa havia d'estar sotmesa a la doctrina de l'Església, la qual es trobava clarament marcada a l'encíclica *Divini Illius Magistre*, promulgada per Pius XII el 1929. El document assenyala que les responsabilitats de l'educació corresponien a la família, l'Estat i l'Església, ocupant aquesta última la posició jeràrquica superior: «Ante todo [la educación] pertenece de un modo supereminente a la Iglesia por títulos de orden sobrenatural, exclusivamente concedidos a ella por el mismo Dios, y absolutamente superiores a cualquier otro título de orden natural».¹⁸

D'acord amb allò plantejat als paràgrafs anteriors, la política educativa espanyola va dur a terme durant la dècada de 1940 una substitució dels agents responsables d'aplicar el dret a l'educació. La modificació passava perquè ara, segons la doctrina vaticana, els responsables principals eren l'Església i els pares. L'Estat quedava relegat a un mer paper subsidiari, responsabilitzant-se de l'ensenyament només allà on la iniciativa eclesiàstica no arribés. Dins d'aquest esquema, no resulta estrany que, tal com assenyala algun especialista, imperés entre els religiosos un sentiment de superioritat.¹⁹

Pel que fa a l'aplicació a Castelló, València i Alacant d'aquesta concepció educativa i de les mesures en què es concretava, no hi va haver adaptacions específiques. En tot moment es van seguir les directrius oficials sense modificacions significatives. No podia ser altrament, tenint en compte la sintonia ideològica de les autoritats locals amb les nacionals i del suport de l'Església i dels sectors professionals al règim. Tampoc no s'ha d'oblidar que aquest sentiment de superioritat presentava com una de les seves característiques més destacades l'autoritarisme i perseguia amb duresa qualsevol indici de discrepància.

A tall d'exemple de l'anterior, podem indicar que l'arquebisbe de València, Prudencio Melo, es va interessar per difondre entre els seus sacerdots les disposicions relatives a ensenyament primari i batxillerat, posant èmfasi en aquelles que els poguessin afectar directament i incitant a vigilar la seva estricta aplicació. També es va preocupar per crear la infraestructura necessària per complir les responsabilitats que la legislació li atorgava. Al començament del curs 1943-1944, va nomenar dos preveres amb àmplia experiència en la pastoral amb estudiants «Delegats d'Ensenyament de la Religió als Col·legis d'Ensenyament mitjà». Entre

18. TORNOS, C., «Decálogo de los derechos docentes extractado de la Encíclica *Divini Illius Magistri*, con los principios fundamentales de la misma», *Atenas*, Madrid, núm. 117-178, 1943, p. 12; CALLAHAN W. J., *La Iglesia Católica en España (1875-2002)*, op. cit., p. 301.

19. La formulació del principi de subsidiarietat es va promulgar a la llei sobre educació primària de 1945 i, encara que no va quedar reflectida a la normativa sobre el batxillerat, va ser constantment invocada pels sectors confessionals. Pel que fa al sentiment de superioritat, PETSCHEN, S., *La Iglesia en la España de Franco*, Madrid, SEDMAY, 1977, p. 46.

les missions que els va encomanar hi havia la de supervisar l'acció educativa dels professors de religió i tot «el que fa a la vida cristiana als Centres d'Ensenyament Mitjà», establint també un règim sancionador perquè fos aplicat si s'observaven incompliments.²⁰

ANTECEDENTS

Un cop apuntat el marc ideològic, ens endinsarem en l'anàlisi del batxillerat a Castelló, València i Alacant durant la dècada que ens ocupa. Per poder concretar bé les tendències començarem detallant algunes xifres dels anys precedents. Partim de la constatació, ja reiterada amb anterioritat, que no és senzill delimitar les dimensions de l'ensenyament catòlic. Hem d'insistir que totes les fonts existents es caracteritzen per la poca precisió. A més, les prohibicions posades en pràctica pels governs republicans van fer que força ordes religiosos modifiquessin els estatuts legals de les seves entitats, canviant de vegades la denominació dels centres, dificultant-ne la identificació.

Aquest complicat panorama va tenir la seva repercussió a les estadístiques oficials. D'una banda, els *Anuaris estadístics* de l'època només inclouen, i no sempre, llistat d'institut i xifres d'alumnat de la demarcació que supervisava cadascun, caracteritzant-lo segons el tipus de matrícula: oficial, col·legiada o lliure. Lògicament, a la col·legiada s'inclouïa el de les entitats catòliques, majoritàries de molt, però també el que anava a altres centres privats. Només a l'anuari corresponent als anys 1932-1933 —editat conjuntament— es pot localitzar una taula amb dades referides als Col·legis de segona ensenyança pertanyents a Congregacions o Comunitats religioses, segons informació facilitada pels instituts. En vista del seu interès, reproduïm a continuació a la Taula 1 les xifres corresponents al territori que estem estudiant.

20. «Disposiciones del poder civil», *Boletín Oficial del Arzobispado de Valencia*, València, núm. 2254 (1 d'agost de 1939, p. 389-391); «Disposiciones sobre enseñanza oficial», *Boletín Oficial del Arzobispado de Valencia*, València, núm. 2272, 1 de juny de 1940, p. 167-168 i «Decreto sobre enseñanza de la Religión en los colegios autorizados de Enseñanza Media. Nombramiento de Sacerdotes Delegados», *Boletín Oficial del Arzobispado de Valencia*, València, núm. 2272, 1 d'octubre de 1943, p. 373-374.

TAULA 1. *Col·legis de segona ensenyança pertanyents a congregacions i comunitats religioses, per províncies*²¹

	Col·legis	Alumnes (nois)	Alumnes (noies)	TOTAL
Alacant	5	145	44	189
Castelló	2	55	–	55
València	6/6*	1.200	53	1.253
TOTAL	19	1.400	97	1.497

*Incorporat i no incorporat.

FONT: Elaboració pròpia a partir de l'*Anuari 1932-1933*.

La xifra global de 1.497 estudiants, 1.500 en números rodons, és la que podem prendre com a orientativa de la matrícula dels col·legis religiosos a Castelló, València i Alacant en els primers anys de la dècada de 1930, mancant una altra de millor documentada. Per poder calibrar correctament aquesta referència quantitativa, i tenint en compte la importància que van tenir els debats i les disputes entre l'ensenyament estatal i el catòlic, i no només durant la República, ens interessa tenir en compte també la dimensió de la matrícula dels instituts.

Segons l'*Anuari*, el curs 1931-1932, el primer amb un govern republicà, acudien a les aules dels instituts de Castelló, València i Alacant 1.753 nois i 343 noies, fet que sumava un total de 2.096 matrícules. Només un curs més tard, el 1932-1933, estudiaven amb matrícula oficial als vuit instituts valencians 2.308 nois i 762 noies, cosa que suposava un total de 3.070. La tendència era clara. D'una banda, l'alumnat dels instituts creixia amb força, augmentant gairebé el 50 % només en un any. I des de la perspectiva de la dinàmica de competència amb els col·legis religiosos, superava la referència esmentada anteriorment sobre l'alumnat d'aquests en un 20 %. A més, una altra dada especialment significativa que cal tenir molt en compte és l'impuls a la matrícula femenina, la qual havia passat de 343 alumnes a 762, incrementant-se més d'un 222 %.²²

21. *Anuario 1932-1933*. III Colegios de Segunda enseñanza pertenecientes a Congregaciones y Comunidades religiosas, por provincias, p. 75.

<<https://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do?td=94667&ext=.pdf>> (consulta: 20 de gener de 2022).

22. *Anuario 1932-1933*. Institutos Nacionales de Segunda enseñanza, (Dades referides al curs 1931-1932), p. 70-74. <<https://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do?td=94663&ext=.pdf>> (consulta: 7 de febrer de 2022), i *Anuario 1934*. Institutos Nacionales de Segunda enseñanza, (Dades referides al curs

Les xifres de l'alumnat dels instituts adquireixen més rellevància si ampliem la perspectiva cercant la referència del curs 1927-1928. En aquestes dates, als tres instituts existents —un a cada capital de província, els mateixos que quan el règim liberal va crear la xarxa de centres estatals de batxillerat vuit dècades enrere—, estudiaven 1.085 nois i 128 noies, cosa que suposava un total de 1.213 matrícules oficials. En quatre cursos, del 1928 al 1932, s'havia passat de tres instituts a vuit i l'alumnat s'havia incrementat un 253%.²³

Aquesta primacia de les institucions estatals va ser conseqüència de la política republicana que, entre altres mesures, havia dissolt els jesuïtes, nacionalitzat els seus béns i planejava prohibir l'exercici de l'ensenyament als ordes restants per mitjà de la llei de Confessions i Congregacions religioses, cosa que finalment va succeir quan aquesta va ser aprovada a principis de 1933.

FRANQUISME

Aquesta dinàmica de primacia de l'estatal es va truncar completament amb la derrota de les forces que donaven suport a la II República i la consegüent instauració del franquisme. Al territori valencià en concret, la xarxa d'instituts es va reduir dràsticament. Es van suprimir el de Benicarló a Castelló, els d'Alzira, Gandia, Institut-Escola, Institut-Obrer i Lo Palleter, a València, aquests tres últims a la capital, i els d'Elx i Oriola a Alacant.²⁴ Les autoritats van mantenir els històrics, situats a les tres capitals de província, els de Requena i Alcoi inaugurats els anys finals de la dictadura de Primo de Rivera i dels creats durant la República el de Xàtiva i el Blasco Ibáñez a la ciutat de València. A aquest darrer, d'acord amb el marc ideològic imperant, se li va traslladar oportunament la denominació, passant d'evocar la memòria de l'il·lustre polític i escriptor republicà, a recordar la de Sant Vicenç Ferrer. Igualment, aplicant l'estricta política de separació de sexes que s'havia implantat, l'Institut Sant Vicenç Ferrer va ser dedicat exclusivament a la formació de les noies.²⁵

1932-1933), p. 94-95. <<https://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do?td=102905&ext=.pdf>> (consulta: 7 de febrer de 2022), i CRUZ OROZCO, J. I., «Los institutos de segunda enseñanza en el País Valenciano (1845-1970). Notas sobre un ejemplo de planificación educativa», a MAYORDOMO PÉREZ, A.; AGULLÓ DÍAZ, M. C. i GARCÍA FRASQUET, G. (eds.), *Instituts i Batxillers*, València, CEIC Alfons el Vell i Universitat de València, 2013, p. 151-177.

23. *Anuario 1930*. Institutos Nacionales de Segunda enseñanza (Dades referides al curs 1927-1928), p. 623.

<<https://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do?td=47662&ext=.pdf>> (consulta: 7 de febrer de 2022).

24. Sobre l'Institut Lo Palleter, creat per decret de 21 de novembre del 1936, pensem que no va arribar a entrar en funcionament.

25. CRUZ OROZCO, J. I., «Los institutos de segunda enseñanza...», *op. cit.*

Així mateix, amb el final de la guerra a principis d'abril del 1939 va començar el retorn dels membres de les congregacions religioses que tenien col·legis abans de la sublevació de juliol del 1936. Jesuïtes, salesians, maristes, escolapis, franciscans, entre d'altres, van retornar a les seves cases i centres docents, començant la tasca de posar en marxa una altra vegada les seves instal·lacions. També es van anar reincorporant als seus centres i convents religioses franciscanes, teresianes, dominiques, etc. S'ha de tenir en compte que tots aquests immobles havien estat ocupats, almenys des de l'estiu del 1936 si no abans, sent destinats a altres activitats —oficines, casernes, presons, dependències administratives oficials, etc.—, per la qual cosa van patir diverses remodelacions.

El comú objectiu de tots els ordes va consistir a recuperar com més aviat millor les escoles i reobrir-les, fita que es va assolir no sense dificultats. De vegades es van fer algunes activitats abans de l'estiu, per deixar clar testimoni que havien tornat i que la plena reincorporació a les tasques educatives estava en marxa. Els jesuïtes de València, els quals ocupaven un lloc privilegiat dins de l'ensenyament confessional, per exemple, van enviar circulars a antics alumnes i famílies afins convocant-los a diversos actes i fins i tot van realitzar al maig unes activitats acadèmiques a manera de curs preparatori, les quals es van impartir a les aules del recuperat Col·legi San José.²⁶

El fet és que, amb problemes i improvisacions, força col·legis catòlics van aconseguir a l'inici del curs 1939-1940 estar presents una altra vegada a l'oferta educativa per al batxillerat, deixant ben evident que imperava una altra política educativa. De vegades la rehabilitació dels immobles es va demorar un temps. Va ser el cas del col·legi Sagrat Cor que regentaven les carmelites de la caritat al carrer Muro Santa Ana de València, el qual es va haver d'instal·lar provisionalment en un immoble proper, ja que havia allotjat la Direcció General de Seguretat i havia patit seriosos desperfectes per diverses explosions. Així mateix, els escolapis de Gandia van ocupar les aules de l'institut de la localitat, suprimit per les autoritats franquistes, fins que el 1942 van poder tornar-hi.²⁷ Tot un exemple que simbolitzava perfectament a la pràctica la radical reorientació experimentada pel batxillerat.

Aquest procés de reincorporació es va consolidar amb força rapidesa, encara que resulta complicat precisar amb exactitud el moment precís de reobertura d'alguns centres. Per diversa documentació es constata que el 1939 van rebre

26. BAEZA-AVALLONE, C. I., «El Colegio San José de la Compañía de Jesús en Valencia. De la restauración a la fusión (1939-1976)», a COMES IGLESIA, V. E., *Presencia educativa de la Compañía de Jesús en Valencia 1870-2020*, vol. 2, València, Compañía de Jesús i La Imprenta, 2021, p. 421-664.

27. <<https://www.colegiosagradocorazon.es/historia/>>, <<https://www.escolapiagandia.org/seccion.php?IdF1=597&IdF2=255&Id=15788>>.

autorització els col·legis regentats pels jesuïtes a València i Oriola i el dels franciscans a Ontinyent. Pel que fa als dirigits per religioses, es van autoritzar el de la Consolació a Castelló i els col·legis Sagrat Cor i Santa Teresa de Jesús a la ciutat de València. L'any següent la van rebre els centres dels salesians, maristes, marianistes, escolàpies, teresianes del Pare Poveda, dominiques i Nostra Senyora de Loreto a la ciutat de València, els dels escolapis en aquesta última i a Castelló i el Col·legi Jesús Maria d'Alacant. El procés de normalització va continuar posteriorment, encara que va ser especialment intens en els dos anys esmentats.²⁸

En aquesta primera etapa un dels factors clau va consistir en la reincorporació de les congregacions a les seves antigues escoles tal com hem enumerat. Però el protagonisme confessional va cobrar més impuls amb l'arribada d'altres ordes que no havien tingut presència al territori valencià amb anterioritat. Circumscriuint-nos als estudis de batxillerat, podem indicar que les Esclaves del Sagrat Cor van arribar l'agost del 1939 i a l'octubre d'aquell mateix any van posar en marxa la seva escola. La Institució Teresiana, per la seva banda —que ja havia establert una casa el 1930—, va obrir una acadèmia el 1940. Una mica més tard, el 1945, les religioses de la Sagrada Família de Bordeus van traslladar el Col·legi de Nostra Senyora de Loreto que funcionava des del 1940 a un immoble de recent construcció a la zona de l'eixample. Tots tres a la ciutat de València.

D'acord amb la documentació consultada, el balanç de la reorganització resulta summament aclaridor. Tot just finalitzar la guerra, les autoritats educatives franquistes van suprimir a Castelló, València i Alacant vuit instituts. Per contra, només entre 1939 i 1940 van autoritzar la posada en marxa de 18 col·legis religiosos. La dinàmica d'expansió de la xarxa de col·legis congregacionalistes va continuar en anys posteriors. El 1946 els Germans de les Escoles Cristianes es van instal·lar a Paterna començant la construcció d'un important col·legi que van inaugurar a principis de la dècada de 1950.²⁹ En aquest procés concret també hem d'incloure la creació del col·legi de les escolàpies a Gandia. L'orde ja comptava amb centres a València i Alzira, als quals el 1942 va sumar un tercer en aquesta localitat.³⁰

Un cas especial el trobem al Col·legi Hispano-Francès de València, vinculat als dominics. Aquests regentaven un centre des de 1926, el qual durant la II República es va transformar en el citat Hispano-Francès, i a més va ser posat en mans

28. Arxiu Universitari de València, d'ara endavant AUV. Arxiu General, Llibre de registre núm. 2734.

29. <<https://valencia.esclavasscj.com/content/nuestro-centro>>, <<https://loretovalencia.fesd.es/>>, <<https://colegioelarmelar.org/2qui-somos/2-1historia-identidad>>, <<https://www.lasallepaterna.es/presentacion/historia-del-centro/>> (consulta: 9 de febrer de 2022).

30. <<https://escolapiasgandia.org/benvinguts/historia/>> (consulta: 9 de febrer de 2022).

de seglars per esquivar les prohibicions governamentals. Un cop concloïa la guerra, la congregació el va recuperar el 1941 reanomenant-lo Sant Vicenç Ferrer amb posterioritat.³¹ Una cosa semblant va passar amb els marianistes. Des del 1933 es trobaven a València dos d'ells encarregant-se de la direcció acadèmica del Col·legi Internat Malvarrosa, un centre creat per dos sacerdots diocesans, Miquel i Joaquín Bataller Sirerol. El 1935 van instal·lar un col·legi propi només amb classes de primària, el qual van reobrir el 1939 incorporant immediatament els estudis de batxillerat.³²

Amb totes les iniciatives assenyalades la restauració de l'ensenyament catòlic es va concretar de manera molt intensa i efectiva, seguint una triple direcció. D'una banda, les congregacions que comptaven amb centres des d'abans de la guerra van tornar a recuperar la propietat immediatament, els van reacondicionar i els van tornar a incorporar a l'oferta educativa. A això s'hi va afegir l'arribada d'altres ordes que van sumar les noves obres docents i, finalment, algun dels que ja estava prèviament establert va ampliar la seva presència fundant col·legis en altres localitats.

Per tant, la disminució de l'oferta pública representada pels instituts va ser àmpliament coberta, i fins i tot depassada, sobretot per l'ensenyament catòlic. El curs 1947-1948, les estadístiques oficials comptabilitzaven d'una part sis instituts, un a Castelló, Alacant, Alcoi i Xàtiva, més dos a València. I d'una altra, tres col·legis a Castelló, vuit a Alacant, dos a Alcoi i 36 a València. D'aquest total de 49 centres, 30 depenien d'ordes religiosos i 19 responia a iniciatives de seglars. Hi va haver una evident diferència quantitativa a favor dels centres eclesiàstics, però, a més, la trajectòria dels col·legis dels dos grups va ser molt diferent. Entre els primers només hi ha registrada una baixa: el col·legi escolapi d'Alzira. Havia estat fundat a la dècada de 1870 per atendre l'escolarització a primària i després de la guerra no va poder acabar de reorganitzar-se. Tot i haver rebut autorització l'octubre del 1946, va suspendre definitivament les seves activitats docents un any després.³³

No va passar el mateix amb els 19 centres privats no religiosos. En tots els casos es constata que es tracta d'iniciatives menys ambicioses i en conjunt van tenir una trajectòria que va ser molt més procel·losa. Quatre van ser baixa al llarg de la dècada de 1940 i set a la següent, cosa que va contribuir a consolidar encara més la primacia de les entitats catòliques al sector privat de l'ensenyament del batxillerat. Mentre més de la meitat dels col·legis seglars tenien problemes per mantenir-se i van acabar tancant les portes, la xarxa de centres catòlics no només va

31. <<https://dominicoscoval.org/ca/el-nostre-col-legi.html?àncora=HISTÒRIA>> (consulta: 9 de febrer de 2022).

32. <<https://www.elpilarvalencia.org/historia/>> (consulta: 9 de febrer de 2022).

33. AUV, Arxiu General, Llibre de registre núm. 2734, p. 13.

tornar a comptar amb els existents en els primers anys de la dècada de 1930, sinó que va incrementar considerablement la seva presència amb la creació d'altres nous, i conformaven una xarxa molt més densa.³⁴

L'ALUMNAT

Per calibrar millor l'evolució de la situació del batxillerat a Castelló, València i Alacant ens centrarem ara en la perspectiva quantitativa, analitzant les dades totals de matrícula publicades als *Anuaris estadístics respectius*. Per això hem elaborat la Taula 2, incorporant en cada cas el percentatge respecte al total de matrícula del curs corresponent.

TAULA 2. *Alumnat segons tipus de matrícula*

Curs	Oficial	Lliure	Col·legiada	Privada	TOTALS
1940-41	3.647 (33,60 %)	----	5.299 (48,82 %)	1.907 (17,57 %)	10.853
1944-45	2.554 (16,7 %)	2.610 (17,1 %)	8.306 (54,47 %)	1.777 (11,67 %)	15.247 (+40,48 %)
1946-47	2.479 (16,37 %)	3.763 (24,85 %)	7.828 (51,70 %)	1.070 (7,06 %)	15.140 (-0,7 %)

FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades dels *Anuaris estadístics* del 1943, 1946-1947 i 1948.³⁵

El primer element que cal destacar és el notable increment de la demanda. Es tracta d'una referència important a la qual, al nostre parer, bona part dels especialistes no li han atorgat la importància deguda. L'augment resulta molt considerable, més del 40% en només els quatre cursos compresos entre 1940 i 1945. A més, es va produir en un context de dura postguerra, on tots els indicadors socioeconòmics

34. *Anuari estadístic 1949*, p. 862-863.

<<https://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispatcher.do?td=164577&ext=.pdf>> (consulta: 10 de febrer de 2022).

35. Hem seleccionat les dades del curs 1940-1941 per ser el primer de l'etapa franquista del qual es van publicar estadístiques oficials. Del 1946-1947, ja que és el darrer del qual es van publicar dades desagregades per tipus de matrícula i del 1944-1945 per ser el punt intermedi del període estudiat.

van retrocedir. Així mateix, no es va tractar d'un fet específic, sinó que se'n constata la generalització a tot el territori nacional.³⁶

Una altra referència destacada és que aquest increment de la demanda va estar lluny de poder ser atès, un mal endèmic del batxillerat a Espanya. L'oferta va anar sempre al darrere, i des que es va tornar a comptabilitzar l'alumnat lliure a partir del 1942, aquest no va deixar d'augmentar fins a arribar gairebé al 25 %. El curs 1946-1947, un de cada quatre estudiants d'aquesta etapa formativa havia de preparar-se com bonament podia fora de la xarxa reconeguda de centres públics o privats, per acudir al juny i al setembre a examinar-se als instituts davant els tribunals.

D'altra banda, la reorganització de l'oferta educativa que comentem va quedar perfectament plasmada a les xifres de matrícula. Segons dades manejades, el curs 1940-1941 els instituts valencians van comptar amb 3.647 alumnes, mentre que la matrícula als col·legis sumava 5.299 estudiants. Aquestes xifres signifiquen que el 34,05 % de l'alumnat cursava el batxillerat a l'ensenyament estatal, mentre que el 46,37 % ho feia en col·legis privats, religiosos en la seva immensa majoria. No en va, com assenyalava la revista *Atenas*, portaveu de l'ensenyament congregacionista, «cuando en España se habla de enseñanza privada se entiende principal y acertadamente la de las Comunidades Religiosas, ya que estas representan el porcentaje más elevado de las mismas».³⁷ Tot i que cal insistir en la manca de concreció de les sèries estadístiques, tant aquests números com les referències esmentades en apartats anteriors ens indiquen que les torques ja s'havien canviat. El pes de la formació dels batxillers havia passat després de la finalització de la guerra de la xarxa pública a la privada catòlica amb gran intensitat i inusitada rapidesa.

Aquesta tendència no va fer més que incrementar amb el pas dels anys i en molt poc temps els col·legis catòlics formaven més de la meitat dels estudiants valencians de batxillerat, el 54 % el curs 1944-1945, mentre minvaven els que acudien a les aules dels instituts. Aquests van perdre entre 1940-1941 i 1946-47, en cinc cursos, gairebé un terç del seu alumnat, en concret el 32 %, amb una matrícula en aquest darrer curs que només suposava una mica més del 16 % del total.

Per analitzar amb més precisió tot aquest procés hem confeccionat la Taula 3 amb les dades de matrícula del curs 1946-1947 que proporciona l'*Anuari* de 1948,

36. CRUZ OROZCO, J. I., «Oficiales, colegiados y libres...», *op. cit.*

37. «Reflexiones ante el anuncio de una Asamblea nacional de Educación Media, de las Comunidades Religiosas», *Atenas*, Madrid, núm. 131, 1943, p. 62. Aquestes referències s'han de prendre com a indicatives atesa la seva falta de precisió, especialment les d'aquesta època perquè la llei de 1938 havia suprimit la matrícula lliure. *Anuario estadístico 1943, Curso 1940-41*, p. 226-229.

<<https://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do?td=161170&text=.pdf>> (consulta: 10 de febrer de 2022).

TAULA 3. Xifres totals i percentuals d'alumnat a Castelló, València i Alacant per institut

Tipus de matricula	Oficial nois	Oficial noies	TOTAL nois	TOTAL noies	Lliure nois	Lliure noies	TOTAL nois	TOTAL noies	Col·legiada nois	Col·legiada noies	TOTAL nois	TOTAL noies	Privada nois	Privada noies	TOTAL nois	TOTAL noies
Castelló	298	123	421	225	81	81	306	193	141	334	81	46	127	334	28,1%	10,7%
València	463	---	463	367	---	---	367	5.006	---	5.006	137	---	137	83,8%	2,3%	---
Lluís Vives																
València Sant Vicenç Ferrer	---	479	479	---	288	288	288	---	768	768	---	326	---	768	61,8%	11,4%
Requena	143	34	177	428	156	156	584	---	---	---	26	21	47	---	5,8%	---
Xàtiva	105	61	166	623	214	214	837	73	---	73	148	67	215	73	5,7%	16,6%
Alacant	342	215	557	510	263	263	773	984	368	1.352	72	27	99	48,6%	3,6%	---
Alcoi	140	76	216	480	128	128	608	295	295	295	99	20	119	23,8%	9,65%	---
TOTALS PV	1.491	988	2.479	2.633	1.130	1.130	3.763	6.551	1.277	7.828	563	507	1.070	51,70%	7,06%	---
TOTALS NAL			19,3%				17,6%			55,1%			8%			

que és el darrer d'aquella dècada amb dades desagregades.³⁸ Incloem, a més de les xifres d'alumnat oficial, lliure, col·legiats i privat, amb el percentatge de cadascuna, la diferenciació en alumnes, identificant aquestes variables a cadascun dels set instituts existents, els quals, recordem, centralitzaven aquesta informació de la totalitat dels estudiants de la seva demarcació i els percentatges conjunts de les tres províncies i dels nacionals. Tot i les limitacions assenyalades, d'acord amb aquestes dades, creiem que en aquestes dates el canvi de model de política educativa ja estava completament implementat, per la qual cosa les tendències que s'identifiquen es poden considerar significatives.

El primer element que cal destacar és la distribució de l'alumnat segons el tipus de matrícula, la qual presenta importants diferències territorials. Mentre que a Castelló el 35,4 % de l'alumnat de batxillerat acudia a les aules de l'institut, a València només ho feia el 7,8 % dels nois i el 16,7 % de les noies, cosa que tenint en compte la matrícula conjunta suposava el 12 % del total; un percentatge que suposava en números rodons un terç del de Castelló. Tots dos marcaven els dos extrems del rang de distribució i de mitjana se situaven, els de Requena amb el 21,9 %, Alacant amb el 20 %, Alcoi amb el 17,5 % i Xàtiva amb el 12,9 %. Xifres molt reduïdes, amb una tendència a la baixa, que havien anat minvant curs a curs, però amb una diferència àmplia entre ells que arribava als 23 punts.

La reducció d'oferta pública va ser molt aprofitada per l'ensenyament confessional. Davant els 2.479 alumnes que acudien als instituts oficials, 7.828, el triple en números rodons, ho feien als col·legis catòlics. Ja quedaven molt lluny els 2.500 que vam prendre com a referència durant l'etapa de la II República. Però aquí aquestes xifres presentaven diferències molt més àmplies. Mentre que a València escolaritzaven gairebé tres de cada quatre, 73,7 %, a Requena no n'atenien cap. I entremig, la taxa a Alacant era el 48,6 %, a Castelló del 28,1 %, a Alcoi del 23,8 % i a Xàtiva del 5,7 %. Un rang de gairebé 74 punts, cosa que ens indica una distribució molt desigual. Hem d'insistir que sempre ens estem referint no a les localitats on estan ubicats els instituts, sinó a les demarcacions educatives.

Aquests percentatges ens assenyalen amb molta claredat la importància de tenir molt present la qüestió territorial. Les congregacions religioses van mostrar un interès preferent per instal·lar-se a les capitals de província i les àrees d'influència, i dins d'aquestes van prioritzar les de major població, València i Alacant, especialment la primera. Aquest tret venia d'etapes anteriors, però es va intensificar amb la tendència

38. *Anuario estadístico 1948, Curso 1946-1947*, p. 218-221.

<<https://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do?td=161851&ext=.pdf>> (consulta: 10 de febrer de 2022).

expansionista posada en marxa a la dècada de 1940.³⁹ Les xifres així ho indiquen i ho corroboren les referències que hem donat sobre el procés de recuperació d'instal·lacions i noves incorporacions.

Igualment apunta en la mateixa direcció el fet que a Requena, capçalera d'una àmplia comarca rural de València, no existís oferta de l'ensenyament catòlic i que a Xàtiva es donessin xifres molt baixes. Totes dues estaven enclavades a zones d'interior, amb una densitat de població molt menor i una vida econòmica, social i cultural menys dinàmica que a les capitals. En aquestes zones, la presència del batxillerat es va mantenir durant els anys quaranta gairebé exclusivament per mitjà dels instituts, complint fidelment el paper subsidiari que de fet li atorgava la política educativa.

Hem d'esmentar una darrera qüestió d'interès des de la perspectiva de gènere relacionada amb la distribució de l'alumnat. Dins de les dinàmiques de prevalença de l'ensenyament col·legiat davant de la pública i de la d'homes davant de dones, aquesta última va tenir una taxa percentual de matriculació força més gran als instituts que als col·legis. Des d'una perspectiva global, la matrícula femenina va suposar el curs 1946-1947 el 25,77 % mentre que el 74,23 % va correspondre a nois. Ara bé, si comparem les que acudien a instituts i les que ho feien a col·legis confessionals els percentatges presenten sensibles diferències. En aquests es van matricular 1.277 noies, el 16 % del total de la col·legiada, mentre que als instituts van estudiar 988 noies, només 289 menys que als centres catòlics, les quals suposaven el 39 % de la matrícula oficial en conjunt.

Aquest aspecte concret necessitaria un estudi més detallat que superaria l'espai de què disposem. Però no volem finalitzar aquestes consideracions sense esmentar que gairebé la meitat d'aquest miler escàs de noies de Castelló, València i Alacant que estudiaven el batxillerat amb matrícula oficial ho feien a les aules de l'Institut Sant Vicenç Ferrer de València. Allà acudien, en números rodons, tantes com a la resta dels sis instituts i el 12 % de totes les que estudiaven al territori valencià, sense distinció de tipus d'ensenyament. Tot ens indica que aquest institut va jugar un paper destacat a la dècada de 1940 per facilitar l'accés al batxillerat a les noies valencianes.

CODA FINAL

Com ha quedat perfectament plasmat a les pàgines anteriors, l'ensenyament catòlic que representaven els ordes religiosos va aconseguir situar-se en una posició preminent als estudis de batxillerat durant la dècada de 1940 a Castelló,

39. CALLAHAN W. J., *La Iglesia Católica en España (1875-2002)*..., p. 352-353, i NAVARRO, M., «La Iglesia española y la valenciana anterior al Vaticano II», *op. cit.*, p. 26.

València i Alacant. Les dades que hem fet servir de centres i, especialment, d'alumnat, no ofereixen cap dubte. Com va enjudiciar un dels màxims especialistes en la història de l'església valenciana «... calia comptar amb el nombre més gran possible d'escoles pròpies. I això va ser tasca dels religiosos, que fins a finals dels seixanta van gaudir pràcticament del monopoli de l'educació secundària a través dels seus nombrosos col·legis...».⁴⁰

Però entre els beneficis obtinguts per les congregacions també cal incloure les qüestions materials. En concret, bastants es van poder capitalitzar prou durant la dècada estudiada, com per poder emprendre la construcció d'edificis de nova planta els anys posteriors. Sobre el particular, ja indiquem alguns antecedents. Les esclaves van passar el mateix any de la seva arribada, el 1939, d'un casalot al centre històric al col·legi de nova planta a l'altra banda del riu Túria, a prop del Pont del Reial. Igualment, les religioses de la Sagrada Família de Bordeus el 1945 es van traslladar al nou col·legi ubicat a l'eixample del barri de Salamanca. Una cosa semblant va passar amb els Germans de La Salle. Van comprar a l'arribada el 1946 una casa d'esbarjo a la localitat de Paterna, situada a la conurbació de la ciutat de València, que de seguida van ampliar amb l'adquisició d'altres veïnes. Amb el canvi de dècada van començar l'edificació d'un immoble esplèndid que van inaugurar el 1956.⁴¹

Els maristes, per la seva banda, també van comprar diverses parcel·les a la dècada de 1940 a l'eixample de València, i el 1950 van començar a edificar un nou col·legi que va entrar en funcionament tres anys després. Aquest mateix orde va adquirir el 1946 un ampli terreny situat als afores de la ciutat d'Alacant, que va anar condicionant en diferents fases i al qual es van traslladar el 1951. Una cosa semblant varen portar a terme els marianistes a València. Després d'ocupar diversos locals al centre històric van construir un nou immoble ubicat en una zona més allunyada que van inaugurar l'octubre del 1957.⁴² Dins aquest procés d'expansió, els escolapis van ampliar la presència a València amb un nou centre, el Col·legi San José de Calasanz inaugurat el 1954, i les escolàpies van traslladar el col·legi de Gandia, el qual havia començat a funcionar el 1942, a unes noves instal·lacions el 1955.⁴³

L'elenc d'ampliacions i renovació d'immobles i instal·lacions ha d'incloure també els canvis que van fer els franciscans al Col·legi de la Concepció a Ontinyent,

40. NAVARRO, M., «La Iglesia española y la valenciana...», *op. cit.*, p. 26.

41. <<https://www.lasallepaterna.es/presentacion/historia-del-centro/>> (consulta: 23 de febrer de 2022).

42. <<https://maristasalicante.com/content/historia-de-nuestro-col-legi/>>, <<https://www.maristasvalencia.com/nuestra-historia/>>, <<https://www.elpilarvalencia.org/historia/>> (consultes: 23 de febrer de 2022).

43. <<https://www.calasanz-valencia.com/seccion/NOSTRE-COL-LEGI/23/3>> i <<https://escolapi-asgandia.org/benvinguts/història/>> (consultes: 23 de febrer de 2022).

les religioses de Jesús i Maria a València i els escolapis al seu col·legi de Castelló.⁴⁴ Casos a part van ser els dels jesuïtes a Alacant i els agustins a València. Els primers van traslladar el 1956 el col·legi que tenien a Oriola des de finals del segle XVII a Alacant, buscant ampliar el seu cercle d'influència i una projecció més gran de la seva activitat educativa. Amb el canvi d'ubicació, el centre va adoptar el nom de Col·legi de la Immaculada. Pel que fa als agustins, van arribar a València el 1951 posant en funcionament un centre educatiu que el 1953 van instal·lar en un nou immoble que des de llavors ha estat la seu del Col·legi Sant Tomàs de Villanueva.⁴⁵

Gran part d'aquestes inauguracions, reformes i ampliacions es van dur a terme a la dècada de 1950 i van seguir el plantejament clàssic de prioritzar les inversions en infraestructura i mitjans materials, per la qual cosa els nous edificis van comptar amb àmplies i modernes instal·lacions i van projectar una imatge de solidesa, potència i eficàcia, constituint una magnífica carta de presentació. La renovació dels immobles va ser possible, en gran manera, gràcies a la captació d'alumnat i a la capitalització que aquestes institucions havien aconseguit a la dècada precedent. En la nostra opinió, cal considerar-ho una conseqüència directa de l'aplicació de la nova política educativa al batxillerat que va implantar el franquisme als anys quaranta.

I no es va tractar d'un efecte menor o de poca influència. La xarxa de centres dels ordes catòlics va millorar de manera molt notable les seves instal·lacions. Tots van abandonar definitivament els vells casalots del nucli històric i els locals de lloguer per ubicar-se en immobles en propietat. Els nous edificis van comptar amb instal·lacions àmplies i modernes i camps d'esports, situats en zones d'expansió urbanística. D'aquesta manera es va consolidar encara més el clàssic sistema de reclutament centrat majoritàriament en els fills de les famílies de classe mitjana i mitjana alta.⁴⁶

Res semblant va passar amb els centres privats regentats per seglars esmentats amb anterioritat. Com ja es va indicar, més de la meitat van ser donats de baixa o van passar al que en llenguatge administratiu s'anomena «ensenyament lliure». Això significava que el seu alumnat només es podia preparar els programes de les assignatures. Però havia d'anar a final de curs a l'institut a examinar-se. La majoria, per no dir la totalitat, tampoc no va poder abandonar el centre històric ni els

44. <<https://www.ofmval.org/5/01con/12onteniente.php>>, <<https://www.jesumariav.net/historia/>> i <<https://escolapioscs.org/nostre-col-legi/>> (consultes: 23 de febrer de 2022).

45. <<https://col-legi-immaculada.org/historia/>> i <<https://agustinosvalencia.com/organizacion-y-gestion/historia/>> (consultes: 23 de febrer de 2022).

46. FAUBELL, V., «Educación y órdenes religiosas en la España del siglo XX», *Revista de Educación*, Madrid, núm. extraordinari, 2000, p. 137-200 i també CALLAHAN, W. J., *La Iglesia católica en España (1875-2002)*, op. cit., p. 353.

immobles vells i escassament adequats a la funció docent. La diferenciació va arribar fins i tot fins a les denominacions. Mentre que aquests eren gairebé sempre acadèmies, els religiosos van monopolitzar a la pràctica el títol de col·legis.

Amb això, els col·legis religiosos, alhora que van reforçar considerablement les seves capacitats formatives, van projectar una imatge molt potent, sense competència dins de l'ensenyament privat, cosa que va consolidar la seva situació de primacia. Es pot considerar una iniciativa especialment destacada en què quadra perfectament la categoria d'estratègica. Tots els col·legis religiosos esmentats en aquest apartat final continuen en actiu avui dia i alguns ja han commemorat el 80è aniversari.

Els col·legis religiosos del primer franquisme

SERGI MOLL

Aquest capítol pretén posar llum sobre el lideratge educatiu que exerciren els col·legis religiosos durant el primer franquisme (1939-1958). Tradicionalment, la historiografia educativa ha tingut serioses dificultats per a aproximar-se a la realitat d'aquests centres. Els investigadors coincideixen a assenyalar que el principal escull es basa en la consulta dels seus arxius que, pel fet de pertànyer a una institució privada, tenen l'accés restringit.¹ Aquest fet ha permès que les escoles confessionals hagin ostentat *de facto* el monopoli sobre la construcció històrica del seu propi passat, construcció que, seguint la lògica empresarial, ha estat utilitzada en moltes ocasions com una eina de màrqueting corporatiu.² Els autors dels pocs

1. En conseqüència, els treballs amplis i rigorosos en referència a aquesta qüestió són molt reduïts, fet pel qual Tiana (1994) atorga a l'escola privada el sobrenom de «ilustre desconocida», p. 112. En aquest mateix sentit, tant Royo (1984) com Yetano (1983) coincideixen a denunciar la falta de col·laboració dels centres privats així com la manca de documents disponibles als arxius públics de l'Estat espanyol. Vegeu TIANA, A., «La escuela privada», a GUEREÑA, J. L; RUIZ, J. i TIANA, A. (eds.), *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, p. 117-139; ROYO, B., *La instrucción primaria a principios del siglo xx. Zaragoza 1898-1914*, Saragossa, Institución Fernando el Católico, 1984; YETANO, A., *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*, Barcelona, Editorial Anthropos, 1983.

2. La història elaborada per les companyies privades sobre elles mateixes i els beneficis comercials vinculats a aquesta estratègia ha estat treballada majoritàriament des dels camps de la Història Econòmica i Empresarial. La glorificació dels fundadors, la selecció i seqüenciament dels objectius assolits o l'homenatge a col·laboradors externs són alguns exemples dels eixos temàtics que han teixit metòdicament la història corporativa d'empreses com Ford, General Electric i, en el cas que ens ocupa, de la gran majoria de col·legis religiosos. Vegeu BOOTH, C., *et al.*, «La memoria social en las organizaciones. Los métodos que las organizaciones usan para recordar el pasado», *Revista Empresa y Humanismo*, núm. 8, 2005, p. 95-131; VIÑAO, A., «Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos», *Revista Teias*, núm. 1, 1999, p. 1-26.

treballs publicats —en la majoria dels casos acientífics i distants amb els estàndards acadèmics— han estat persones estretament vinculades amb les congregacions religioses, ja que han tingut més facilitats a l'hora d'accedir a la documentació custodiada en els seus arxius escolars.³

Malgrat la manca d'estudis, aquest treball intentarà recopilar les diferents aportacions que, des del món acadèmic, s'han fet envers els col·legis religiosos del primer franquisme, època considerada com el particular *Renaixement* de l'educació privada religiosa. Per assolir aquest objectiu, cal tenir en compte que la condició de centres d'ensenyament no ha d'ocultar que aquests col·legis també operaven com a empreses, les quals, tenint en compte la idiosincràsia dels seus propietaris i les funcions exercides, actuaven igualment com a entitats religioses. Aquesta naturalesa trièdrica (escola, empresa i entitat religiosa) ens obliga, si es vol comprendre la dimensió real d'aquestes institucions, a anar més enllà de la bibliografia historicoeducativa i a ampliar l'espectre temàtic a altres branques sectorials de la historiografia centrades en la ciència econòmica i les organitzacions religioses.

Així doncs, d'acord amb el plantejament anterior, no només s'exposarà en què consistí la funció escolar dels col·legis religiosos, sinó que també s'analitzaran les funcions socials i comercials d'aquests centres, les quals adquiriren especial rellevància durant els anys posteriors a la Guerra Civil. Durant aquest període històric, les institucions públiques no garantiren l'escolarització dels infants. Ben al contrari, aplicaren una política subsidiària que afavorí la predominança de les entitats religioses en el camp de l'ensenyament.⁴ En conseqüència, les escoles confessionals, amb el suport d'un context sociopolític totalment favorable, pogueren dur a terme el relançament dels seus projectes amb més eficàcia i força que mai, deixant enrere l'època d'inestabilitat i entrebancs que implicà per a l'educació catòlica la Segona República (1931-1936).

3. Una gran part d'aquests monogràfics s'elaboraren amb motiu del 50è o el 100 aniversari de la fundació de l'escola en qüestió i, habitualment, eren encarregats pel mateix col·legi a professors del seu claustre, mestres jubilats o exalumnes destacats. Vegeu CONTESTÍ, D., «Breu recordança del P. Joan Caldentey Tor», a DIVERSOS AUTORS, *Col·legi de San Buenaventura de Lluçmajor. 50è Aniversari al seu domicili actual (1934-1984)*, Lluçmajor, Col·legi de San Buenaventura de Lluçmajor, p. 49-53, 1984; JULIÀ, G., *Pels seus fruits els coneixereu, un segle de la Unió d'Antics Alumnes Salesians de Ciutadella*, Ciutadella de Menorca, Unió d'Antics Alumnes Salesians, 2012; SANTANA, M., *El Col·legi de La Salle a Manacor. Fets, protagonistes i incidència d'una institució educativa (1913-2013)*, Palma, Hermanos de las Escuelas Cristianas de La Salle, 2013.

4. A tall d'exemple, els col·legis religiosos van arribar a representar més del 60% dels centres escolars a províncies com ara les Illes Balears, Lleida, Girona, Navarra i La Rioja. Vegeu DÁVILA, P. i NAYA, L. M., «La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades», a PINTASSILGO, J. (ed.), *Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século xx*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013, p. 367-392.

L'EDUCACIÓ CONFSSIONAL A L'ESTAT ESPANYOL: UN CAS SINGULAR

Per a comprendre l'hegemonia que ostentaven les escoles religioses durant el franquisme, cal tenir en compte alguns esdeveniments succeïts en el segle XIX i en la primera meitat del segle XX. A diferència d'altres països, a l'Estat espanyol la revolució liberal no acabà totalment amb la intercessió de l'Església en els afers públics.⁵ A mitjan segle XIX, tant el tractat firmat amb el Vaticà (1851) com la llei Moyano (1857) atorgaren a l'Església un paper fonamental en l'àmbit educatiu.⁶ La predominança dels centres privats i religiosos es veié consolidada durant la Restauració Monàrquica (1874-1931).⁷ La llibertat de creació de centres concedida en les dècades anteriors, juntament amb la baixa inversió de l'Estat en educació, afavorí el desenvolupament d'una àmplia xarxa d'escoles religioses que es regia amb normes i pautes pròpies.⁸ D'altra banda, la conjuntura històrica també ajudà significativament a refermar el monopoli dels col·legis religiosos en l'àmbit educatiu i cultural. El retorn de religiosos espanyols provinents de les colònies d'ultramar perdudes l'any 1898 i l'arribada de les companyies religioses dedicades a l'ensenyament que foren expulsades de França l'any 1904, propicià que l'Església espanyola comptés amb els recursos humans suficients per a atendre la majoria dels infants escolaritzats de l'època.⁹

5. Són destacables treballs com el de Revuelta (1984) i el de Yetano (1988), els quals exposen com després de la Revolució Liberal les escoles confessionals, que havien ostentat el monopoli educatiu durant l'Antic Règim, es resisteixen a abandonar la influència que exercien a través de l'educació. Vegeu REVUELTA, M., *La Compañía de Jesús en la España contemporánea. I. Supresión y reinstalación (1868-1883)*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas; YETANO, A., «Congregaciones femeninas de enseñanza fundadas en Cataluña en el siglo XIX», a AYMES, R.; FELL, E. M. i GUEREÑA, J. L. (eds.), *École et Église en Espagne et en Amérique latine - Aspects idéologiques et institutionnels*, Tours, Publications de l'Université de Tours, 1988, p. 297-307.

6. Treballs com el de Viñao (1982) i Dorado Soto (1983) ajuden a comprendre com en aquesta època els pàrvuls i l'educació secundària duta a terme per institucions religioses augmenta i es consolida, mentre que els centres d'educació primària s'estanquen davant l'oferta pública. Vegeu, DORADO, M. A., «La escolarización de la primera infancia en España en el último cuarto del siglo XIX», a EUBIO, E. (ed.), *Escolarización y Sociedad en la España Contemporánea (1808-1970)*, València, Universitat de València, 1983, p. 69-87; VIÑAO, A., *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1982.

7. Pel que fa al període de la Restauració, cal esmentar les publicacions de García (1978) i Yetano (1983) que analitzen els motius que motivaren la reafirmació del poder educatiu de l'Església catòlica durant aquesta època, centrant la seva atenció en la falta d'inversió pública per part de l'Estat. GARCÍA, F., «La Iglesia en la crisis del Estado español (1898-1923)», a TUÑÓN, M. et al. (eds.), *La crisis del Estado español, 1898-1936*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1978, p. 343-377; YETANO, A., *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*, Barcelona, Editorial Anthropos, 1983.

8. VIÑAO, A., *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004.

9. MOLERO, A., «Influencias europeas en el laicismo escolar», *Revista interuniversitaria*, núm. 64 (2014), p. 109-129.

La irrupció de la Segona República frenà en sec la tendència a l'alça dels centres d'ensenyament religiosos.¹⁰ Les reformes encaminades a establir una vertadera separació entre l'Església i l'Estat que es desenvolupaven durant el Bienni Progressista (1931-1933) proclamaren un Estat laic, on es prohibí l'exercici de l'ensenyament a les entitats religioses.¹¹ Tot i les intencions del govern progressista, la victòria el 1933 de les forces conservadores i la insurrecció militar de l'any 1936 deixaren sense efectes les mesures laïcistes, potenciant un altre cop el creixement de l'educació privada que, en el cas espanyol, era majoritàriament religiosa.¹² Ja durant el franquisme s'elaboraren distintes disposicions legals que augmentaren el poder i l'autonomia de les escoles religioses. La llei del 17 de juliol del 1945 reconegué el dret de l'Església a crear escoles de formació del magisteri i la facultat d'inspecció i vigilància dels seus propis centres. Això significà la total inhibició de l'Estat en el camp educatiu durant la postguerra i en anys posteriors, ja que sols intervingué si la iniciativa privada no podia abastir la demanda educativa existent.¹³ Per acabar, cal esmentar la pugna pel control de l'educació que protagonitzaren, des dels inicis del franquisme, l'Església catòlica i el Frente de Juventudes, entitat dependent del partit únic Falange Española. L'Església acabà imposant-se a causa de la progressiva pèrdua d'influència de la Falange, la seva

10. Treballs com el de Vicente (2017) o Rodríguez (2020) il·lustren com s'articulà la legislació republicana per tal d'obstaculitzar l'educació catòlica i com afectà en particular els centres educatius confessionals. Vegeu VICENTE, H., «La secularización de la enseñanza primaria durante la Segunda República», *Historia de la Educación*, núm. 36, 2017, p. 301-320; RODRÍGUEZ, S., «Religiosidad, secularización y entorno educativo: Valladolid 1931-1936», *Diacronie: Studi di Storia Contemporanea*, núm. 41, 2020, p. 1-17.

11. Cal destacar algunes publicacions enfocades a les diferents iniciatives que aplicaren els col·legis religiosos per esquivar i minimitzar les dificultats sobrevingudes durant el període inicial del règim republicà. Vegeu GASCÓN, A., «Acciones legales de los religiosos Marianistas sobre sus obras colegiales durante la Segunda República», *Hispania Sacra*, núm. 64, 2012, p. 149-177; IMÍZCOZ, A., «Se acata pero no se cumple: los colegios de las Mercedarias Misioneras de Bérriz como ejemplo de resistencia frente a la legislación secularizadora de la II República (1933-1936)», *Sancho el sabio: Revista de cultura e investigación vasca*, núm. 43, 2020, p. 6-30.

12. La Guerra Civil i les diferents conseqüències que tingué per als col·legis religiosos, depenent de si es trobaven en territori nacional o republicà, és tractat per Egea (1998) i Villanueva (2015) a les seves respectives publicacions. Vegeu EGEEA, P. M., «Sustitución de la enseñanza religiosa en Cartagena durante la Segunda República y la Guerra Civil», *Anales de Historia Contemporánea*, núm. 14 (1998), p. 375-392; VILLANUEVA, M. C., «Los cambios ideológicos durante la guerra civil en Edelvives: la Enciclopedia Primer Grado y sus aspectos artísticos», a SOLER, N.; COLLELDEMONT, E. i SOLER, J. (eds.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación*, Vic, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2015, p. 309-321.

13. DE PUELLES, M., «Evolución de la educación en España durante el franquismo», a TIANA, S.; OSSENBACH, G. i SANZ, F. (eds.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002, p. 315-335.

nul·la vocació pedagògica i la falta de mitjans, tant humans com materials, per competir amb l'entramat educatiu catòlic.¹⁴

FUNCIO ESCOLAR: EL MODEL PEDAGÒGIC DELS COL·LEGIS RELIGIOSOS

Tot i les diferències entre els distints centres escolars —la majoria de les quals provenien de les tradicions pedagògiques de cada una de les congregacions—,¹⁵ es pot afirmar que els col·legis religiosos compartien un substrat pedagògic comú. Durant el primer franquisme, en la pràctica totalitat dels casos, l'aprenentatge es basava en la memorització i recitació dels continguts. Els recursos didàctics més utilitzats es reduïen a l'enciclopèdia escolar i a la pissarra. Pel que fa a les enciclopèdies escolars, en són exemple les pertanyents a les editorials Seix i Barral, FTD i Hijos de Santiago Rodríguez. Pel que fa als quaderns d'exercicis pràctics, sobresortien els elaborats per l'editorial Bruño, mentre que per treballar la lectura s'utilitzaven, entre d'altres, *Lectura Graduada*, de FTD, *El Quixot* i *Héroes*.¹⁶ Alguns estudis han assenyalat que la majoria d'escoles confessionals també comptaven amb materials didàctics de caràcter actiu i intuïtiu (làmines, col·leccions de figures geomètriques, aparells de mesura, minerals, etc.), malgrat que les evidències deixen entreveure que només eren utilitzades en comptades ocasions.¹⁷

Així mateix, és important destacar els principis metodològics que regien la pràctica educativa d'aquests centres. Alguns dels pilars foren la competitivitat i l'emulació. L'escola confessional fomentava la motivació i superació de l'alumnat a

14. CAÑABATE, J. A., «La pugna entre la Iglesia Católica y el Frente de Juventudes en el ámbito educativo. Referencias internacionales, antecedentes y trayectoria general durante el primer franquismo», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, núm. 22, 2003, p. 105-121.

15. Per aprofundir en aquesta qüestió cal consultar monogràfics envers la pedagogia aplicada per la Companyia de Jesús, els Germans de les Escoles Cristianes, els Germans de les Escoles Pies i la Societat Salesiana. Vegeu JIMÉNEZ, E., «An Educational Model that generated Opposition: The Jesuit Ratio Studiorum», *Social & Education History*, núm. 10, 2021, p. 158-180; DÁVILA, P.; NAYA, L. M. i MURUA, H., «The educational work of the De la Salle Brothers and popular education in Gipuzkoa in the twentieth century», *History of Education*, núm. 41, 2012, p. 213-233; SORIANO, G., «Pedagogía clásica en las Escuelas Pías: Quintiliano y los Escolapios», *Revista de ciencias de la educación*, núm. 23, 2014, p. 59-69; ALBERDI, R., «Política educativa: órdenes religiosos docentes; salesianos», a DELGADO, B. (ed.), *Historia de la Educación en España y América*, vol. 3: *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones SM, 1994, p. 881-886.

16. La majoria de les congregacions dissenyaven els seus propis impresos, els quals amb el temps derivaren en importants i influents empreses editorials. En són exemple Edebé (salesians), Bruño (La Salle) i FTD (maristes).

17. MOLL, S. i SUREDA, B., «Private religious schools for boys in the Spanish post Civil War period: an analysis through triangulating historical sources», *History of Education & Children's Literature*, núm. 15, 2020, p. 29-48.

través de la realització periòdica de concursos¹⁸ i certàmens acadèmics,¹⁹ així com mitjançant la publicació dels quadres d'honor²⁰ tant en el passadís com en la revista de l'escola.²¹ A més a més, s'organitzaven els actes de final de curs, en els quals assistien els familiars de l'alumnat, juntament amb importants autoritats civils i eclesiàstiques. En el programa d'aquestes celebracions figuraven conferències, actuacions musicals i lectures poètiques, les quals precedien a la part principal de l'acte: l'entrega de les condecoracions als infants amb millor expedient acadèmic.²²

Per altra banda, cal tenir en compte el currículum escolar que es treballava a les aules. D'acord amb la normativa de l'època, la majoria dels centres treballaven les següents matèries: Geografia, Història Sagrada, Història d'Espanya, Llengua castellana, Gramàtica, Cal·ligrafia, Geometria, Aritmètica, Civisme i urbanitat, Dibuix i Ciències físiconaturals. El treball d'aquestes assignatures es duia a terme de dilluns a dissabte, tant al matí com al capvespre. Normalment, es realitzaven tres hores de classe durant la jornada matinal i tres hores durant el capvespre, tot i que podem observar algunes variacions entre les diferents escoles pel que fa a l'hora d'entrada i de sortida. En relació amb les activitats que es duen a terme fora de l'aula, cal esmentar els passejos escolars que es practicaven els dijous a la tarda, en la majoria de casos. Durant aquestes sortides s'aprofitava per realitzar exercici físic, aprendre nous coneixements o complementar les explicacions fetes a classe.²³ Pel que fa al «currículum ocult»,²⁴ distints treballs exposen que a les escoles confessionals,

18. Existeixen distints formats, però el més sofisticat es basava en l'enfrontament de dos equips estables: Roma i Cartago. Durant la contesa els infants de la classe contestaven preguntes relacionades amb la temàtica de l'assignatura i en el cas d'encertar la qüestió s'atorgaven punts a l'equip en qüestió.

19. Les *Concertaciones*, dutes a terme per la Companyia de Jesús, són els certàmens més cèlebres. Aquests consistien en exercicis acadèmics públics en els quals els infants havien de demostrar els continguts que havien treballat i après a l'aula. Cal esmentar que el públic assistent (professors de l'escola, pares, familiars, etc.) podia formular preguntes als alumnes en relació amb la temàtica tractada.

20. Classificació ordinal de l'alumnat d'un grup-classe d'acord amb el seu rendiment acadèmic.

21. Tal com afirmen els exalumnes d'aquests col·legis, els infants donaven el millor d'ells mateixos per tal d'aparèixer a la publicació col·legial, ja fos gràcies a l'obtenció de qualificacions altes, l'elaboració d'articles de qualitat o per la participació en concursos i certàmens. Vegeu MOLL, S. i SUREDA, B., «Private religious schools for boys in the Spanish post Civil War period: an analysis through triangulating historical sources», 2020, *op. cit.*

22. MOLL, S. i SUREDA, B., «La generación de capital social y la conformación de identidades en los colegios de la posguerra española (1939-1945): estudio de la revista escolar *Montesión*», *Social and Education History*, núm. 10, 2021, p. 238-361.

23. BARCELÓ, G., MOLL, S. i SUREDA, B., «La escuela privada religiosa en Mallorca durante la postguerra. Cultura y práctica escolar», *History of Education & Children's Literature*, núm. 12, 2017, p. 191-212.

24. S'entén com a «currículum ocult» tots aquells coneixements que es treballen en els centres escolars sense constar específicament en la normativa educativa i que es divulguen de forma implícita i, a voltes, involuntària. Vegeu TORRES, J., *El currículum oculto*, Madrid, Ediciones Morata, 1991.

durant els primers anys de la postguerra, predominava una mena d'adoctrinament congregacionista. Tot i la presència dels valors i idees del flamant règim franquista, algunes fonts deixen entreveure que el seu grau de penetració no fou ni tan immediat ni tan significatiu com en els centres estatals.²⁵ L'espai reservat a l'adulació de cabdills carismàtics, la pràctica de litúrgies solemnes o l'exaltació de simbologia inspiradora ja estava ocupat en els col·legis religiosos des de molts anys abans, els quals ja adoctrinaven l'alumnat d'acord amb els seus fundadors, els seus sants, els seus rituals, el seu escut i el seu himne.²⁶

En relació amb la disciplina, cal esmentar que els càstigs físics eren l'instrument més utilitzat a l'hora d'imposar l'autoritat i reconduir la conducta de l'alumnat. La majoria dels estudis basats en el testimoni d'exalumnes destaquen l'aplicació dels correctius físics, posant en dubte altres documents que han intentat ocultar aquestes pràctiques. La resta de càstigs són recordats en segon lloc i amb més dificultats, remarcant les tasques suplementàries, les renyades en públic i estar-se dret o de genolls. Ara bé, també remarquen la utilització de reforços positius, tals com el quadre d'honor, l'entrega d'insígnies, les mencions a les revistes escolars o les qualificacions del butlletí.²⁷

Pel que fa a la figura del docent, a la majoria de centres es podien diferenciar tres categories de mestres: els frares llocs²⁸ —als quals anomenaven *hermanos*— que es dedicaven als cursos inicials i a les tasques domèstiques i administratives del centre, els frares ordenats preveres —als qui denominaven *padres*— que s'encarregaven dels cursos superiors i de la direcció de l'escola i, finalment, els mestres seglars amb llicenciatura que es dedicaven parcialment a l'ensenyament del batxillerat. Finalment, en relació amb els espais educatius, la pràctica totalitat dels centres

25. MOLL, S. i SUREDA, B., «Private religious schools for boys in the Spanish post Civil War period: an analysis through triangulating historical sources», 2020, *op. cit.*

26. En aquesta línia, Barceló exposa que a les escoles del primer franquisme els canvis educatius introduïts pel nou règim no van provocar una ruptura immediata i abrupta en la pràctica quotidiana de les aules, identificant continuïtats vinculades i condicionades per la cultura escolar que imperava als centres educatius des de molts anys abans. Vegeu BARCELÓ, G., «La enseñanza primaria en Mallorca (1939- 1949). Cultura y prácticas escolares». Tesi doctoral presentada a la Universitat de les Illes Balears, 2017.

27. Algunes fonts històriques com les memòries de pràctiques exposen que durant l'època en qüestió no s'aplicaven correctius físics. L'explicació d'aquestes desavinences rau en el fet que els aspirants a mestres, per tal de superar satisfactòriament les pràctiques, descrivien la realitat dels centres de la manera més coherent possible amb les teories pedagògiques que s'ensenyaven a l'Escola Normal on cursaven els seus estudis, les quals condemnaven l'aplicació dels correctius físics malgrat que la societat del moment els veïés amb bons ulls i els utilitzés. Vegeu MOLL, S. i SUREDA, B., «Private religious schools for boys in the Spanish post Civil War period: an analysis through triangulating historical sources», 2020, *op. cit.*

28. D'acord amb la Gran Enciclopèdia Catalana, un frare lloc és aquell que no té ordes sagrats i sol ser destinat a serveis inferiors.

comptaven amb unes instal·lacions que permetien dur a terme amb solvència la seva oferta d'educació graduada. La lluminositat, la ventilació i les bones condicions higièniques són alguns dels trets diferencials de l'escola confessional de l'època.²⁹ Així mateix, és important mencionar el mobiliari escolar amb què comptaven les aules d'aquests centres. Podem afirmar que a la majoria de les escoles eren presents la mateixa tipologia de mobles: taules amb bancs incorporats per a dues persones, taules individuals, taula del docent, tarima, guarda-robes, armaris per guardar el material i prestatgeries per col·locar els llibres de text i de lectura.³⁰

FUNCIO SOCIALITZADORA: IDENTITAT, ARQUETIP HUMÀ I CONTROL SOCIAL

Descriure la funció socialitzadora dels col·legis religiosos es pot dur a terme en clau interna o focalitzant l'atenció en les accions realitzades fora dels centres escolars. Si ens aproximem a l'acció interna, cal fer especial menció al concepte d'«identitat col·lectiva».³¹ L'exalçament perseverant —per exemple mitjançant el «currículum ocult»— dels valors, simbologia i líders de les congregacions religioses que regentaven aquestes escoles fomentava la configuració intencionada d'una identitat col·lectiva i un sentiment de pertinença vinculat als entorns formatius dels centres.³² Els beneficis derivats de l'aplicació d'aquesta estratègia corporativa

29. Per contra, les memòries referents a les escoles públiques exposen un panorama diferent, on la insalubritat, la falta d'espai i la inadequació de les instal·lacions conformaven la realitat de molts centres estatals de l'època. Vegeu BARCELÓ, G.; COMAS, F. i SUREDA, B., «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra», *Revista de Educación*, núm. 371, 2016, p. 61-82.

30. L'estudi del mobiliari escolar permet comprendre amb més exactitud com fou el passat educatiu, ja que les característiques d'aquests objectes, la col·locació i l'ús que se'n fa ens ajuda a comprendre els condicionants materials que ajudaren a configurar la pràctica educativa d'una època concreta. Vegeu BARCELÓ, G. i SUREDA, B., «El mobiliario escolar en España durante los primeros años del franquismo: testimonios para su estudio», *Revista Educação e Emancipação*, núm. 13, 2020, p. 21-44.

31. En l'àmbit d'investigació que ens ocupa, treballs com el de Faubell (1997) ressalten que cada una de les congregacions religioses generava la seva pròpia identitat mitjançant la difusió d'uns valors particulars i distintius. Altres autors com Dávila i Naya (2013) han aprofundit en el concepte de la identitat de les escoles confessionals, desglossant les variables que participen en la seva conformació (carisma, missió, família, identitat interna i externa, etc.). Vegeu FAUBELL, V., «La actividad educadora institucional: órdenes, congregaciones y asociaciones eclesiales masculinas dedicadas a la educación y a la enseñanza», a BARTOLOMÉ, B. (ed.), *Historia de la acción educadora de la iglesia en España*. Biblioteca de Autores Cristianos, 1997, p. 323-448; DÁVILA, P. i NAYA, L. M., «La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades», 2013, *op. cit.*

32. Aquesta sèrie d'elements ajudà a gestar el «nosaltres» (alumnes i exalumnes del centre en qüestió) i la «resta» que esdevenia clau per conformar xarxes de suport i influència entre tots els seus membres. Els postulats sobre identitat, sentiment de pertinença i distinció social han estat teoritzats per autors com Bourdieu (1980) o Hobsbawm (2002), els quals conceben l'educació com una peça clau per al desenvolupament d'aquests efectes socialitzadors. Vegeu BOURDIEU, P., «L'identité et la représentation», *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 35, 1980, p. 63-72; HOBBSAWM, E., «Introducción. La invención de la

se sintetitzaven en la generació de capital social, el qual esdevenia un dels principals actius i reclams publicitaris dels col·legis: llaços d'amistat, contactes i relacions profitoses pel futur.³³ Així mateix, l'adhesió de l'alumnat i les seves famílies als principis vertebradors del col·legi fomentava la cohesió i l'homogeneïtzació de la comunitat educativa (cosmovisió compartida), la consolidació i augment de la clientela (noves matrícules provinents de germans petits, familiars propers, amistats, etc.), així com l'apuntament del futur immediat de l'orde mitjançant la captació de nous membres (novicis).³⁴ D'altra banda, un altre dels efectes vinculats a les identitats col·lectives d'aquests centres són els arquetips de gènere que se'n derivaren. Ens referim a models específics de masculinitat i feminitat que s'entremesclaven amb un perfil academicolaboral elitista (s'encaminava als estudis superiors tant universitaris com militars), una moral i cultura catòlica (amb matisos propis de la congregació religiosa en qüestió) i, finalment, una orientació ideològica basada en el conservadorisme polític i el nacionalisme espanyol.³⁵

Pel que fa a l'anàlisi de l'acció externa, cal destacar el paper que jugaven les associacions vinculades a les escoles confessionals. Finalitzada la Guerra Civil, els col·legis religiosos plantejaren a la societat un projecte educatiu que anava més enllà de la instrucció formal, el qual es regia per la doctrina dels seus líders i mites fundacionals. Ja des del segle XIX, a l'Estat espanyol l'espai reservat al desenvolupament de l'educació no formal també havia estat ocupat per altres institucions de caire liberal i progressista, com ara els ateneus i els casinos.³⁶ Amb anterioritat

tradición», a HOBBSAWM, V. i RANGER, T. (eds.), *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, 2002, p. 7-21.

33. Investigacions com la de Coleman (1987) posen de manifest el paper predominant dels col·legis catòlics pel que fa a la generació de capital social. En aquest sentit, Zamora (2014) exposa alguns dels efectes pràctics que provenien d'aquest capital social, destacant que les escoles confessionals es convertien en un «semillero de dirigentes sociales». Vegeu COLEMAN, J. S., «Families and schools», *Educational Researcher*, núm. 16, 1987, p. 32-38; ZAMORA, J. A., «El liderazgo de los antiguos alumnos formados en el colegio jesuita San Luis Gonzaga de El Puerto de Santa María (1864-1924)», *Aula de Encuentro*, núm. 16, 2014, p. 157-175.

34. El foment de les vocacions sacerdotals és un fenomen comú en els col·legis religiosos. La captació de nous «treballadors» era de vital importància per a la supervivència i el desenvolupament de les congregacions, arribant a representar el 6% dels antics alumnes en algunes escoles. Vegeu ZAMORA, J. A., «El liderazgo de los antiguos alumnos formados en el colegio jesuita San Luis Gonzaga de El Puerto de Santa María (1864-1924)», *Aula de Encuentro*, núm. 16, 2014, p. 157-175.

35. Estudis com el de Piñero (2016) i González (2018) aprofundeixen en la contribució dels col·legis religiosos pel que fa a la conformació dels arquetips de gènere de l'època. Vegeu GONZÁLEZ, T., «El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español», *Historia Caribe*, núm. 33, 2018, p. 83-120; PIÑERO, M. F., «El modelo de mujer formado en los colegios religiosos», *Innovación educativa*, núm. 26, 2016, p. 47-57.

36. ALZINA, P., «Teoría i pràctica educativa obrerista a Menorca: Joan Mir i Mir i les escoles laïques». Tesi doctoral presentada a la Universitat de les Illes Balears, 2009.

al franquisme aquestes institucions rivalitzaven amb els col·legis religiosos per influir socialment a través de l'educació. En aquest context, les congregacions religioses crearen un entramat d'organitzacions i entitats amb l'objectiu d'entrar de ple en la pugna pel control social. Durant la postguerra i els anys posteriors del franquisme, a causa de la repressió que esborrà qualsevol signe de competència provinent del món progressista, les escoles confessionals es convertiren en un referent educatiu i cultural, gaudint d'una predominança absoluta en la vida social de les poblacions on s'assentaven. És important ressaltar el paper que jugaren les associacions d'antics alumnes,³⁷ així com les Congregacions Marianes i els Tercers Ordes.³⁸ Aquestes entitats al servei de la direcció dels centres apostaven per anar més enllà de les trobades de germanor i els actes escolars, convertint-se en la peça clau on pivotava la missió social dels col·legis religiosos. Així doncs, es llançaren a l'organització de festivitats, conferències, manifestacions, vetllades teatrals, campionats esportius³⁹ i una llarga llista d'esdeveniments que posaven l'escola en el centre de la vida quotidiana del poble, o en el cas de les ciutats, del barri en qüestió.⁴⁰ Consegüentment, el creixement fulgurant dels adeptes als col·legis religiosos es materialitzà tant en termes escolars com a nivell comunitari, creixent en paral·lel les matrícules del nou alumnat i l'afluència de persones

37. Cal destacar el treball de Rodríguez (2020), el qual reflexiona sobre les associacions d'antics alumnes. L'autor aporta elements per a conèixer millor com aquestes entitats contribuïren de forma significativa a mobilitzar de forma sostinguda les comunitats escolars d'aquests centres. Vegeu RODRÍGUEZ, S., «Religiosidad, secularización y entorno educativo: Valladolid 1931-1936», *Diacronie: Studi di Storia Contemporanea*, núm. 41, 2020, p. 7.

38. En aquest sentit, és destacable la publicació de Fullana i Montero (2004), ja que aprofundeix en les diferents formes que va adoptar l'associacionisme educatiu catòlic a l'Estat espanyol, així com ajuden a comprendre l'evolució que experimentaren. Finalment, esmentar altres investigacions relacionades amb associacions vinculades a l'escola privada religiosa, tal com les ja mencionades Congregacions Marianes i Tercers Ordes. Vegeu FULLANA, P. i MONTERO, F., «Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968)», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 22-23, 2004, p. 33-51; REVUELTA, M., «De las congregaciones marianas a la comunidad de vida cristiana», a REVUELTA, M. (ed.), *Once calas en la Historia de la Compañía de Jesús: servir a todos en el Señor*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 2006, p. 95-111; FULLANA, P. i SASTRE, N., «Los franciscanos de la Tercera Orden Regular promotores del movimiento luliano (1909-2016)», *Archivo Ibero-Americano*, núm. 282, 2016, p. 299-318.

39. D'acord amb Bourdieu (1993), la pràctica de diferents esports que es duia a terme a l'interior d'aquests centres esdevenia un element de distinció social que els diferenciava de l'escola pública, així com els permetia controlar i modelar la moralitat de l'alumnat. Vegeu BOURDIEU, P., «Sport and Social Class», *Diacronie: Studi di Storia Contemporanea*, núm. 17, 1978, p. 819-840.

40. Emmarcat en l'estratègia del Moviment Catòlic, la majoria d'ordes religiosos havien dissenyat un entramat d'activitats «poc exigents» per tal de captar militants per a la seva causa, així com per recuperar el poder perdut a les dècades anteriors a causa del liberalisme polític i l'acció dels moviments obreristes. Vegeu FULLANA, P. i MONTERO, F., «Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968)», 2004, *op. cit.*

externes als locals socials de les congregacions (cinemes, teatres, salons d'actes, clubs d'esplai, etc.).

FUNCIO COMERCIAL: FINANÇAMENT I DIFERENCIACIÓ DEL PROJECTE

El primer franquisme és una època cabdal per a comprendre l'hegemonia que ostentà l'ensenyament confessional durant el règim franquista. Nombrosos estudis ens mostren uns col·legis privats que, després de la Segona República i la Guerra Civil, intenten reposicionar-se en un mercat educatiu en el qual la repressió franquista desterrà qualsevol signe de competència provinent del laïcisme o l'obrerisme. Per aquest «tornar a començar» comptaren amb els recursos humans suficients, les instal·lacions adequades, el patrocini de les elits, així com amb una legislació propícia.⁴¹ És en aquest context on agafen importància les diferents estratègies comercials aplicades, les quals actuaren d'aglutinant i potenciador d'uns factors ambientals totalment favorables. Així doncs, cada una de les congregacions religioses intentà diferenciar i promocionar el seu producte educatiu per tal de garantir la solvència dels seus projectes.⁴² Els mecanismes comercials que es desenvoluparen foren diversos, la majoria dels quals ja havien estat aplicats de forma reeixida en el passat. En primer lloc, cal destacar els programes iconogràfics que alguns centres desplegaren mitjançant la fotografia i les targetes postals. Aquestes imatges servien, majoritàriament, per promocionar les instal·lacions escolars, així com projectar el model educatiu específic que proposaven aquests centres.⁴³

En segon lloc, s'ha de mencionar l'explotació comercial dels mitjans de comunicació propis d'aquests centres. D'entre aquests destaquen les revistes escolars, les quals s'utilitzaren com un instrument de màrqueting educatiu, tant per retre

41. Són destacables les publicacions de Mayordomo (1990) i Navarro (1993), els quals, a partir de la legislació, l'estadística i els discursos de l'època, extreuen les línies mestres del que va ser la gestió educativa i l'orientació ideològica del sistema educatiu franquista. Vegeu MAYORDOMO, A., *Historia de la educación en España (V). Nacional catolicismo y educación en la España de Posguerra*, Madrid, Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990; NAVARRO, C., *La educación y el nacional-catolicismo*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1993.

42. Un dels pilars fonamentals del màrqueting escolar d'aquests centres es basava en la qualitat del seu ensenyament, el qual consistia, entre altres factors, a atendre les necessitats de les classes mitjanes i dirigents amb una modernitat curricular i tecnològica. Vegeu VIÑAO, A. i MARTÍNEZ, J. M., «Tradición y modernidad: el programa iconográfico del Colegio de Nuestra Señora de la Bonanova de Barcelona (1900-1956)», *Revista di Historia dell'Educazione*, núm. 5, 2018, p. 17-40.

43. RAMOS, S.; RABAZAS, i COLMENAR, C., «Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo. Entre la propaganda y el relato», *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 8 (2018), p. 397-448; VIÑAO, A. i MARTÍNEZ, J. M., «Tradición y modernidad: el programa iconográfico del Colegio de Nuestra Señora de la Bonanova de Barcelona (1900-1956)», 2018, *op. cit.*

comptes davant les famílies que tenien els seus fills matriculats a l'escola com per atreure nous clients. És per això que en la majoria dels casos la intenció comunicativa de les cròniques, articles i altres seccions consistia a projectar a l'exterior les línies mestres de la pedagogia aplicada per l'escola, el full de serveis del centre, els mètodes didàctics més sofisticats i, mitjançant la fotografia, la modernitat i l'adequació dels espais educatius. Si s'analitzen les dades quantitatives envers les publicacions durant el primer franquisme, es pot observar com els primers anys de la postguerra és l'època on es concentra el major nombre de produccions. Així doncs, es pot inferir que els butlletins col·laboraren activament en el relleu dels col·legis religiosos després d'anys d'instabilitat i clausures.⁴⁴

En tercer lloc, també es pot identificar bona part de la política comercial dels col·legis religiosos en documents de caràcter institucional i acadèmic. Les memòries anuals d'aquests centres en són un exemple clar. Aquests documents reflecteixen un discurs publicitari fonamentat en la projecció de les activitats educatives, religioses i esportives que conformaven la «marca» pròpia del centre en qüestió.⁴⁵ El mateix succeïa amb les memòries de pràctiques elaborades pels normalistes de l'època, els quals descrivien l'escola privada religiosa maximitzant l'adequació i modernitat de les seves instal·lacions, alhora que ometien altres aspectes com els càstigs físics o les deficiències presents en els espais educatius dels centres.⁴⁶

En quart lloc, és interessant especificar els beneficis comercials que obtenien els col·legis religiosos a través de la divulgació sistemàtica del seu propi passat. Per exemplificar-ho, és interessant analitzar el paper que jugava dins l'estratègia comercial un dels elements cabdals que conformava la història corporativa⁴⁷

44. Un exemple il·lustratiu és el cas de la revista *Montesión* de Palma. Durant els primers quatre anys d'existència del butlletí (1941-1945) s'editaren el 37 % dels nombres corresponents a la producció total del segle XX. Un altre exemple d'aquesta descompensació és que durant aquest període es publicaren més exemplars (53) que durant els vint-i-cinc anys següents (38). Vegeu MOLL, S. i SUREDA, B., «La generación de capital social y la conformación de identidades en los colegios de la posguerra española (1939-1945): estudio de la revista escolar *Montesión*», 2021, *op. cit.*

45. DÁVILA, P.; NAYA, L. M. i ZABALETA, I., «Memory and Yearbooks: An Analysis of Their Structure and Evolution in Religious Schools in 20th Century Spain», a YANES, C.; MEDA, J. i VIÑAO, A. (eds.), *School Memories. New trends in the History of Education*, Suïssa, Springer, 2017, p. 65-79.

46. BARCELÓ, G.; MOLL, S. i SUREDA, B., «La escuela privada religiosa en Mallorca durante la postguerra. Cultura y práctica escolar», 2017, *op. cit.*

47. Entre els pocs estudis que tracten la història corporativa dels centres educatius privats, destaca el publicat per Nieminen (2016), el qual utilitza com a única font els llibres commemoratius editats per un col·legi fins amb motiu dels aniversaris de la seva fundació. Per altra banda, també cal fer especial menció al treball de Fucs (2019), que analitza els mitjans de difusió de la història corporativa d'un col·legi privat de Rio de Janeiro i va més enllà dels canals textuals (llibres commemoratius, butlletins, memòries anuals, etc.) i n'identifica altres relacionats amb l'oralitat i la cultura material. Vegeu NIEMINEN, M., «From elite traditions to middle-class cultures: images of secondary education in the anniversary books

d'aquests centres: l'antic alumne. Els exalumnes tenien una càrrega simbòlica i comercial molt alta, ja que representaven el resultat de l'aplicació de la fórmula educativa de la congregació, a la qual, mitjançant l'exposició de nombrosos exemples, se li atribuïa un valor afegit que els diferenciava de la resta. D'acord amb el marc mental construït en bona part gràcies a les revistes escolars, el «currículum ocult» o els actes públics que organitzaven, l'antic alumne gaudia de prosperitat en diferents àmbits de la seva vida. En primer lloc, prosperitat acadèmica, justificada i demostrada, mitjançant l'exposició constant dels avenços experimentats pels exalumnes a les seves respectives carreres universitàries, militars i eclesiàstiques (admissió, superació de proves, graduació, distinció, etc.). En segon lloc, prosperitat econòmica, ja que s'elaboraven escrits diversos pel que fa a les millores aconseguïdes en el camp laboral i empresarial, citant ascensos, oposicions o l'obertura d'establiments comercials. En tercer lloc, prosperitat social-familiar, promocionada a partir d'anuncis de boda, naixements, participació en associacions, intervenció en actes públics, etc. Finalment, l'antic alumne comptava amb prosperitat moral, enaltint repetidament les seves bones obres, l'assistència regular a actes religiosos i la tasca altruïsta desenvolupada en l'entorn formatiu del col·legi.⁴⁸

Per concloure, cal fer menció a les iniciatives que impulsaven els col·legis religiosos amb l'objectiu d'augmentar els seus recursos econòmics i materials. El gran creixement experimentat per l'escola confessional durant les primeres dècades del segle xx fou, en bona part, gràcies a la implicació econòmica de la comunitat educativa d'aquests centres. Tot i això, entre els diferents donants sobresortiren la figura de grans benefactors, els quals ajudaren significativament a finançar la construcció de les instal·lacions, així com a articular diferents sistemes de recaptació popular. El seu homenatge constant en els anys posteriors denotava una clara estratègia de modelatge.⁴⁹ Aquesta es basava en exaltar-los durant períodes específics de temps que, intencionadament, se sincronitzava amb la posada en marxa d'autèntics *crowdfundings* de l'època, els quals

of a Finnish girlsclass cultures-2007», *Paedagogica historica*, núm. 52, 2016, p. 236-251; Fucs, A., «O papel da memória na (re)construção de identidade organizacional: o caso da escola Edem». Treball Final de Màster presentat a la Universitat Catòlica do Rio de Janeiro. (2019).

48. MOLL, S. i COMAS, F., «Corporate history or the education business. A case-study: Sant Francesc de Sales School, Menorca (1939-1945)», *Paedagogica Historica*, núm. 58, 2022, p. 1-20.

49. L'elaboració d'articles i escrits en relació amb els benefactors va ser una constant, normalment coincidint amb l'anunci de la seva mort. S'aprofitava per agrair la seva col·laboració i s'instava a imitar el seu exemple. Així mateix, s'anunciaven els beneficis espirituals i terrenals dels quals es podien beneficiar aquests benefactors tal com indulgències plenàries o avantatges en els serveis oferts en el catàleg del centre. Vegeu MOLL, S. i COMAS, F., «Corporate history or the education business. A case-study: Sant Francesc de Sales School, Menorca (1939-1945)», 2022, *op. cit.*

estaven destinats a costejar reformes i ampliacions a l'edifici original així com a la realització de missions religioses a l'estranger.⁵⁰ A més a més, el fet de fer públic i subratllar constantment el nom de les famílies que realitzaven més donacions al col·legi (tant monetàries com materials)⁵¹ propiciava que els centres —aprofitant que els pares veien l'oportunitat d'augmentar el prestigi familiar així com d'accentuar la consideració de l'escola cap als seus fills— obtingués un finançament més enllà del pagament de les matrícules. Paral·lelament, es dissenyaven i es posaven a la venda distints productes emmarcats en una mena de marxandatge corporatiu (estampes, medalles, llibres, targetes postals, figures de sants, etc.) el qual, inspirat en la simbologia i els mites fundacionals de la congregació, contribuïa a la recaptació de fons, així com a la configuració de la identitat col·lectiva d'aquests centres.⁵²

COL·LEGIS RELIGIOSOS I «NOVES» FONTS: UNA OPORTUNITAT HISTORIOGRÁFICA

L'estudi dels col·legis religiosos ha esdevingut més difícil que en el cas d'altres institucions educatives. Com s'ha esmentat anteriorment, el motiu rau en l'accés restringit als seus arxius, fet que ha estat tractat en nombroses investigacions. Així doncs, durant molt de temps semblava que la historiografia —la qual es nodria principalment de documents de caràcter eminentment administratiu— tenia vetat l'estudi exhaustiu dels col·legis religiosos. Ara bé, durant les darreres dècades les recerques historicoeducatives han experimentat una notable renovació a nivell historiogràfic. Aquest fet ha propiciat el sorgiment d'una nova forma d'estudiar el passat educatiu, la qual ha ampliat l'espectre de les temàtiques i les fonts estudiades, alhora que s'ha allunyat de les velles tendències historicistes i

50. Habitualment s'anunciaven els beneficis espirituals i terrenals dels quals gaudien aquests benefactors. En el cas dels salesians, utilitzaven la figura del seu fundador Sant Joan Bosco per fomentar les almoines, destacant en les seves publicacions que, segons el sant, les donacions apropaven els cooperadors a «la salvación de su propia alma». Vegeu MOLL, S. i COMAS, F., «Corporate history or the education business . . .», 2022, *op. cit.*

51. Les donacions materials es basaven en recursos didàctics tal com col·leccions de llibres, fòssils, minerals, aparells de laboratori, animals dissecats, etc. Vegeu MOLL, S. i SUREDA, B., «La generación de capital social y la conformación de identidades en los colegios de la posguerra española (1939-1945): estudio de la revista escolar *Montesión*», 2021, *op. cit.*

52. Aquest conjunt d'objectes distintius i identificatius no només envaï el centre, sinó que també penetrà dins l'esfera personal i íntima dels membres de la comunitat educativa. N'és un exemple les medalles d'or amb la imatge de figures venerades que la majoria de simpatitzants portaven al coll, les estampes que portaven dins les seves butxaques o els calendaris inspirats amb els mites fundacionals que col·locaven en els seus habitatges. Vegeu MOLL, S. i COMAS, F., «Corporate history or the education business. A case-study: Sant Francesc de Sales School, Menorca (1939-1945)», 2022, *op. cit.*

dels paradigmes positivistes.⁵³ En aquest sentit, Antonio Viñao exposa distintes fonts que han estat infravalorades i rebutjades fins al moment i que són necessàries per a construir la Història de l'Educació del futur. En paraules de l'autor:

Entre estas nuevas fuentes se hallan las icónicas y materiales [...]. También la historia oral, así como las autobiografías, memorias y diarios. Pero, sobre todo, las fuentes objeto de atención preferente son aquellas relativas a la realidad y prácticas de las instituciones educativas; aquellas que son producidas por esas mismas realidades y prácticas. La lista, no exhaustiva, abarca desde los exámenes y libros o cuadernos de ejercicios escolares a los reglamentos —de centro, disciplinarios, de asociaciones de padres, alumnos o antiguos alumnos, etc.— pasando por los diarios de clase de alumnos y profesores, las notas o apuntes tomados por los primeros, los informes de la inspección o de otros organismos, los cuestionarios elaborados a instancias de ellos, las revistas escolares, las memorias generales o relativas a una actividad específica —por ejemplo, de las visitas y excursiones o de una disciplina determinada—, las actas de las reuniones de los órganos colegiados del centro, los expedientes, registros y fichas de los alumnos, los relatos y descripciones de las actividades y prácticas educativas, los catálogos e inventarios de mobiliario y material escolar y los libros de texto.⁵⁴

Si s'analitza des del context de l'escola confessional, es pot observar com la majoria de les fonts enumerades no es troben exclusivament en els arxius de les institucions religioses. Un gran nombre de revistes escolars, col·leccions fotogràfiques, memòries de pràctiques, quaderns d'exercicis, testimonis orals d'alumnes i professors, marxandatge corporatiu, etc., no són inaccessibles per a l'historiador, ja que un gran nombre d'aquestes fonts es troben en arxius familiars i, fins i tot, en arxius públics. En conseqüència, tot i el dificultós treball de camp que exigeix la localització d'aquestes fonts, l'accés als arxius de les companyies religioses deixa de ser un obstacle insalvable per a la investigació dels col·legis religiosos, alhora que la renovació historiogràfica i l'interès per l'estudi de fonts alternatives esdevé una oportunitat per a la reconstrucció del passat d'aquests centres mitjançant una triangulació de «noves» fonts històriques.

Per concloure, cal remarcar que l'ús acurat i rigorós de les fonts que exigeix el món de la recerca historiogràfica obliga els historiadors a conèixer prèviament les diferents investigacions que han fet servir aquesta tipologia de documents

53. ESCOLANO, A., «La historiografía educativa. Tendencias generales», DE GABRIEL, N.; VIÑAO, A. (eds.), *La investigación historicoeducativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, 1997, p. 51-84.

54. VIÑAO, A., «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes», a ALMUIÑA, C. (ed.), *Culturas y Civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998, p. 167-183 (per a la cita p. 179-180).

historiogràfics. La majoria d'aquests estudis brinden als lectors models d'interpretació, tractament i anàlisi que ajuden a aproximar-se als fenòmens estudiats d'acord amb els estàndards acadèmics. Així doncs, resulta cabdal revisar els estudis que s'han publicat durant les darreres dècades envers fonts històriques com els manuals escolars,⁵⁵ quaderns de classe,⁵⁶ fotografies,⁵⁷ memòries de pràctiques,⁵⁸ revistes escolars,⁵⁹ memòries anuals⁶⁰ i memòries d'oposició.⁶¹

CONSIDERACIONS FINALS

L'escola privada religiosa és, com bé indica el seu nom, *privada* i *religiosa*. En conseqüència, per comprendre la naturalesa d'aquests col·legis en tota la seva dimensió és necessari anar més enllà de l'enfocament tradicional i superar les

55. ESCOLANO, A., *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997; CASTILLEJO, E., *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del Franquismo (1936-1975)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008.

56. DEL POZO, M. M. i RAMOS, S., «Representaciones de la escuela y de la cultura escolar en los cuadernos infantiles (España, 1922-1942)», a CASTILLO, A. i SIERRA, V. (eds.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Gijón, Ediciones Trea, 2008, p. 213-242; MEDA, J.; MONTINO, D. i SANI, R., *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Macerata, Edizioni Polistampa, 2010.

57. COMAS, F.; MOTILLA, X. i SUREDA, B., *Fotografía i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*, Palma, Leonard Muntaner Editor, 2012; COMAS, F., «Fotografía i història de l'educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 15, 2010, p. 11-22.

58. DOMÍNGUEZ, M. R., «La percepción de la escuela y la actividad escolar a través de las memorias de prácticas de los alumnos aspirantes a maestros», RUIZ, J. et al. (eds.), *La educación en España a examen (1898-1998)*, Saragossa, Ministerio de Educación y Cultura, Institución Fernando El Católico, 1999, p. 479-499; BARCELÓ, G.; MOLL, S. i SUREDA, B., «La escuela privada religiosa en Mallorca durante la postguerra. Cultura y práctica escolar», 2017, *op. cit.*

59. LLULL, E., «Prensa escolar y educativa católica en vísperas de la II República. La revista Auras del Colegio, de los jesuitas de Valencia (1917- 1936)», *Anales de Historia Contemporánea*, núm. 15, 1999, p. 339-348; MATAS, J. J., «Una mirada a Madre Alberta a través de la revista Mater Purissima (1923-1966)», a FULLANA, B.; PECIÑA, B.; MATAS, J. i COMAS, F. (eds.), *Alberta Giménez. Herencia de pedagogía innovadora*, Palma, CESAG, 2012, p. 129-177.

60. GONZÁLEZ, S., COMAS, F. i FULLANA, P., «La “construcción” del record escolar a través de la fotografía: “desconstrucción” de dos anuaris col·legials», a COMAS, F.; GONZÁLEZ, S.; MOTILLA, X. i SUREDA, B. (eds.), *Actes de XXI Jornades d'història de l'educació: Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, 26, 27 i 28 de novembre de 2014. Palma, Universitat de les Illes Balears; DÁVILA, P.; NAYA, L. M. i MIGUELENA, J., «Yearbooks as a source in researching school practices in private religious schools», *History of Education & Children's Literature*, núm. 15, 2020, p. 219-240.

61. BARCELÓ, G.; MOLL, S. i SUREDA, B., «Imagen y práctica escolar en las memorias de oposición del franquismo: el caso de Baleares», *Revista Linhas*, 2019, núm. 44, 2018, p. 28-41; MENGUIANO, C., «Los expedientes-oposición a direcciones de escuelas graduadas de 1932 como fuente historicoeducativa: Un estudio de caso: el expediente-oposición de María Sánchez Arbós», *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 10, 2019, p. 309-344.

explicacions pedagògiques i educatives que, si bé ens ajuden a aproximar-nos a l'objecte d'estudi, sols ens donen informació sobre una de les seves activitats: l'escolar. L'activitat empresarial i religiosa són, almenys, igual d'importants per explicar la dinàmica i la cultura escolar d'aquestes institucions educatives, fet que obliga l'investigador historicoeducatiu a sortir de la seva «zona acadèmica de confort»⁶² i endinsar-se en altres camps de coneixement com ara la ciència econòmica, la historiografia religiosa i altres branques del saber emmarcades en les ciències socials.

Per altra banda, ha quedat palès que els anys immediatament posteriors a la Guerra Civil constitueixen una època cabdal per a comprendre l'hegemonia que ostentà l'ensenyament confessional durant el franquisme. A més a més, a la totalitat d'elements que configuren la fórmula d'èxit que explica l'expansionisme posterior cal afegir-hi un darrer component: la por. Com en la majoria de les guerres, el bàndol vencedor, durant els anys posteriors al conflicte, ret comptes amb els qui són considerats vençuts. Així doncs, a l'Estat espanyol el bàndol franquista perseguí, empresonà i executà els qui, segons el seu criteri, simpatitzaren amb el bàndol republicà. En aquest context, matricular els teus fills a un col·legi religiós allunyava possibles sospites envers la teva adhesió al nou règim, fet que es consolidava si, a més a més, participaves en les campanyes de donacions de l'escola, així com en el teixit associatiu del centre.

En resum, les diferents evidències exposades deixarien entreveure que aproximar-nos als col·legis religiosos durant els primers anys de la dictadura ens ajuda a conèixer com es posaren les bases del sistema d'ensenyament privat que imperà durant el franquisme, el qual subjectà i reforçà el seu lideratge mitjançant un entramat d'estratègies corporatives com les que han esdevingut objecte d'estudi en aquest capítol.

62. Terme extret de FÉRRIZ, T., «Redes del exilio de 1939 en internet», *TSN. Transatlantic Studies Network: Revista de Estudios Internacionales*, núm. 4, 2017, p. 59-63.

Resistir per mantenir la seva identitat. L'Escola Pia entre 1939 i 1958

JOAN FLORENSA I PARÉS
EDUARD PUIGVENTÓS LÓPEZ

PRESSIÓ SOBRE LA INSTITUCIÓ

El final de la Guerra Civil va ser benvingut pels escolapis catalans: acabava una persecució que s'havia emportat setanta-dos religiosos de la província, assassinats pel que eren. Entre els que quedaren, n'hi havia que havien patit presó, altres exili. Havien viscut amagats i se sentiren perseguits. Tots els edificis estaven malmesos (el de Granollers estava arrasat i el de Sant Antoni, inservible): calia un esforç i un temps per tornar-los com abans. La satisfacció de poder reunir-se, tornar a les comunitats i poder reprendre la vida anterior, però, s'esvaï aviat davant la realitat en què es trobaren.¹ La llibertat que el Nou Estat els ofería no era pas llibertat, sinó una nova opressió. En el discurs inaugural del capítol provincial celebrat el juliol del 1940 el president, el pare Josep Maria Jaume, vicari provincial de Cuba, va dir: «He observat una gamma d'expectació que va des del pessimisme a l'optimisme, passant pel indiferentisme, dubte, fluctuació».² Què passava?

L'Escola Pia catalana de 1939 era diferent de la de 1936, i no només pel cost humà que havia suposat la guerra en tots els àmbits. Hi havia la qüestió dels edificis ocupats o destruïts, problemes econòmics, una manca patent de material i una societat exhausta i empobrida que requeria més que mai una bona educació, però que no tenia la capacitat de poder proporcionar els recursos que la institució requeriria en tals circumstàncies. En el pla ideològic, també és certa la simpatia

1. FLORENSA, J., «L'exili dels escolapis catalans (1936-1939)» i «Utilització dels nostres col·legis durant la Guerra Civil», *Catalaunia*, núm. 321 (juliol-agost 1989), p. 11-17; i «Mestres en clandestinitat (1936-1939)», a *Doctor Buenaventura Delgado Criado: Pedagogia e historiador*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2009, p. 740-757.

2. Arxiu Provincial de l'Escola Pia de Catalunya (APEPC), 08-05, Jaume, llibreta núm. 3.

inicial pel franquisme: té una raó de ser pels patiments dels tres anys de conflicte. Amb més o menys èmfasi, l'Escola Pia va ser particip del nacionalcatolicisme imperant, i és fàcil trobar proclames exaltades a les escoles, actes patriòtics, homenatges als caiguts o a la bandera espanyola, marxes militars, exercicis gimnàstics i les celebracions arquetípiques del nou calendari, especialment en algunes escoles com Terrassa, Sabadell o Sarrià, a vegades amb la presència d'autoritats civils, eclesiàstiques o militars. En tenim diverses proves gràfiques, tot i que les imatges de grandiloqüència a vegades contrasten amb la poca veheència de la seva explicació a les cròniques de comunitat o d'escola, com és el cas de Terrassa.

Així, si bé hi havia escolapis que se sentien plenament identificats amb el nou règim i participaven activament dels actes de suport al dictador, al partit únic, a les víctimes de la Cruzada o del fervor religiós i moral de la postguerra, n'hi havia d'altres que, tan aviat com tornaren a les comunitats, pogueren comprovar que hi havia una marcada limitació de les llibertats personals i col·lectives al mateix temps que una nova persecució, d'una banda pública i grollera, però d'una altra també més subtil, que era avalada per la jerarquia eclesiàstica.

A primers d'abril del 1938, Morella (ocupada el dia 4) i Balaguer (el dia 10) quedaren a mans de l'exèrcit de Franco. El pare provincial, Manuel Bordàs, decidí enviar-hi els pares Enric Centelles i Joan Profitós per recuperar els col·legis que hi tenien i crear-hi comunitat amb religiosos que estaven dispersos tant per la Península com per Itàlia, França i Anglaterra; fins i tot pensà en traslladar-se ell mateix a Morella, el seu poble, i reiniciar així la vida de la província. No va ser possible, però, perquè l'exèrcit franquista s'havia apoderat dels edificis. A més dels dos esmentats, també es varen ocupar amb l'avanç de l'exèrcit franquista els col·legis de Tàrrrega, Igualada, Vilanova i la Geltrú, Sabadell, Calella i Olot, i els de Sarrià, Sant Antoni i Balmes, a Barcelona, es van convertir en hospitals de sang o casernes. Mataró estava ocupat per refugiats. En el d'Alella hi havia una colònia de noies que no podia tornar a casa. Com va dir el pare Jaume Subirana, rector d'Olot, a l'alcalde local: «Sou com els *rojós*, tots ens preneu els col·legis».³

S'obligà a tots els religiosos a passar el tràmit o expedient de depuració i fer el jurament d'adhesió al nou règim i de no haver-se afiliat ni actuat a favor de cap grup ni marxista ni separatista. Res valia haver passat per la presó o haver servit de capellà castrense. S'intuí que, pel sol fet de ser catalans, ja eren

3. La memòria oral recull aquesta expressió del pare Subirana. A la crònica de la comunitat i l'escola són més fins quan afirmen que «se solicitó y obtuvo, en 20 de febrero, un certificado-autorización para no ser molestado en la legítima posesión del Colegio, de la Comandancia Militar». APEPC, 07-22, c. 11-bis, núm. 1, p. 3.

sospitosos. L'inspector de primària de Girona exigí aquest certificat al rector de Puigcerdà, el pare Pompili Codinach, amb l'amenaça de tancar el centre si no el presentava.⁴

No sense dificultats, tots els col·legis (excepte el de Castellar del Vallès, que es tancà el setembre del 1939) funcionaren el curs 1939-1940; i per a un retorn a la normalitat des d'un punt de vista organitzatiu i funcional, per a l'estiu del 1940 estava prevista la celebració del capítol provincial que havia de cobrir les vacants de rectors i la del provincial. Que l'Escola Pia no era ben vista per part de les autoritats ho demostra el fet que fos en aquest moment quan l'Estat espanyol es va moure per encarrilar els nomenaments a favor seu. El 13 de febrer de 1939 el Ministerio de Asuntos Exteriores ja havia comunicat al seu ambaixador davant la Santa Seu que convenia apartar de Roma el pare Llogari Picanyol, perquè el consideraven responsable de nomenaments de catalanistes i influïa dintre de la Congregació general per ser-hi l'únic català. A Catalunya tot estava per fer, però el Ministerio ja pensava en la reorganització de la Província escolàpia.⁵

Un altre exemple de l'aversió als escolapis de tarannà catalanista i progressista: un informe del director del Batallón de Zapadores Minadores número 5, el tinent coronel don Luis Ferrer Vilaró, datat a Saragossa el 8 de maig de 1939, afegia com a persona a depurar el pare Joan Tomàs «que es considerado como uno de los elementos más destacados en aquel sentido». El rector de la Universitat de Barcelona, el 12 de juliol de 1939, escriví al ministre d'Educació dient-li que havia cridat al pare provincial, el pare Bordàs, i li havia advertit que «hicieran ellos mismos la necesaria depuración del personal, haciéndole saber que a la menor falta que se cometiera en el sentido antes indicado, sería cerrado inexorablemente el Colegio [el de Nostra Senyora, a Barcelona]». Repressió subtil.

El Ministerio de Asuntos Exteriores anava prenent posicions, doncs, davant les eleccions dels superiors i per això escriví novament al seu ambaixador a Roma a principis de 1940: «Urge impedir por medio de la Santa Sede que ocupen cargos de responsabilidad en Cataluña y Vasconia los RR. padres Pantaleón Galdeano, Gonzalo Etayo, Valentín Caballero (Vasconia) y Agustín Cuadras, Joaquín Tous, Juan Profitós, Pompilio M. Codinach, José M. Tous y algunos otros en Catalunya [...] P. Leodegario Picañol».

4. Carta al pare Manuel Bordàs del 6 d'agost de 1940. APEPC, 03-10, capsa 3, doc. 178/1940.

5. Aquestes dades i les següents estan extretes de les còpies que conservem a l'APEPC (03-92 c. 1 núm. 26) dels originals de l'Ambaixada d'Espanya a la Santa Seu, dipositats a l'Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores (Archivo Histórico Nacional), 1901-1948, lligalls 7, 45, 49 i 70; i també a FLORENSA PARÉS, J., *El projecte educatiu de l'Escola Pia de Catalunya (1683-2003): una escola popular*, Barcelona, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, IEC, 2010, p. 514.

A primers de juliol se celebrà el capítol, que presidí el pare Josep Maria Jaume i que pronuncià el discurs inicial —al qual hem fet referència en començar l'article— en català. El seu nom va ser afegit immediatament a la llista dels «desafectos». El capítol envià al pare general la següent terna de provincialables per ordre de preferència: pares Joan M. Vives, Josep M. Jaume i Manuel Bordàs; mentre que per a assistents provincials proposava els pares Joan M. Vives, Manuel Bordàs, Josep M. Jaume i Joan Batllori, amb dos suplents, Jaume Carceller i Agustí Cuadras. La Congregació General nomenà el pare Manuel Bordàs com a provincial i per a assistents, els pares Joan M. Vives, Josep M. Jaume, Joan Batllori i Agustí Cuadras. Durant el capítol s'insinuà que el pare general no volia elegir el pare Bordàs, fet que va decantar els vots cap al pare Vives. En reconeixement a la seva tasca durant la Guerra Civil el nomenaren en tercer lloc.⁶ Però la veritat era una altra: el pare general designà provincial el tercer de la terna, el pare Bordàs. Creiem que algú volia manipular les eleccions i va fer córrer aquella notícia falsa. El Ministerio volia el pare Vives, i fracassà.

També entre els rectors nomenats després del capítol hi figuraven alguns «desafectos»: Joan Profitós, de Sabadell; Joaquim Tous, de Sant Antoni de Barcelona; Pompili Codinach, de Puigcerdà; i Josep Guañabens, de Sitges. Aquest resultat no va ser pas del grat de Madrid: el provincial, dos assistents i alguns rectors no eren considerats «afectos» al Nou Estat. Que a la província hi continuessin governant religiosos considerats catalanistes molestava les autoritats.

L'administrador apostòlic del bisbat de Barcelona, el doctor Miguel de los Santos Díaz de Gómara, ordenà al canonge Martín Cagigós que el novembre del 1941 girés una visita canònica a la província. El cronista del col·legi de Nostra Senyora escrivia que «terminada la Visita nada se nos comunicó ni advirtió, dejándonos la impresión de que fue motivada para averiguar si entre nuestros religiosos existían actividades políticas de carácter separatista».⁷

La pressió del Ministerio de Asuntos Exteriores sobre l'Escola Pia de Catalunya no s'acabà aquí, i a través de la seva ambaixada a Roma i d'un escolapi molt afí al nou règim procurà d'intervenir en el capítol següent, de 1943. Uns mesos abans de la seva celebració, el 17 de juny de 1943, l'ambaixador visità el pare general i li suggerí algunes mesures. Creia que els millors per ocupar càrrecs a Catalunya eren els pares Antoni Font, Joan Maria Vives, Joaquín Seguí i Adolf Roger. Aconseguí que enviés per presidir el capítol el pare Manuel Pazos, que era qui feia d'enllaç entre la Congregació General i l'ambaixada. L'ambaixador temia que es preparés un grup catalanista per assumir el control de la província i per això afirma

6. Carta del pare Josep M. Jaume al pare general, 18 de juliol de 1940, APEPC, 08-05, Jaume, llibreta núm. 39.

7. Crònica a APEPC, 03-92, caps 1, núm. 1.

en l'informe de l'entrevista: «Creo debe evitarse por todos los medios, pues la influencia que sobre miles de niños ejercerían esas personas podría ser fatal».

Del capítol provincial de 1943 en sortiren provincial el pare Joan Maria Vives i assistents els pares Francesc Fàbrega Amat, Joan Batllori, Agustí Cuadras i Antoni Font. Un equip ben espanyolista amb un sol catalanista. Crec que queda prou clar que el Nou Estat perseguí i reprimí l'Escola Pia de Catalunya com a institució, pel seu arrelament al país i per la personalitat de caràcter catalanista i obert de molts dels seus religiosos.

Una altra intromissió del Ministeri d'Afers Estrangers espanyol vindria d'anys més tard, concretament del 1955. L'Escola Pia catalana havia rebut el 1950 la finca i el castell de Saint Papoul (Aude, Rosselló), propietat de l'aristòcrata de Catalunya Nord Henri Jonquères d'Oriola, «muy conocido en las altas esferas de la España Nacional por las repetidas y eficaces pruebas de verdadera amistad que manifestó para nuestra Patria, de la que fueron hijos sus nobles antepasados del Rosellón».⁸ Jonquères l'havia cedit a l'Escola Pia a través del seu amic, el baró de Viver, exalcalde de Barcelona en temps de la Dictadura de Primo de Rivera i notable franquista, qui tenia un fill escolapi, Dàrius Romeu. Romeu no fou l'encarregat de rebre la propietat i establir la primera comunitat, però sí que li fou encomanada la tasca, ben aviat, de proposar què fer amb la finca, mantenir relacions amb l'Estat francès i cercar-ne la viabilitat. Si bé la idea inicial era crear-hi una escola per a infants orfes que servís, al mateix temps, de plataforma per estendre l'Escola Pia a França, ben aviat aquesta idea es veié inabastable i s'exploraren noves vies, especialment intentar ser reconeguda com a internat i oferir-se com a casa de colònies.

En tot cas, Romeu demanà el suport del govern franquista per tirar-ho endavant i el 7 de març de 1955 s'entrevistà amb el ministre d'Afers Exteriors a Madrid. Ambdós acordaren que el Ministeri d'Afers Exteriors aportaria fins a 8.000.000 de pessetes a canvi de poder-se dedicar «al apostolado entre los españoles allí residentes» al mateix temps que establir un noviciat per poder recollir vocacions franceses «de la Orden del ínclito español san José de Calasanz» i «proporcionar un eficaz ambiente de hispanidad a nuestros estudiantes».⁹ Ras i curt: el que es volia és que l'Escola Pia fos una plataforma per espanyolitzar els fills de republicans exiliats al sud de França, en algun document apareix que hauria de realitzar-se «una labor que pueda calificarse de Misión de Hispanidad». Malgrat les promeses ministerials i els esforços de Romeu, però, la Congregació Provincial

8. APEPC, 07-01 c. 6 n. 8. Esborrany de carta escrita per Dàrius Romeu, destinada al Provincial, Julià Centelles, amb la intenció que fos enviada en nom propi al Ministre d'Afers Estrangers espanyol, Alberto Martín-Artajo, març del 1955.

9. APEPC, 07-01 c. 6 n. 8. Esborrany «con efecto de copia» de la carta enviada per Dàrius Romeu al ministre, s/d.

preferí renunciar als diners i no acomplir la proposta, per bé que inicialment s'hi mostrà favorable.¹⁰

REPRESSIÓ DE LES PERSONES

A més de la pressió que els escolapis sentien sobre la seva institució, n'hi havia alguns que de manera més concreta eren també observats, vigilats o pressionats. No era una novetat, venia de l'etapa de Primo de Rivera, en què fins i tot hi hagué una visita apostòlica per canviar la cúria de la província.¹¹ Fou també el moment en què la fidelitat de l'Escola Pia al país li costà perdre les darreres aules d'alumnes gratuïtes.¹²

Dels protagonistes de 1928 només quedava a la província el pare Enric Mur. Havia passat els tres anys de guerra a Anglaterra perfeccionant l'anglès i servint en una parròquia. Tornà el 1939 i va ser destinat a Vilanova i la Geltrú. Els falangistes l'observaven de prop, els quals l'acusaven de no haver fet escala a cap port espanyol en tornar d'Anglaterra, sinó únicament a Lisboa i a Gibraltar fins a Barcelona. Feia les classes en català i en sortir de classe els alumnes eren preguntats per joves falangistes. El pare Mur els agràia que mai el denunciessin.¹³

En el punt de mira principal, però, hi havia el pare Joan Profitós, objecte d'una campanya en contra pels llibres de lectura en català que havia publicat a partir de 1919: no li perdonaven ni aquest fet ni la seva manifesta catalanitat.¹⁴ Durant els anys de la guerra residia a Iratxe (Navarra), on va ser calumniat i atacat durament

10. APEPC, 03-20 c. 1.5, Congregación Provincial, Libro de Actas. 31 enero 1954 a 14 agosto 1959. A la pàgina 89, a la sessió del 28 de març de 1956, es dirà, entre d'altres casuístiques, que es denega perquè hi ha «poca concordancia de la misión a desarrollar con la propia de nuestra orden».

11. FLORENSA I PARÈS, J., «Escolapis catalans represaliats per la dictadura de Primo de Rivera (1928)», *Catalunya*, núm. 514 (gener-febrer 2019), p. 3-7.

12. PUIGVENTÓS LÓPEZ, E., «Defensar la llengua o sotmetre's a l'Estat: l'Escola Pia, els llibres del Pare Guañabens i la dictadura primoriverista», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria*, 2022, núm. 132, p. 6-21.

13. Vaig conivire amb ell de 1956 a 1961 i més d'una vegada ho va manifestar.

14. Conservem còpia de dues cartes enviades pel provincial, el pare Bordàs, al governador civil de Barcelona i al vicari general de Madrid, José Olea Montes, on exposa que li sap greu tota la campanya en contra de Profitós que s'està coent dins i fora de l'Escola Pia, iniciada per l'escolapi de signe espanyolista Adolf Roger (APEPC, 03-10 84 i 85/1941, de 19 i 18 de setembre de 1941). Profitós estava en el punt de mira essencialment per haver publicat llibres de lectura en català, on a més feia afirmacions respecte a la «patria grande» i la «patria chica», referint-se, òbviament, a Espanya i Catalunya, on reafirmava el seu compromís de país indicant que la seva pàtria era Catalunya. Tot i la seva impecable actuació a la Congregació Provincial, la seva actuació a Navarra i a Balaguer (un cop aquesta ciutat fou ocupada pels feixistes), la utilitat dels seus llibres i les seves innegables qualitats pedagògiques, era al centre de la polèmica, i Bordàs es queixava al governador que no se'l podia considerar «poco españolista» i encara menys un separatista, tot i haver-se mostrat procliu, en temps anteriors, al catalanisme.

com mostra un article aparegut a *El Heraldo de Aragón*.¹⁵ Després de molts dubtes, l'Escola Pia espanyola li publicà la *Cartilla. Silabario español. Primera parte* (Barcelona, Seix y Barral, 1940), però amb la condició que com a autor hi figuressin tan sols les sigles EP (Escuelas Pías), que ell llegia irònicament com *El Profitós*. El 1941 va ser nomenat rector de Sabadell. El col·legi tenia iniciat el procediment per esdevenir un centre reconegut de batxillerat superior. Però el permís no arribava; després de moltes diligències a Madrid, el rector de la Universitat de Barcelona comunicà al director tècnic, Josep Sarri, que tenia el reconeixement al seu calaix, però que no el faria efectiu fins que el pare Profitós sortís de Sabadell. Per evitar que els alumnes i l'escola sortissin perjudicats, Profitós renuncià al rectorat i anà a Tàrraga; aleshores el col·legi fou reconegut.¹⁶

Per una altra banda tenim el cas del pare Joaquim Tous, el qual fou l'encarregat de restaurar el col·legi de Sant Antoni de Barcelona, que havia patit incendi i destrucció. Els estius del 1940 i 1941 organitzà unes colònies a Alella per als alumnes a l'estil de les que duia a terme Artur Martorell amb la Mancomunitat de

15. Les queixes en contra de Profitós començaven per la denúncia que en feu un tal Matalonga, terrassenc i antic alumne de Terrassa, el 1938. Algú altre denuncià aleshores Profitós al cardenal Isidre Gomà, i aquest obrí una ronda de contactes amb membres de l'Escola Pia i del clergat navarrès. La campanya s'intensificà a partir de la publicació, a mitjan mes de febrer, de l'article «Cosas de Cataluña. El catalanismo en crisis y la profunda reacción españolista en Cataluña» a *El Heraldo de Aragón* (que conservem transcrita a APEPC 08-05, Picanyol II, c. 5, carta del 27/03/1938), on se l'acusava de separatisme i de no estimar prou Espanya; el nom de Profitós no hi apareixia, però tothom sabia de qui es parlava. Més informació a FLORENSA I PARÉS, J., «El P. Profitós, autor de llibres de lectura», *La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Historia d'Educació dels Països Catalans*, Barcelona, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 2003, p. 287-296.

16. A la correspondència entre Profitós i el pare provincial, Manel Bordàs, s'entreveu com la seva designació com a rector havia estat una sorpresa per a molts, atenent la trajectòria de Profitós, i que això podria causar revolada. «Mi posición rectoral: ¿He tenido una alegría? ¿Me ha impresionado? [...] le doy las gracias por la confianza que V. P. y su Congregación, y el buen Rm. P. General que han depositado en mí, pero... debo decirle que me impresionó vivamente la recepción de la patente, que me afectó mucho, que me impresionó y, sobre todo que siento desaliento, mucho desaliento. La única nota alegre para mi espíritu es el constatar que en las esferas de la Superioridad escolapia de Cataluña ya no hay vetos contra mí y quizá contra ningún otro religioso» (APEPC, 03-10, 241/1941, 26/07/1941). Ben aviat es va constatar, però, que la designació de Profitós no era ben vista per alguns. Li deia el pare Bordàs que «Hablando de otro asunto me dijo [l'alcalde de Sabadell] que no temiésemos nada y que si es necesario él mismo iría a hablar con el Gobernador. Este aún no me ha llamado y yo creo que lo ha dejado correr. Veremos. Ya ve cómo le ayudamos dentro de nuestras posibilidades. A trabajar por Dios y por España» (APEPC, 03-10, 247/1941, 17/10/1941). Profitós era conscient que el problema era ell i no l'escola: «No se trata, P. provincial, de un asunto de secretaría de estudios, ni de meros trámites de aprobación del Colegio. Este está ya aprobado y el documento oficial y ministerial de aprobación está ya en la Universidad, pero allí puede dormir [...]. De todo deduzco las ganas del Sr. Rector de fastidiarme a mí» (APEPC, 03-10 248/1941, 25/09/1941), de manera que va decidir plegar per no perjudicar la institució.

Catalunya, alineades amb la pedagogia de l'Escola Nova.¹⁷ El governador civil hi intervingué: li envià un ofici recordant-li que aquesta activitat era pròpia i exclusiva de Falange; no ho podia repetir.¹⁸

Els religiosos escolapis continuaren parlant en català, excepte a les aules, com estava prescrit. Tot i això, sabem que alguns d'ells també l'hi empraven, com dèiem abans del pare Mur. Però també ho feien, a Caldes de Montbui, el pare Ricard Manich, els cursos 1939-1941; i el pare Josep Guañabens, el curs 1941-1942.¹⁹ Uns membres de la Guàrdia Civil de Caldes demanaren al pare Manich que els fes classe, i els posà com a condició que ho faria en català, cosa que acceptaren. El pare Pau Martí, a les classes de química del col·legi de Nostra Senyora, de tant en tant deia alguna paraula en català, sobretot quan s'enfadava. El pare Josep Maria Domingo a la secció d'interns de Sarrià llegia a la tarda poesies en català. A Mataró s'emprava el català en les converses entre escolapis i alumnes, s'ensenyava l'abecedari i els números en català i a vegades la llengua sortia espontàniament a les classes;²⁰ a més, també es fomentava l'estima al país amb excursions, cançons i festes tradicionals catalanes, fins al punt que el periodista Manel Cuyàs arribà a afirmar que, malgrat l'espanyolització de l'ensenyament, el pas dels alumnes per l'Escola Santa Anna «ens va fer més catalans».²¹ A Balaguer també s'emprava el català de manera habitual, tal com deixà recollit l'empresari i activista cultural Josep Espar i Ticó (1927-2022), aleshores alumne del col·legi, a les seves memòries.²²

Un altre aspecte d'aquesta repressió contra les persones té a veure amb el personal que contractava l'Escola Pia aquells primers anys de postguerra. A causa dels assassinats i de la dispersió de religiosos, era obvi que faltaven mestres a primària i professors a secundària, de manera que es va recórrer a laics. L'Escola Pia

17. Podem trobar-ne fotografies i una explicació a «El santuario de San Antonio Abad», Barcelona, Escola Pia Sant Antoni, 1941, p. 13 i contraportada (APEPC, 07-27 c. 24).

18. Tot sembla indicar que Tous i el governador, Antonio Correa Véglison, van arribar a un acord: l'escola enviaria 50 nens als campaments del Frente de Juventudes, sempre que els escolapis el dirigissin, poguessin escollir els instructors i que el capellà del camp, amb capacitats d'inspector general, fos un escolapi. Tanmateix, els acords no es van complir i el pacte es va trencar (APEPC, 03-10, 217/1941, 17/06/1941).

19. En aquest cas puc donar-ne fe perquè vaig ser-ne alumne aquests anys en concret.

20. Hi ha una anècdota que recordaven els alumnes, i és que totes les lletres es deien en català menys la *h*, que es pronunciava a la castellana. El mestre era sovint el pare Joan Herrero Manich.

21. CUYÀS, M., «Escolapis», *El Punt Avui* (17/02/2012). Disponible a <<https://www.elpuntavui.cat/article/507468-escolapis.html?ItemId=2823&tmpl=print>> (consulta: 7 de març de 2022).

22. «Mentre vam ser a Balaguer, l'any 39, vaig anar a estudiar als escolapis, al carrer del Miracle, justament davant de casa, un dels col·legis més antics que tenia l'orde. I em retrobava en un altre món. Les classes es feien amb els textos en castellà, però els "padres" se'ns adreçaven en català. Les coses tenien una finalitat espanyolista, absolutament totes, però s'organitzaven en català». ESPAR I TICÓ, J., *Amb C de Catalunya. Memòries d'una conversió al catalanisme (1936-1963)*, Barcelona, Edicions 62, 1994, p. 49.

no feu escarafalls, ans al contrari, i contractà mestres i professors represaliats, que havien hagut de deixar l'escola pública pel seu passat catalanista, esquerranós o progressista. Entraren mestres d'aquesta índole a diversos col·legis; uns col·legis que aviat guanyaren un prestigi fruit, en bona part, de la capacitació d'aquest personal, ben preparat. L'Escola Pia mirava la qualitat del professional, no la ideologia política, tot i que a vegades havia de recórrer a petites trampes: a primària generalment s'admetien els mestres sense més perquè no calia presentar-ne una relació; en canvi, els represaliats no convenia que figuressin als quadres de professors de batxillerat, de manera que es feien constar com a substituïts —que no apareixien a les llistes— o se'ls encarregava formalment que es fessin càrrec dels estudis de comerç, que no eren ensenyament oficial i no calia, per tant, presentar-ne una relació.

A Terrassa, s'acolliren els depurats Josep Maria Ventosa i Pina i Ramon Romero de la Corte; a Sarrià després de la guerra es contractaren, entre d'altres, Josep Maria Boix i Selva (estudiós, humanista i literat, fill del director de la Caixa de Pensions durant la República i Guerra Civil, Josep Maria Boix i Raspall, depurat pel franquisme, que sovint ensenyava literatura catalana als alumnes), el prehistoriador i arqueòleg Joan Maluquer de Motes i l'exprofessor universitari d'història i geografia valencià, Jesús García Tolsá; García Tolsá repetiria com a professor a Nostra Senyora, on hi hauria també altres mestres represaliats, com Josep Massó, Manuel Soto, Emilio Hermoso o Jacint Pallejà; a Balaguer es confià en Joaquim Martí, apartat de la docència en represàlia pel seu posicionament polític durant l'etapa republicana;²³ mentre que a l'escola Calassanci, al carrer Ample de la Ciutat Comtal, a la preparatòria hi havia Antonio Cárdenas, un mestre andalús que havia tingut problemes amb el règim a la seva terra. I la llista podria ser encara molt més llarga.²⁴

Un cas especial va ser el del doctor Josep Santamaria Monné (1886-1969). El 1936 era sacerdot (ordenat el 1913) i notari del bisbat de Barcelona. Fugí amb la seva mare a París. La mare emmalaltí a principis de 1939 i no pogué tornar a Barcelona després de l'ocupació franquista. Aquest retard va ser l'excusa perquè l'administrador apostòlic Díaz Gómara no el readmetés al seu càrrec anterior, de manera que quedà sense ofici ni benefici. Entrà com a capellà a la clínica del doctor

23. Per aquest cas en particular, vegeu AZNAR SOLÉ, J., «El senyor Martí», *La Mañana* (03/01/1998).

24. FLORENSA I PARÉS, J.; OLIVA I LLORENS, J, i VIGUÉS I JULIÀ, M., *Una escola implicada amb la ciutat. Escola Pia de Terrassa 1864-2002*, Terrassa, Escola Pia de Terrassa, 2002, p. 260-261; PUIG I REIXACH, M., *L'Escola Pia de Sarrià (1894-1995). Història i crònica d'una escola religiosa a Catalunya*, Barcelona, Escola Pia de Sarrià, 1998, p. 419; SÀRRIES, E., *Pinzellades: el Col·legi de Nostra Senyora*, Barcelona, Escola Pia de Catalunya, 2013, p. 169-172; i FLORENSA I PARÉS, J., *Tres-cents anys de l'Escola Pia de Balaguer: mirada al passat, per a educar cap al futur*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999, p. 201-202.

Barraquer, al mateix temps que el rector del col·legi de Nostra Senyora, Joan Maria Vives, li oferí feina al col·legi. Agraït, en morir la seva mare demanà entrar a l'Escola Pia. El bisbe, Gregorio Modrego, li negà el permís. L'Escola Pia li oferí, com a alternativa, anar a Cuba, on tindria totes les facilitats: allà va fer el noviciat i hi professà (1952). Després de la professió solemne tornà el 1965 a Barcelona com un escolapi més.

També es contractaren algunes dones com a mestres de pàrvuls, les primeres a entrar a treballar a l'Escola Pia. Les que entraren a Balmes i Igualada s'havien format amb el mètode Montessori i l'aplicaren a les seves aules, tot i estar prohibit pel nou règim. La mestra Alberta Palomas, de fet, que havia estat apartada de l'ensenyament públic per l'ús d'aquests mètodes, obre la llista del llibre de matrícula de treballadors contractats a Igualada, el 1940, cobrant el mateix que els seus companys homes.²⁵

En aquell temps, a batxillerat, els professors de Formació del Espiritu Nacional (FEN) i d'Educació Física (EF) eren nomenats per la Falange. En alguns col·legis, però, s'optà per contractar militars com a professors d'EF: aquest fet, que a priori pot semblar d'afecció al règim, tenia un motiu clar: en algun col·legi venia per una tradició d'anys anteriors, però en la majoria era perquè els militars complien els horaris i no feien discursos patriòtics com els falangistes. A l'escola de Sabadell, per exemple, entre 1957-1960 es contractà un oficial de la caserna de la Guàrdia Civil que hi havia a la ciutat per aquesta raó.

RESISTÈNCIA

La resistència o oposició a l'espanyolització no podia ser acomplerta com a institució: hauria fracassat perquè no tots hi estaven d'acord i perquè l'Estat hauria tingut un argument per actuar-hi fortament. La resistència va ser duta a terme amb fets puntuals, que en si mateixos no eren qüestions greus i que en tot cas es podien atribuir a una sola persona, si convingués. Però, tanmateix, calia fer gestos que indiquessin als alumnes que hi havia una altra línia que la que marcava l'Estat.

25. APEPC, 07-18 G424 c. 5773, núm. 06-01, *Llibre de matrícula de treballadors 1940-1971*. «[...] El curs de parvulari, que constava de 57 alumnes, passà a mans d'una mestra, la Srta. Alberta Palomas i Ferran, el qual fet significà una innovació a nivell d'Igualada i, pel que sembla, amb uns excel·lents resultats. Tant va ser així que durant el curs següent hi va haver molta sol·licitud d'ingrés a l'escola de la nostra ciutat. [...] L'aportació d'Alberta Palomas va ser una novetat per a Igualada; amb ella s'encetava un nou sistema d'educació, el sistema Montessori, un mètode [...] basat en l'educació sensorial i el domini del moviment, sobre un material pedagògic concret, amb l'objecte que el nen pogués observar i experimentar individualment en un ambient de llibertat». Recollit a CASTELLÀ I RAICH, G., *L'Escola Pia d'Igualada. Assaig històric (anys 1732-2002)*, Igualada, Escola Pia d'Igualada, 2006, p. 263.

A Mataró, en acabar la Guerra Civil el 1939, es formaren petits grups clandestins que volien mantenir l'esperit democràtic i català enfront de la dictadura que apretava: entre d'altres sorgiren la Colla dels Dijous (que es reunien a casa de Joan Mas Conchello), el Gremi de Les Belles Arts (a ca l'Arenas), el Canalobre (a la rebotiga de la barberia del músic Joan Tutó) i la Tertúlia del Racó. L'escolapi Joan Roig es relacionà amb aquests grups i freqüentà especialment el de ca l'Arenas. Però volia fer un pas més amb el seu compromís vers el país i arribà a fundar-ne un de nou amb els seus antics alumnes Josep Punsola, Esteve Albert, Josep Reniu, Joan Tutó i alguns altres: els Cavallers de l'Orde del Retrobament (COR). L'acte de constitució oficial tingué lloc a Santa Fe del Montseny el 10 de juliol de 1949. Segons el Decàleg aprovat pels presents, el grup tenia com a objectiu fonamental l'aprofundiment polític i espiritual dels seus membres. Tanmateix, l'experiència fou molt breu: Punsola morí el mateix 1949 i el pare Roig el 1950. El grup no va continuar.²⁶

La llengua vehicular en totes les aules era el castellà, però ja hem dit que fora de les classes els religiosos s'adreçaven en català als alumnes. La missa era en llatí i hi predominaven els cants en gregorià, que eren també en aquesta llengua. Ara bé, altres pregàries com el Rosari o el Via Crucis acostumaven a fer-se en català, tant quan es resava amb els alumnes com quan es feia amb els fidels a les esglésies que gestionava l'orde. Les novenes, com que tenien un text imprès que es llegia, eren moltes vegades en castellà. Es cantava en català, sobretot per cançons tradicionals de Nadal i les caramelles, de les quals en conservem lletres que són sempre en català. Recordo també que entre 1944 i 1946 els sermons dels pares Pius Sarri i Joan Comelles a Moià foren sempre en català, amb una església plena de gom a gom de fidels. Altres intervencions en públic d'aquests dos escolapis sempre eren en català.

El gener del 1951 a Sabadell es va retre un homenatge al pare Josep Baburés i Grabulosa (1888-1952).²⁷ L'organitzaren els seus antics alumnes i la comunitat escolàpia. La targeta d'invitació es feu en català, igual que una sèrie de rodolins en que es recordava als mestres que havien tingut. No porta nom d'autor. El pare Baburés s'havia distingit per la cura des de principis de segle de l'observatori meteorològic, però també pel seu amor a la terra i als seus costums. De fet, recollí centenars de cançons de pagesos i pastors que entregà a l'Orfeó Català, i en les excursions per la muntanya per aconseguir-les hi anava amb alumnes que s'impregnaven d'aquest esperit de catalanitat.²⁸

Una tradició que es va mantenir d'etapes anteriors a la guerra va ser la de fer excursions a la muntanya per conèixer el país. El maig del 1952, per commemorar

26. FLORENSA, J., «L'escolapi Joan Roig i Riasol (Balaguer 1881 - Mataró 1950): mestre», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria*, octubre 2015, núm. 113, p. 18-27.

27. Consulta a *Ephemerides Calasancianae* (març-abril 1954), núm. 2, p. 51-54.

28. La targeta i altres documents els podem trobar a APEPC: 07-20, c. B-IV-1.

el segon centenari de la creació de la Província de l'Escola Pia de Catalunya, es va fer una gran pujada a Montserrat i es col·locà una imatge de sant Josep Calassanç a la plaça del monestir, obra de l'escultor sabadellenc Francesc Juventeny. Montserrat era un lloc emblemàtic per a tot català i anar-hi era una manera de fer país. Però hi havia altres espais en l'àmbit local que també foren utilitzats per fer país: el santuari de la Mare de Déu de la Salut, a Sabadell, on els nois que cada any rebien la primera comunió hi anaven un dia a fer una celebració; a Caldes de Montbui, l'ermita de la Mare de Déu del Remei o l'església de Sant Sebastià de Montmajor eren un lloc per celebrar-hi petits esdeveniments; a Tàrrega, l'ermita de Sant Eloi acomplia aquesta missió; mentre que a Balaguer el santuari del Sant Crist era un lloc on hi pujaren manta vegades grups d'alumnes.

Hi ha també una particularitat que podem apreciar a les fotografies que mostren les aules als anys quaranta o inicis dels cinquanta: si bé era obligatori que hi hagués les imatges de Franco i José Antonio presidint les classes, a moltes de les escoles aquesta disposició es prenia de forma laxa. Acompanyant el crucifix, és comú veure-hi imatges de la Mare de Déu o de Sant Calassanç, però només en alguns col·legis més significats (Terrassa o Sabadell, per exemple) hi veiem el dictador i el fundador de Falange. A les fotografies conservades de Caldes, Balmales (on Franco el trobem al saló de visites), Granollers, Mataró, Olot i Tàrrega, per indicar només uns noms, no els hi trobem, el que no vol dir que hi hagués espais concrets on sí que hi fossin i que no hagin estat recollits.²⁹

El 1948, amb motiu del tercer centenari de la mort de sant Josep Calassanç i de la vinguda a Catalunya de dues de les seves relíquies conservades a Roma, l'Escola Pia de Vilanova i la Geltrú, amb el suport dels antics alumnes i de l'ajuntament, convocà un certamen amb diferents temàtiques, una de les quals enfocada a la història del col·legi. En sortí premiat Albert Virella Bloda amb el treball *Col·legi Samà de l'Escola Pia: Vilanova i la Geltrú: 1877-1977*. Com que estava en català l'ajuntament es negà a publicar-lo, tot i el compromís inicial, i demanà que es traduís al castellà, cosa a la qual s'oposà el pare rector Francesc Llenas: o en català tal com està o no es publica. Així, no es publicà fins al 1978, dins dels actes de celebració del centenari de la fundació del col·legi.³⁰

Com acabem d'esmentar, aquell 1948 arribaren a Catalunya les relíquies del cor i llengua de sant Josep Calassanç, que es passejaren per tots els col·legis d'escolapis, escolàpies i pels llocs on el sant havia fet estada, com Tremp, la Seu d'Urgell

29. APEPC, fons fotogràfics de les escoles esmentades. El provincial Manel Bordàs havia incidit en el fet de col·locar els quadres i els crucifixos en una circular de 24 de setembre de 1939, recomanant, a més, que la creu descansés sobre una bandera espanyola (APEPC 07-31 c. 3 n. 19). La disposició no s'acomplí arreu.

30. Barcelona, Escola Pia de Catalunya, 1978. En el pròleg s'explica el perquè del retard en la publicació i s'afegí un capítol més en el llibre per fer-lo arribar de 1948 a 1977.

o Montserrat. Tanmateix, la comitiva passà també per Ripoll sense que aquesta població hagi tingut mai cap relació ni amb el sant ni amb l'orde: però era un lloc ben emblemàtic, considerat bressol del país, i es considerà que calia fer una excepció.

I parlant de Josep Calassanç, val a dir que sovint s'aprofitava també la celebració del seu Patrocini (el 27 de novembre) per a fer país d'una altra manera. Aquell dia les escoles feien jocs al pati durant tot el matí: bicicletes, trencar l'olla, cursa de sacs, xocolatada a cegues, elevació de globus... La majoria jocs populars i tradicionals catalans, que els alumnes coneixien i els religiosos fomentaven com una manera més de mantenir les tradicions, no deixant-se arrossegar per altres costums.

Sens dubte, però, una de les iniciatives més reeixides d'oposició al règim vingué per la banda de l'educació no formal i en el lleure. El novembre del 1955 a les comunitats escolàpies es llegí una carta circular del provincial Francesc Llenas en què s'aprojava la creació del Centre Escolapi de Muntanya (CEM), en el qual s'adoptava el mètode *scout* com a mitjà educatiu. Havien iniciat l'experiència tres anys abans els escolapis Octavi Fullat i Josep Almirall en el col·legi barceloní de Nostra Senyora. El provincial no es limità, però, a aprovar la iniciativa, sinó que recomanava que l'experiència es repetís en altres col·legis. La resposta va ser immediata i positiva. A cada centre escolapi de Barcelona hi va néixer un agrupament: el Sant Josep de Calassanç a l'Escola Pia Balmes; el Mare Déu de Núria a l'Escola Pia de Nostra Senyora; el Sant Francesc d'Assís a l'Escola de Sarrià; el Sant Pau al col·legi Calassanci; i el Sant Antoni al d'aquest mateix nom. Fora de Barcelona es crearen el Joan Torelló a Igualada; el Guillem de Muntanyans a Terrassa; i el Santa Anna a Mataró. A altres poblacions com Sabadell, Granollers o Caldes de Montbui es col·laborà amb els que ja existien o es crearen de bell nou aleshores, com en l'última població. Tot es feia en català i es procurava no cridar l'atenció, per exemple en formacions o en l'uniforme, ja que era un autèntic desafiament a la pretesa voluntat totalitzadora de control de la joventut que tenia el Frente de Juventudes de la Falange. De fet, Octavi Fullat, com a responsable general del CEM, va haver de fer més d'una visita a la comissaria de Via Laietana o al Govern Civil per respondre d'acusacions d'aquests darrers, o per incidents que havien tingut amb ells. Tot i l'èxit de la iniciativa, la vida del CEM fou curta: el 1958 s'uní i es fusionà amb la nounada Delegació Diocesana d'Escoltisme (DDE) perquè quedava a l'empara del bisbat de Barcelona.³¹ Molts dels futurs dirigents d'aquest organisme provenien del CEM.

31. FLORENSA I PARÉS, J., «El Centre Escolapi de Muntanya 1952-1957», a International Standing Conference for the History of Education. *Educació, Activitats físiques i Esport en una perspectiva històrica: 14è Congrés Internacional ISCHE: Notes, abstracts and conference working papers*, vol. 1, Barcelona, Societat

EPÍLEG

És cert que no tots els escolapis pensaven igual. En un col·lectiu nombrós com el nostre hi va haver una gamma molt àmplia de posicionaments. Al costat dels que mostraven una actitud de resistència o si més no eren reticents a la dictadura, n'hi havia d'altres que acceptaren plenament i amb fervor el Nou Estat. I, entremig, podem trobar-hi des d'aquells que n'eren contraris però ho deien amb la boca ben petita o bé no es significaven, fins a d'altres que n'eren addictes però que tanmateix no veien bé certes actuacions. Un exemple: el pare Josep Navarro, rector de Moià, es presentà a un judici al castell de Montjuïc contra un jove a qui s'acusava d'haver assassinat un escolapi el 1936. El pare Navarro afirmà que no havien assassinat cap religiós de la seva comunitat i, gràcies a la seva declaració, aquell jove no va ser afusellat, per bé que sí que fou condemnat a uns anys de presó. Preferí no incriminar-lo tot i no tenir simpaties ideològiques cap a l'acusat, i això que el pare Navarro no era pas catalanista, ni molt menys.³²

Són coneguts alguns escolapis que es distingiren a favor del Nou Estat, com els pares Joaquim Seguí i Adolf Roger, que contrasten amb els pares Francesc Botey i Lluís Maria Xirinacs, que foren més visibles (per qüestió d'edat) en el període següent. Dues ànimes que conviuen, no sense dificultats ni problemes, dins una mateixa institució, en una oposició que es donava en tants altres àmbits de la nostra societat. Els vents de canvi que vindrien als anys seixanta i setanta havien tingut ja els seus antecedents, doncs, als anys quaranta i cinquanta.

d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 1992, p. 237-239; i també a FULLAT, O., «Un mètode: l'Escotisme», *Reflexions sobre l'educació*. Barcelona, Nova Terra, 1965, p. 321-346.

32. La mare d'aquest jove m'ho va explicar el setembre del 1942, quan vaig anar a casa seva a comprar patates.

Un centre de secundària públic durant el primer franquisme (1939-1958). L'Institut Ramon Muntaner de Figueres

JOSEP COLLS COMAS
ALBERT TESTART GURI

A Figueres el final de la Guerra Civil suposa una de les ruptures més importants de la història ciutadana contemporània. Les referències culturals i polítiques, les actituds cíviques i les transformacions econòmiques i urbanístiques que havien sedimentat durant més d'un segle la vida de la ciutat, canvien completament. El republicanisme d'arrel interclassista que havia consolidat una posició d'hegemonia política i cultural durant el primer terç de segle desapareix després de la derrota republicana. Amb la victòria franquista una nova elit pren la direcció ideològica i cultural de la ciutat.

La fi de la República podia haver suposat, precisament en l'any del seu centenari, la desaparició del Ramon Muntaner com a institut d'ensenyament secundari.¹ Així s'ho temia la gestora que des del febrer del 1939 dirigia l'Ajuntament de Figueres: tres dies abans que s'acabés oficialment la guerra, acordava «elevant una razonada instancia al Ministerio de Educación Pública interesando la subsistencia del expresado instituto».² I és que un informe del Ministerio de Educación Nacional elaborat l'abril del 1939 proposava l'eliminació de tots els instituts que no se situessin en una capital de província o en ciutats de més de 50.000 habitants.³ En el cas de no reunir aquestes característiques només es preveia salvar-los si en els

1. L'Institut Ramon Muntaner va tenir el seu precedent en el Col·legi d'Humanitats de Figueres, que funcionà entre el 1839 i el 1845. La llei Pidal i la creació de la xarxa d'instituts portà a la seva reconversió en institut el novembre del 1845. Des de la seva creació i fins a finals de la dècada de 1970 fou l'únic institut públic de Figueres i comarca. Per a una visió aprofundida de la història d'aquest centre vegeu COLLS, J. (coord.), *L'Institut Ramon Muntaner de Figueres. Pedagogia, Cultura, Identitat*, Figueres, Ajuntament de Figueres, 2021.

2. Arxiu Municipal de Figueres (AMF), Fons Ajuntament de Figueres, Actes del Ple (29/3/1939).

3. Archivo General de la Administración (AGA), «Distribución de institutos», caps (5)1.3 31/06051.

tres anys anteriors al «periodo rojo» haguessin superat els 250 alumnes oficials en matrícula ordinària. Aquest no hauria estat el cas de l'institut figuerenc, atès que en el curs 1932-33, pres com a base de l'informe, només tenia 153 alumnes que complissin aquest criteri. No obstant això, a les conclusions de l'esmentat document es deixava la porta oberta a revisar els criteris quan es disposés dels arxius dels instituts i des de Madrid es pogués fer una revisió acurada de les dades. A més a més, s'obria la porta a mantenir els centres de secundària més antics, extrem que eventualment podria afavorir el Ramon Muntaner.

Finalment, a partir del primer d'octubre del 1939 es van clausurar tots els instituts que no s'ubiquessin en capitals de districte universitari, ciutats de més de 80.000 habitants o que restessin inclosos a una llista —feta sense cap criteri evident— formada per 49 centres. L'institut de Figueres feia part d'aquest llistat així com la resta d'instituts històrics anteriors a la dictadura de Primo de Rivera. Així, dels 206 centres públics que existien arreu d'Espanya el 1936 es passà, durant la immediata postguerra, a només 77. La interferència que produïa la xarxa pública d'instituts als centres religiosos —un dels motius que adduïa el règim com a motiu de reducció— desaparegué ràpidament. La finalitat d'aquests tancaments, doncs, no era crear un nou sistema més racional d'assignació de recursos, sinó més aviat la voluntat de desfer la labor de la República en el camp de l'ensenyament públic, suprimint els centres creats des de 1931 i rectificanc la política contrària a l'ensenyament dels ordes religiosos.

UN BATXILLERAT PER A «LAS CLASES DIRECTORAS»

El batxillerat fou la primera etapa educativa objecte d'una revisió legislativa per part del règim franquista, encara en els darrers compassos de la Guerra Civil. La llei de 20 de setembre de 1938, impulsada pel ministre Pedro Sainz Rodríguez, plasmava els objectius i l'enfocament que el règim volia donar a l'ensenyament mitjà. La reforma es concretà en un batxillerat destinat a formar les «clases directoras», volgutament elitista, amb un pla d'estudis centrat en l'humanisme clàssic i amb una presència abassegadora de l'ideari nacionalcatòlic.⁴ Al nou batxillerat, estructurat en set cursos, s'hi accedia per mitjà d'una prova d'ingrés i amb una edat mínima de 10 anys.⁵

4. Per a un excel·lent estudi sobre aquesta llei i les implicacions educatives que tingué, vegeu LORENZO, J. A., «La enseñanza media en España (1938-1953): el modelo establecido en la ley de 20 de setiembre de 1938 y la alternativa del anteproyecto de 1947», *Historia de la Educación*, Salamanca, núm. 17 (1998), p. 71-88.

5. La llei de 1938 preveia que el batxillerat es dividís en tres cicles: un primer que englobava els tres primers cursos, suficient com a preparació per a certes carreres i l'obtenció de certs títols

En la línia de crear un estat confessional catòlic, es retorna aquesta religió als nous plans d'estudi amb un lloc ben rellevant. Les altres disciplines considerades fonamentals seran: llengües clàssiques, geografia i història, filosofia, llengua i literatura castellanès, matemàtiques i formació patriòtica.⁶

El batxillerat es dividia en formatiu, humanístic i clàssic, i establia la divisió per sexes.⁷ Un altre dels aspectes importants de la reforma era la separació de la funció docent i l'examinadora. En aquest sentit, se substitueixen els exàmens pel judici del professor i per una avaluació final en acabar els estudis, un examen d'Estat de caràcter molt selectiu i elitista. D'aquesta manera l'èxit o el fracàs del batxillerat s'acumulava al final. Per al control acadèmic es va crear una Inspecció d'Ensenyament Mitjà alhora que el Consejo Nacional de Educación seria l'encarregat d'autoritzar els llibres de text.

Durant la llarga postguerra el control curricular per part de l'Estat fou total. Els ensenyaments i els temaris, especialment de les matèries de lletres, obeïen a una clara voluntat política de legitimar el règim polític sorgit de 1939 i les seves aliances internacionals. En aquest sentit, la conjuntura dels anys de guerra mundial queda perfectament reflectida, no només amb l'ensenyament de la llengua

especials; un segon més perfeccionat constituït pels cinc primers cursos; i el batxillerat universitari pròpiament dit, constituït pels set cursos. Tanmateix, els cicles intermedis no van materialitzar-se fins al 1949.

6. Aquestes disciplines es traduïen en les següents assignatures (amb les hores lectives setmanals corresponents) que, segons el curs, adoptaven un nom o altre: *Religión* (2); *Lengua latina* que a partir de cinquè afegia també *Literatura* (3); *Lengua griega* a quart i cinquè (3) amb l'afegit de *Literatura* els dos següents anys; *Lengua española* (3) que incorporava *Análisis y redacción* a segon i tercer, *Preceptiva literaria y composición* a quart, *Composición* a cinquè i, finalment, canviava a *Literatura española y nociones de literaturas extranjeras* a sisè i setè; *Geografía e historia de España* (3) que a primer es diu *Ampliación de geografía* i a segon *Historia de España*, per evolucionar a *Nociones de geografía e historia universal* a tercer, a *Ampliación de geografía univeral e historia de la cultura* a quart, a *Ampliación de la historia y geografía de España* a cinquè i unes singulars *Historia del imperio español. Su contenido histórico. Formación. Instituciones* a sisè i *Historia y sentido del imperio español. Valor de la Hispanidad* a setè; *Aritmética y geometría* (3) a primer, a la qual s'afegia *Elementos de álgebra* a tercer i que a quart es denomina *Ampliación de álgebra y geometría*, a cinquè *Álgebra y elementos de trigonometría*, a sisè *Álgebra y nociones de geometría analítica* i, finalment, a setè *Nociones de álgebra superior; Introducción a la filosofía* (3) que a cinquè es transforma en *Teoría del conocimiento, Ontología* a sisè i *Exposición de los principales sistemas filosóficos* a setè; *Elementos de ciencias de la naturaleza* (2) que es transforma a quart i cinquè en *Elementos de física-química* i que, a sisè i setè, es denomina *Revisión de los elementos físico-químicos y ciencias naturales; Italiano o Francés* (3) que, a partir de quart, es transformaven en *Repaso del idioma latino elegido* (2); *Inglés o Alemán* (3) a partir de quart.

7. El director Ramon Reig afirmarà el dia 5 de maig de 1939: «En el edificio se ha podido lograr una completa separación por sexos por contar con dos alas completamente separadas». A més, per evitar qualsevol coincidència de nens i nenes es decideix que les entrades i sortides de les aules se separin en un quart d'hora. Arxiu Institut Ramon Muntaner (AIRM). Correspondència i comunicacions, caps 484.

alemanya⁸ i italiana,⁹ sinó amb la recepció el 1941 «de libros alemanes donados por el Gobierno del Reich para las bibliotecas españolas».¹⁰

Amb el règim consolidat i evolucionant, al batxillerat desplegat durant la immediata postguerra se li comencen a observar certes disfuncions, tant pedagògiques com d'objectius polítics, que es van voler corregir amb la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrer de 1953. El batxillerat quedà dividit en dos graus, l'elemental de quatre anys (amb 20 hores de classes teòriques setmanals) i el superior de dos anys (amb 25) i amb l'opció d'escollir entre ciències o lletres. S'hi afegeix un curs preuniversitari per ingressar als estudis superiors. També es redueix el nombre d'assignatures¹¹ i el contingut dels temaris. Tanmateix, seran obligatoris en tots els cursos els anomenats «ensenyaments especials»: la Formación del Espíritu Nacional (que pretenia infondre la concepció catòlica de la vida, l'acció d'Espanya a Amèrica i les institucions i principis del Movimiento), l'educació física i, a més, només per a les noies, les «enseñanzas del hogar». L'esmentada llei establirà a partir d'aleshores tres classes d'exàmens: d'ingrés, de curs o assignatura i el de grau o revàlida.

Tres anys més tard, una ordre del primer d'octubre del 1956 possibilità la creació d'estudis nocturns adreçats a treballadors que, per la seva ocupació, no podien assistir a les classes diürnes. Al Ramon Muntaner veurem com immediatament neix la inquietud per crear-los i ràpidament es demana la implantació d'estudis nocturns de batxillerat laboral de l'especialitat industrial.¹² Per aconseguir-ho es parla amb l'alcalde i amb diverses empreses de la ciutat que tenen necessitat d'«obreros calificados».¹³ La premsa veu l'èxit relatiu del primer any acadèmic

8. El curs 1949-50 només hi havia 16 alumnes d'alemany. Per contra, d'anglès n'hi havia 76.

9. Sabem que el curs 1944-45 només s'hi havien matriculat sis alumnes.

10. AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 504.

11. Les matèries pròpies del batxiller elemental seran: religió, llengua espanyola i literatura, matemàtiques, llatí, geografia i història, ciències físiques, químiques i naturals, dibuix i un idioma modern. Les comunes del batxiller superior seran: religió, elements de filosofia, literatura (comentari de textos i composició), història de l'art i de la cultura, ciències exactes, físiques i naturals i un idioma modern. Seran obligatòries per als alumnes de lletres el llatí i el grec. Per als de ciències: matemàtiques i física.

12. La premsa provincial lligada al Movimiento se'n va fer ressò com una iniciativa d'èxit del règim: «No cabe duda que hay muchos muchachos e incluso mayores a los cuales las condiciones económicas de sus padres o el camino que estos les trazaron no les permitió estudiar, pero que animados por un afán de superación aprovecharán las clases nocturnas de nuestro Instituto para obtener el bachillerato y abrirse nuevos horizontes, mientras por otra parte continuarán con sus habituales ocupaciones. El Instituto Nocturno será una notable ventaja para la juventud trabajadora estudiosa, sobre todo si tenemos en cuenta que el título es equiparable, o mejor dicho es el mismo, aunque se consigue reduciendo algunas asignaturas consideradas no fundamentales para esta modalidad», *Los Sitios*, Girona, núm. 4224, 21 d'octubre de 1956, p. 8.

13. AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 523.

d'aquesta modalitat com un triomf local pel fet que Figueres hauria estat de les primeres ciutats espanyoles en implantar aquests estudis. Igualment es ressaltava el fet que el batxillerat nocturn havia permès «tender un puente que salva las diferencias igualando en cultura a todos los españoles y borrando aquellos privilegios del saber, inaceptables por originarse en razones económicas». Tot i la posada en funcionament i els bons auguris inicials, la baixa matrícula suposà l'extinció d'aquests estudis el 1960.¹⁴

SOTA L'OMBRA DEL FALANGISME I EL NACIONALCATOLICISME

La interferència de l'entramat falangista local i de l'Església catòlica en la labor docent quotidiana d'aquests primers anys de postguerra fou molt notable, tal com es reflecteix en les nombroses celebracions públiques amb presència d'alumnes i professors. Vegem-ne alguns exemples dels primers anys de postguerra. L'11 de maig 1939 es porta a terme en el mateix institut l'acte d'«entronització del Crucifijo».¹⁵ L'octubre d'aquell mateix any, el cap comarcal de Propaganda de Falange, Pere Bahí, ordenava (oficialment invitava) als catedràtics que assistissin el dia 29 del mateix mes a una missa al monument dels caiguts i al descobriment d'una placa en record a José Antonio. En ocasió del primer aniversari de l'entrada de les tropes franquistes a Figueres, el 8 de febrer de 1940, el director de l'institut escriu al cap provincial d'Educació per si els alumnes poden representar l'obra *Los intereses creados* de Jacinto Benavente (autor que en aquell moment iniciava un acostament al règim després del seu passat republicà).¹⁶ Poc després, durant la Setmana Santa, el director sol·licita al cap local del SEU que algun delegat acompanyi el professorat de l'institut en la funció de les 40 hores a l'església parroquial i que quatre alumnes uniformats acompanyin des de casa seva el doctor Carles Salicrú, encarregat del sermó.¹⁷ Encara el 13 de maig del mateix any es rep una circular per a tots els professors per tal que anessin també a l'església per retre homenatge al Santíssim Sacrament. El 1943, la celebració de

14. El primer curs, el 1956-57, s'hi matriculen 16 alumnes, tot homes, d'entre 16 i 23 anys, la meitat de Figueres, tres de la comarca i cinc nascuts a l'Estat espanyol. Però el curs 1958-59 tan sols hi havia matriculats quatre alumnes de segon i vuit de tercer.

15. Per veure què s'esperava d'un professor de religió en aquells moments, només cal llegir l'escrit que el director envia al bisbe el juny del 1941: «[...] en todo momento [els professors de religió] están a la altura en el desarrollo de su labor, tanto en lo que se refiere al trabajo pedagógico, como en lo que atañe a la formulación moral y religiosa de los alumnos de este centro». AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 522.

16. El 23 d'abril, dia del llibre, representen *Amores y amoríos* dels germans Joaquín i Serafín Álvarez Quintero, uns altres escriptors propers al règim en aquests anys de postguerra.

17. AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 522.

la «Fiesta de la Victoria» es faria amb un «partido de balompié en el campo de Deportes entre los equipos del Colegio de la Inmaculada [La Salle] y el Instituto».¹⁸

El falangisme oficial no permetia que res quedés al marge de la seva presència. En ocasió de la festa de Sant Tomàs d'Aquino de 1941 el cap local de FET y de la JONS, Rafael Galán, es queixa al director de l'institut (que també era militant del partit únic) per no haver convidat en l'organització dels actes festius a cap membre figuerenc del Sindicato Español Universitario (secció universitària d'enquadrament falangista). De fet, poques notícies tenim de l'existència del SEU figuerenc, només l'organització d'uns cursets d'alemany a principis de 1942 en aules cedides per l'institut amb l'autorització del rector de la Universitat de Barcelona.¹⁹

Una altra vessant de la influència falangista la demostra el fet que hi hagués algunes assignatures que quedaven fora de la competència docent estricta dels professors de carrera. Ho comprovem de forma efectiva el 8 de gener de 1942 quan el director Reig escriu al delegat local del Frente de Juventudes recordant que des del Ministeri els indiquen que han de ser ells els que els facilitin el programa d'educació física, paramilitar i política, així com el nomenant dels professors que l'impartiran.²⁰

La presència directa del món falangista també es feia notar en l'àmbit de la dona. Així, el novembre del 1943 es rep un ofici de la Dirección General de Educación Nacional en la qual es comunica a la direcció del centre que «vería con agrado que la Escuela del Hogar que trata de implantar en ese sector la Sección Femenina de FET y de las JONS se le conceda un trato singular».²¹ En definitiva, que se'ls cedís un espai. L'habilitació dels espais s'inicià al cap de poc i el curs 1945-46 ja hi havia matriculades 119 alumnes oficials i 37 de lliures.²²

18. AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 522, sol·licitud de permís del 31 de març al delegat de premsa i propaganda de Falange.

19. En canvi, l'Església sempre mostrarà la seva satisfacció per les formes en què es desenvolupa aquesta festa escolar. Per exemple, el 1942, el bisbe escriu tot deixant clara la voluntat política que hi havia al darrere d'aquests actes: «Han de salir otro día hombres que sabrán trabajar con fruto por la gloria de Dios y el verdadero engrandecimiento de la patria». AIRM, Correspondència de entrada, capsa 504.

20. AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 522.

21. AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 504. També s'intervindrà des del món falangista obligant l'institut a subscriure's a revistes del partit.

22. A tall d'exemple, durant el curs 1951-52, les assignatures que s'hi impartien eren: *Labores y trabajos manuales, Música, Corte y confección, Cocina, Formación familiar y social, Economía doméstica i Higiene y medicina casera*. AIRM, Exàmens, Escuela del Hogar 1951-1959, capsa 310.

EL PERSONAL DOCENT I DE SERVEIS

En els primers compassos de la postguerra les noves autoritats vetllaran per la recomposició de l'estructura administrativa i la plantilla docent dels instituts com a pas previ a la represa de l'activitat acadèmica. El primer director del Ramon Muntaner nomenat pel règim serà Ramon Reig,²³ el qual havia fugit de la zona republicana, passant part de la guerra a Sant Sebastià, ciutat on exercí d'agregat de dibuix a l'institut provincial. El dia 20 de març de 1939 Reig pren oficialment possessió del càrrec. Poc després, el 7 d'abril, es completa el nou equip directiu.

La llei de 20 de setembre de 1938 establia diferents tipologies de professorat en els instituts: catedràtics numeraris, professors numeraris, adjunts, encarregats de curs i ajudants de classes pràctiques. En el cas de l'institut de Figueres entre 1945 i 1955 el nombre mitjà de docents de les diverses tipologies serà de 23.²⁴ Per opositar i exercir la feina docent calia el títol de llicenciat i dos anys de pràctiques. Però els ajudants, en canvi, podien ser nomenats a proposta del claustre de forma anual prorrogable i amb una remuneració a càrrec del pressupost del mateix centre.

Aquesta darrera via d'entrada a la docència, encara que fos provisional, provocà un seguit de demandes a la direcció del Muntaner, especialment durant l'any 1939. Algunes provenen de membres del partit únic, com Rafael Galán, cap local de Falange i llicenciat en farmàcia i odontòleg, que sol·licita ser ajudant interí de ciències. D'altres, provenen de funcionaris que ja ho havien estat abans de la guerra i ara presenten els corresponents avals de militants. És el cas de Francesc Vilanova, treballador de telègrafs que havia estat professor ajudant gratuït d'idiomes el curs 1935-36.²⁵ També alguns capellans utilitzaran aquesta via per ser nomenats professors, generalment de llatí i de religió. És el cas de Josep M. Cervera, que opta per la plaça de llatí ajudat dels avals de l'ecònom de la parròquia de Sant Pere i d'un catedràtic de l'institut de Girona. Va ser el cas també de Francesc de P. Perramon, llicenciat en teologia que, per tal de ser professor de religió, presentà els avals de Frederic Fortunet i de Carles Godoy, militants de la Falange local.²⁶

23. Sobre la figura i la trajectòria de Ramon Reig vegeu, entre altres: *DIVERSOS AUTORS, Ramon Reig. Una visió transparent d'aquest país*, Figueres, Museu de l'Empordà, 2003. Recordem que durant aquells primers mesos de postguerra Reig, militant falangista, també és nomenat vocal de la Comissió Provincial de monuments de la província de Girona i agent del Servicio de Defensa del Patrimonio Artístico Nacional.

24. SOLÀ, P., *Cultura popular, educació i societat al nord-est català (1887-1959)*, Girona, Col·legi Universitari de Girona, 1983, p. 138.

25. En aquesta ocasió ho intentava amb els avals d'Eduard Rodeja i de Rossend Rosdevall acompanyats dels seus respectius carnets del partit. Rodeja també avalarà posteriorment, juntament amb l'of-talmòleg Juli Mateu, la llicenciada en ciències naturals Teresa Valls.

26. Encara el 25 de novembre d'aquell any, trobem la demanda de Miquel Estartús, de 23 anys i llicenciat en ciències naturals, el qual ja havia estat professor interí ajudant i ara volia tornar-ho a ser.

Totes aquestes demandes seran acceptades i el 13 de maig de 1939 es fan els primers nomenaments: Teresa Valls com a ajudant interina de ciències naturals; Josep Bosch ho serà de ciències matemàtiques i físiques; de llatí, Josep M. Cervera; de religió, Francesc de P. Perramon i, finalment, Francesc Vilanova, d'anglès.

Durant aquells primers anys també es produí la demanda de places de professorat per part de militars.²⁷ Arribaran l'any 1940 José Molina, comandant de l'Estat Major retirat i resident a Figueres, qui optava a l'ajudantia de matemàtiques, atès que n'havia ensenyat a diferents acadèmies militars. A part de presentar els dos avals de militants falangistes, el cap local de Falange —ja professor del centre— se suma també com a garant dels seus mèrits. Uns anys més tard, podríem citar també, per la seva importància intel·lectual posterior, l'historiador Joan Reglà qui el setembre del 1943 demanà ser ajudant gratuït. Després de dos anys de professor a La Salle, sol·licità ser l'encarregat del curs de llengua grega.

Els primers mesos posteriors a la finalització de la guerra són moments en què la prioritat és la represa de la tasca docent i moltes de les decisions no segueixen un ordre preestablert. Tanmateix, un cop estabilitzat el règim, a partir de l'estiu del 1939, veurem com la maquinària burocràtica del règim es posa en marxa. Serà quan es començaran a demanar llistes de professors que exercien abans de la guerra i durant el conflicte, així com la situació de tots ells en aquell 1939. La tasca de depuració funcional completa s'inicia en tota la seva intensitat just aleshores. Fins a final d'any el director anà responent una a una totes les demandes de les comissions depuradores i, en algun cas, d'instàncies militars.

El 19 de juliol arriba al Muntaner el primer escrit del president de la comissió depuradora de funcionaris civils de la província sol·licitant dades de Josep M. Álvarez, pendent de depuració. Al 9 d'octubre serà quan ja es demanarà obertament a la direcció del centre si hi havia algú treballant que fos susceptible de depuració immediata, per exemple, per haver tingut càrrecs polítics sota la República o haver comès delictes de sang, entre molts altres supòsits. Tot aquest procés comportà una inestabilitat de la plantilla de professors que el director mateix denuncià al Ministeri, ja que un cop començat el curs 1939-40 hi ha moltes «cátedras desatendidas». És el cas de la de llengua i literatura espanyoles, ja que el seu titular, José Rojas, fou separat de l'ensenyament per dos anys. Tampoc estaven cobertes per motius similars la de matemàtiques, la de filosofia i la d'agricultura, matèries que calia cobrir amb auxiliars.

Aporta els avals de dos afiliats a Falange, l'escriptor Miquel Garica i el farmacèutic Josep Maria Vidal, AIRM, Correspondència i comunicacions, caps 503.

27. A un altre nivell els «excombatientes» foren dispensats de l'escolaritat, és a dir, se'ls permet fer l'examen d'Estat sense «declaració de suficiència».

La fiscalització de l'actuació del personal durant el període republicà no s'acaba amb els professors. També fou el cas, en sentit positiu per als seus interessos, de Cesáreo Rojas, porter de l'institut. El novembre del 1941 el subsecretari del Ministeri d'Educació informa el director que atesa la seva proposta de «recompensa a la conducta patriòtica observada por el portero de ese [...] esta subsecretaría ha tenido a bien estimar la actuación de dicho funcionario durante la guerra, en el cumplimiento de los deberes propios de sus destinos como merecedores del reconocimiento».²⁸ Un reconeixement, però, que només acabà constant en el seu expedient, no a la seva nòmina.

Si acabada la guerra el nomenament del director i l'equip directiu era simplement governatiu, durant els anys cinquanta es produiran canvis que donaran més poder electiu al claustre. Amb l'ordre del 30 de desembre de 1954 es desenvolupa un procediment per nomenar càrrecs directius (director, vicedirector, secretari, vicesecretari, cap d'estudis i interventor). Així, el director era nomenat pel Ministeri per a un període de tres anys renovable d'entre una terna de catedràtics proposada pel claustre de l'institut. A més, els professors es dividiran en catedràtics numeraris, professors especials (els que imparteixen llengües modernes, ensenyaments artístics, treballs manuals, educació física i Formació del Espíritu Nacional), professors adjunts i ajudants. Aquests darrers seran els que auxiliien les classes pràctiques. Per a tots, excepte els especials, es determina que sigui necessari el títol de llicenciat.

Al Muntaner, seguint la nova llei, durant la reunió claustral del 30 d'abril de 1955 es vota una terna composta per Joan Casulleras, Antoni Pla i José Soriano per tal que el Ministeri n'elegeixi el nou director. Aquest canvi en la direcció de l'institut va ser descrit per Josep Pla en una carta a Jaume Vicens Vives datada el 8 de maig del 1955. Hi afirmava: «A l'institut de Figueres, la *coterie* Reig ha estat derrotada sorollosament i això ha estat el número més important de les Fires de la Santa Creu». Pla interpretava la composició de la terna com una derrota del sector encapçalat per Reig que havia dirigit l'institut des del final de la guerra. Dins del grup hi situa Joaquim Santaló, Eduard Rodeja i Carmen Pleyán. A més a més, en el seu escrit a Vicens Vives, l'escriptor empordanès li demana que faci «mans i mànigues» per aconseguir el nomenament de Soriano, home de confiança de Joaquim Serra i a qui qualificava de «senyor que mereix la confiança absoluta de la gent decent del país».²⁹ L'octubre del mateix any es rep la notificació que

28. AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 504.

29. Francesc Burgas en el seu article «La derrota de la *coterie* Reig», *Revista de Girona*, Girona, núm. 321, juliol-agost 2020, p. 32-35, afirma que Pla deixava entendre certa tensió entre el grup de Reig i un altre sector que representava els valors republicans adaptats al règim franquista per pura supervivència.

Casulleras era el candidat escollit a Madrid. Tanmateix, a finals del curs 1956-57 el seu trasllat a l'Institut Milà i Fontanals de Barcelona provoca l'assumpció de la direcció de forma accidental per part de l'esmentat José Soriano.

A l'hora d'abordar l'anàlisi del col·lectiu docent és important remarcar que el paper que el cos de catedràtics d'instituts havia jugat, ja des dels inicis de la creació de l'ensenyament mitjà al segle XIX, tenia molt a veure amb la concepció elitista que se li donà a aquest tram educatiu i a una marcada visió jeràrquica del cos docent. Els catedràtics havien de reflectir i transmetre un model social, cultural i ideològic arreu del territori, contribuint així a la formació d'un grup destinat a la direcció i el govern de la resta de la societat, inculcant el paper de l'Estat i, sobretot, de la seva unitat.³⁰ Aquests mecanismes, vàlids per a un estat liberal conservador i que la República havia posat en qüestió, es tornaren a posar en marxa en un estat feixista com el que s'instaura el 1939.

El règim sorgit del 1939 va recuperar el paper tradicional reservat als catedràtics en el seu esquema d'ensenyament secundari. Tot i la migradesa de les remuneracions, durant les dècades dels quaranta i cinquanta la imatge social dels catedràtics d'institut es mantindrà, especialment en ciutats petites com Figueres. El poder corporatiu dels catedràtics com a fedataris públics de les acreditacions escolars en forma de tribunals d'exàmens d'ingrés o de revàlida es conservà gairebé intacte fins als temps del Desarrollismo.³¹

El model retributiu tradicional del professorat d'institut es mantingué inalterat fins al 1965; es basava en l'ordre d'antiguitat com a únic mode de promoció interna. D'aquí la importància d'altres percepcions extraordinàries que eventualment es podien sumar al sou (càrrecs de direcció, residència, hores extres, permanències, taxes d'exàmens de graus o lliures, recompenses de les editorials per llibres fets, etc.) que foren les que en moltes de les inhabilitacions per depuració apareixen com a sanció. Un cas esdevingut en el Ramon Muntaner ens exemplifica les limitacions salarials que va patir el col·lectiu. L'estiu del 1939 el director Reig informa a la Junta Econòmica de l'institut que les gratificacions per exercir els càrrecs directius (director, secretari i interventor) no podien ser les establertes per la llei (3.000, 2.000 i 1.500 pts.), sinó que a la pràctica quedarien reduïdes a

30. Per a una anàlisi profunda i completa d'aquest grup professional vegeu CUESTA, R. i MAINER, J., «Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina: historia del campo profesional de los catedráticos de instituto», *Historia y Memoria de la Educación*, Madrid, núm. 1 (2015), p. 351-393.

31. Vegem una definició crua del que foren i com actuaren majoritàriament els catedràtics durant aquests anys: «El *ethos* gremial será reapropiado por los nuevos aspirantes, la mayoría curtidos en méritos de guerra, al tiempo que los efectivos humanos supervivientes del pasado que se salvaron de la represión más extrema, se resignaron a reproducir su vida profesional readaptándose a la terrible situación política de la época». CUESTA, R. i MAINER, J., «Guardianes de la tradición y esclavos...», *op. cit.*, p. 383-384.

una tercera part, ja que en cas de cobrar-ho tot com correspondria quedaria molt poc per repartir a la resta de professors. A més a més, els endarreriments en els pagaments eren habituals; són freqüents les queixes sobre aquesta qüestió adreçades al Ministeri fins a meitats dels anys quaranta.

Si observem els sous dels primers anys de postguerra comprovarem com variaven en funció de les categories professionals, però també de les assignatures impartides. Així, als encarregats interins de curs (llengua i literatures espanyoles, matemàtiques, geografia i història, física i química i ciències naturals) el 1939 se'ls atorga un sou anual de 5.000 pessetes. Als d'anglès i religió 4.000, als de dibuix i educació física 2.500 i al de llatí, 2.000. El catedràtic d'aquesta darrera assignatura, per contra, tenia un sou de 8.000 pessetes, xifra que l'any següent se li incrementaria en 1.000 pessetes més.³²

El sistema salarial tenia en les permanències —classes de reforç que s'impartien després de l'horari oficial i que les famílies pagaven a part— un mecanisme de compensació del baix nivell salarial.³³ No eren només un sistema de millora del rendiment acadèmic dels alumnes; també suposaven un sobresou per als professors que les feien.

Els sous, doncs, eren baixos i els pagaments solien arribar amb retard, sobretot les esmentades gratificacions extraordinàries. Són nombrosos els casos de professors que es queixen a la direcció i que reclamen els seus havers. Fins i tot el d'aquells que exercien càrrecs directius. Per exemple, el professor Eduard Rodeja, nomenat interventor el febrer del 1943, afirma «que aceptó [el càrrec] por disciplina, por hallarse en aquel tiempo el instituto en vías de organización, y casi todo el personal nombrado no directivo, interino ó inhabilitado para el desempeño de cargos directivos y de confianza». El novembre del 1949 dimitia, ja que considerava que després de la feina feta durant anys, la responsabilitat li tocava a altri. Al cap de pocs mesos, ell mateix, juntament amb Joaquim Santaló i Pelayo Torres, reclamaven també la gratificació que els altres docents de la seva categoria havien rebut.³⁴ Al febrer següent els catedràtics rebran una gratificació extraordinària de 6.000 pessetes pels serveis extraordinaris; sens dubte una manera d'evitar el conflicte laboral, però que no consolidava la nòmina i que deixava els docents a mercè de la voluntat política dels qui controlaven el Ministeri.

32. AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 504.

33. El 15 de maig de 1939, el director explica el pla de permanències: es faran tantes hores de permanències com de classes. Les noies les faran al matí (i a la tarda classes) i els nois a la tarda (amb classes al matí). Una part del temps es dedicarà a les assignatures i al seu repàs. L'altra part, excepcionalment a repassar les assignatures que calia convalidar «por haberse anulado los estudios seguidos en época roja». AIRM, Personal docent i no docent, capsa 484.

34. AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 552.

El control corporatiu dels professors per part del règim, no només el podem observar indirectament a través de les seves remuneracions. De fet es vehiculà oficialment durant els primers anys del franquisme a través del Servicio Español de Profesorado de Enseñanza Media (SEPPEM). Creat el 1940 com a organisme que enquadrava el cos docent de secundària, els seus objectius eren els de vetllar per la vigència dels principis nacionalsindicalistes en l'educació i ser la via oficial d'expressió de l'ideari falangista en aquest camp, actuant de contrapès a la influència catòlica, molt ben organitzada i influent.³⁵ Una de les seves línies d'actuació principals fou la defensa de l'exclusivitat dels instituts estatals i dels seus catedràtics per fer tot tipus de proves, tot atacant l'examen d'Estat que, a la pràctica, obria la porta a preparadors externs a l'ensenyament oficial.

A finals de 1943, un cop constituït el SEPPEM dins la delegació del Ministeri a Girona, el responsable provincial d'ensenyament escriu al director del Ramon Muntaner per recordar-li que «el núcleo inicial para proceder al encuadramiento de los profesores de ese instituto de tu dirección lo constituirán los profesores afiliados ya al Partido».³⁶ El director li respon³⁷ amb una llista de membres formada per ell mateix, Ramon Reig, Eduard Rodeja, Joaquim Santaló, Josep M. Àlvarez, Pelai Torres, Josep Soler, Josep Cuadras, Josep Amengual i Maria Riballais. A més, assenyala l'interès de Santiago Almeda per afiliar-s'hi. També indica que José Adroher i Joan Reglà, en tant que llicenciats, hi pertanyien automàticament.

Més burocràtic que efectiu i amb pocs mitjans reals de coacció i control sobre els seus representats, a la pràctica el SEPPEM només representà un canal d'expressió de les insatisfaccions dels afiliats. Els seus intents per reformar l'ensenyament mitjà en la línia de superar la divisió entre funció docent i funció avaluadora³⁸ —fet que beneficiaria corporativament els catedràtics atès que serien els únics que podrien jutjar proves que donarien títols oficials— va ser un fracàs total. La nova llei de 1953 ho va acabar certificant oficialment.

LA DEPURACIÓ DEL PROFESSORAT. EL CAS DEL DIRECTOR JOAQUIM SERRA VILA

No és possible fer un retrat complet sobre el professorat del Muntaner en aquests primers anys del franquisme sense parar esment al procés de depuració del qual va ser objecte. Hem de tenir present l'origen totalitari del règim que

35. CANALES, A. F., «Falange y Educación: el SEPPEM y el debate sobre el bachillerato en los años cuarenta», *Educación XXI*, Madrid, núm 15.1, gener 2012, p. 219-239.

36. AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 504.

37. AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 522.

38. Des del SEPPEM es proposava un batxiller de sis cursos dividit en tres d'elemental i tres de superior en les modalitats generalista, clàssica i especial, aquesta darrera adaptada a les realitats regionals.

s'imposa a inicis de 1939. Per tal de ser fidels transmissors de la ideologia oficial del règim, calia que els docents passessin un estricte control ideològic, que anés més enllà del seu règim funcionarial. El franquisme volia assegurar-se un ensenyament autoritari, jeràrquic i antiliberal basat en els valors del nacionalcatolicisme i que servís per revertir el procés democràtic republicà.

En relació amb la depuració dels ensenyants, el 26 de maig de 1939 el rector de la Universitat de Barcelona escrivia al director de l'institut per recordar-li que «los profesores procedentes de la zona últimamente liberada no pueden reanudar su labor docente sin obtener la rehabilitación provisional» i que calia «la declaración jurada y dos avales solventes, cuanto menos, en garantía de su conducta moral, social y política».³⁹ Igualment, des del Ministeri també es va tenir interès a informar-se de la situació dels professors que havien estat a l'Institut abans d'acabar la guerra. Per un informe de Ramon Reig, la llista de docents que la primavera del 1939 es trobaven en «paradero desconocido» era prou nombrosa: Alexandre Deulofeu («cursillista» de física i química), Francisco Cortés (matemàtiques), Eugenio Cano (interí de dibuix), Laura Suñer (anglès), Fortunato Jiménez (ciències), Rosa Herrera i Felipe Alva (interí de llatí). Molts d'ells —si no tots— s'havien exiliat el febrer del 1939.

L'expedient de depuració més significatiu i que ens proporciona més informació sobre els mecanismes de repressió del règim sobre el cos docent és el del qui era director del Muntaner fins a la fi de la guerra, Joaquim Serra Vila, catedràtic de filosofia. A Serra se l'acusà de múltiples «delictes»: estar afiliat a la Joventut Republicana de Lleida el 1931 i posteriorment a la Federació Republicana Socialista de Figueres, ser comissari polític a l'institut durant la guerra, publicar articles esquerrans, ser separatista, no anar a missa els dies preceptius i suscitar polèmiques entre els seus alumnes inculcant-los idees anticlericals.⁴⁰

Mentre es tramitava el seu expedient, iniciat el març del 1939,⁴¹ Serra estava internat a la presó de Girona, des d'on se l'envia a judici dos mesos més tard, acusat de «rebelión militar».⁴² Fou condemnat a mort, tot i que en darrera instància va ser indultat i excarcarat en règim de llibertat vigilada. Un cop fora de la presó,

39. AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 503.

40. A l'expedient de depuració, però, podem llegir un escrit de defensa signat per trenta-dos exalumnes seus que destaquen el valor pedagògic de les esmentades polèmiques. L'acusació de propagar l'anticlericalisme les intentà rebatre de manera més formal amb un article seu, «És lógico concebir la psicología como función del cerebro o en función del cerebro», aparegut a *El magisterio gerundense*, Girona, núm. 943, el 15 de desembre de 1927. També aporta, sota forma de fe notarial, els apunts d'un curs sobre religió que havia donat feia anys, amb els quals intenta demostrar el tractament respectuós que dona als temes transcendents, Archivo General de la Administración (AGA), capsa (5)1.12 32/16786.

41. Arxiu Militar de Barcelona (AMB).

42. Arxiu Històric de Girona (AHG). Fons de la presó de Girona, capsa 29, expedient 596.

Serra haurà de guanyar-se la vida fent d'agent d'assegurances i com a professor a les Escolàpies de Figueres. Durant anys, però, estarà en el punt de mira de la policia; així, en un informe policial de 1947 ple d'inexactituds, se l'arribà a situar en l'òrbita de la maçoneria local, per bé que mai va formar-ne part.⁴³

Serra aconseguí la rehabilitació professional, en acollir-se als beneficis de la llei de 18 de desembre de 1946, que commutava algunes penes a funcionaris.⁴⁴ El procés de revisió del seu expedient serà complex, ja que haurà d'aportar molts documents i donar moltes explicacions sobre totes i cadascuna de les acusacions que se li formularen el 1939. Sol·licità poder retornar a la seva plaça al Muntaner, però el maig del 1948 el jutge que revisava la seva pena acceptà el seu retorn a l'ensenyament públic sempre que sigui traslladat fora de Figueres i de Lleida, els seus destins anteriors. Fou destinat a l'institut de Tortosa. En un darrer pas, després de més apel·lacions, el curs 1949-50 podrà tornar a reintegrar-se a la seva plaça de catedràtic i a fer classes de filosofia al Muntaner, però sense poder ser directiu ni exercir cap càrrec de confiança.⁴⁵

Malgrat aquest historial i les dificultats durant la postguerra, fins a la seva jubilació Joaquim Serra acabà essent un dels professors que més projecció pública va tenir dins el món cultural de la ciutat durant les dècades dels cinquanta i principis dels seixanta, amb col·laboracions a *Canigó* o conferències al Casino Menes-tral. També tingué ascendència dins el conjunt del professorat. Quan el 1957 el Ministeri d'Educació sol·licità designar un professor per fer les activitats de psicologia escolar, ell s'hi presentà voluntari i el claustre l'escollí, ja que se'l considerava un especialista en la matèria.

La resta d'expedients de depuració tardaran més a tancar-se, sense la urgència del cas anterior. La primera tongada de sis resolucions daten del primer de febrer del 1940.⁴⁶ Es tracta dels catedràtics Ramon Reig (dibuix), Leandro M.

43. L'informe diu així: «Ex catedrático, vive en la Plaza del Generalísimo. Fue condenado a 20 años y en la actualidad separado del servicio». CLARA, J., *Els fills de la llum. Els francmaçons de les comarques gironines (1811-1987)*, Figueres, Carles Vallès editor, 1988, p. 113.

44. El 28 de juny de 1947 el Juzgado Superior de Revisiones escriu al director de l'institut per tal que Serra sol·liciti el reintegrament a la càtedra a partir dels mecanismes legals que obre la llei de l'any anterior. El 30 de juliol de l'any següent el Ministeri deixa sense efecte l'Ordre ministerial de novembre del 1939 en què se'l va separar del servei i permet que «se reintegre al ejercicio de la enseñanza, imponiéndole la sanción de traslado fuera de Figueras, no pudiendo solicitar vacantes en dos años e inhabilitación para cargos directivos y de confianza». AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 504, 1940-1952.

45. En un escrit del 15 de març de 1949, el director general d'Ensenyament Mitjà deixa sense efecte la primera part de l'Ordre en què resolvia el seu expedient, però manté la sanció d'inhabilitacions directives. AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 504, 1940-1952.

46. NEGRÍN, O., «La depuración del profesorado de los institutos de segunda enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943)», *Historia de la Educación*, Salamanca, núm. 24 (2005), p. 503-542.

Silván (agricultura), Lorenzo Cabrerizo (matemàtiques), Enriqueta Hors (llengua i literatura castellanès), Francesc Castellví (educació física) i Tomàs Estévez (geografia i història).

Reig fou avalat pel catedràtic Leandro M. Silván, amb qui havia estat a Sant Sebastià durant la guerra, el cap del servei nacional de la Falange i el bisbe de Girona. Aquest últim, amb el seu lògic pes testimonial, afirmà que Reig només havia militat en el tradicionalisme; el funcionari falangista, per la seva banda, afirmava que Reig era de dretes, sense més detalls. Del seu pas per Sant Sebastià en destaca la seva col·laboració amb el setmanari *Domingo*, una de les publicacions de l'òrbita falangista més destacades que es publicaren a la capital donostiarra durant la guerra.⁴⁷

Leandro M. Silván⁴⁸ acabà essent nomenat també director de l'institut de Girona, però, de fet, en iniciar-se la guerra estava destinat a Tortosa. Lorenzo Cabrerizo⁴⁹ tampoc no ensenyava a Figueres, estava destinat a Sòria, ciutat on triomfà el cop d'estat. Enriqueta Hors⁵⁰ havia passat a zona franquista el 1936 i acabà fent de professora a l'institut de Logronyo. Francesc Castellví⁵¹ tampoc vivia a Figueres durant la guerra, sinó a Esparreguera, el seu poble natal. Tomás Estévez,⁵² en canvi, sí que estigué en zona republicana (Barcelona, on després de la

47. AGA, capsa (5)1.12 32/16779.

48. El març del 1937 passa a la zona nacional per Irun. Acaba fent de professor a l'Institut Peñafloreda de Sant Sebastià. Ramon Reig i l'alcalde Josep Jou informen al seu favor en el procés de depuració iniciat pel Ministeri, AGA, capsa (5)1.12 32/16786.

49. És avalat en el procés de depuració per Leandro M. Silván. Reig també declara al seu favor, però indicant que no en pot dir gaire res degut al poc temps que estigué ensenyant a Figueres. Exactament el mateix que remarcarà la delegació local d'informació de Falange, tot i que sí que assenyalen com a fet important que «se le había visto algunas veces comulgar», AGA, capsa (5)1.12 32/16742.

50. El seu compromís amb la causa franquista és avalat tant per la Falange figuerenca —«era conocida ya antes [de la guerra] como de derechas y muy religiosa»— com per Reig, el qual informa que en tant que bibliotecària de l'institut en temps republicans havia protegit llibres religiosos i de dretes. També, que era de les poques persones a qui havia confiat el seu propi pas a la zona franquista, AGA, capsa (5)1.12 32/16760.

51. Era llicenciat en medicina i en farmàcia. Professor al Muntaner des de 1924. Durant la guerra la seva residència a Figueres fou saquejada —segons afirmà— i el gimnàs mèdic que havia muntat fou requisat. Havia estat militant de la Lliga ja que considerava que era l'únic centre de dretes organitzat a la ciutat. Però quan es fundà la CEDA local, «no cuajando el regionalismo en mis ideales», s'hi va afiliar. Com a descàrrec en el procés de depuració mostrarà la seves simpaties pel tradicionalisme. L'alcalde Jou l'avalua, destacant que a Esparreguera, on visqué la guerra, va passar «las de Caín», AGA, capsa (5)1.12 32/16744. El 26 d'octubre de 1939 Ramon Reig ja l'havia proposat per reocupar una plaça de professor d'educació física, fent valer el fet que durant la guerra havia estat objecte de persecució.

52. Com que tenia dos germans condemnats pel cop del 18 de juliol, va optar per tenir cura de la seva mare i germana, cosa que, com afirmarà Reig en el seu corresponent informe, l'impedí de passar amb ell a la zona nacional. La seva adscripció dretana i catòlica quedà avalada també per l'informe de la Falange de Figueres en assenyalant la seva participació en diverses conferències en el Patronat de la Catequística abans de l'estiu del 1936. A diferència dels anteriors, Estévez inclourà en la seva declaració la

guerra començaria a ensenyar a l'Institut Joan Maragall), ja que retornà després d'haver format part d'un intercanvi de presoners a Cervera de la Marenda a l'inici de la guerra. També podem incloure en aquest grup, Maria Capdevila,⁵³ qui, segons afirmà, havia estat destituïda de la seva feina a l'institut de Figueres l'agost del 1936. Immediatament després de la guerra ensenyà a l'institut de Logronyo.

Com podem comprovar, els primers a ser depurats, i tots com era de suposar favorablement, eren professors que s'havien amagat a la rereguarda republicana, havien passat al bàndol franquista o ja hi eren el juliol del 1936. La informació sobre ells es tenia de primera mà i amb molt bons contactes per avalar-los. La figura del director Reig fou clau, d'una manera o altra, en la resolució favorable dels expedients.

Per contra, el cas de José Botella, director del Ramon Muntaner entre el 1931 i el 1934, fou més complex que els anteriors. Tot i que durant la guerra estigué amagat a Madrid, inicialment fou inhabilitat per ocupar càrrecs directius. La causa de la sanció podia venir determinada per l'acusació de la Falange figuerenca de tenir simpaties socialistes amb l'excusa que havia participat en un acte de presentació del partit socialista a nivell local.⁵⁴ Però la línia argumental de la seva defensa durant l'expedient de depuració passava per uns altres temes: la seva fe catòlica i la defensa de l'espanyolitat lingüística a l'institut. Botella recorda que en l'acta d'1 de febrer del 1932 el seu vot consta com a favorable en la campanya pro ensenyament en castellà. I sobretot argumenta com a prova del que diu que els redactors d'*Empordà Federal* el titllaren d'«estranger».⁵⁵ Amb tot, no va ser fins al desembre del 1950, mentre ensenyava en un institut de Cadis, que aconseguí que el seu cas fos revisat favorablement.

seva visió sobre professors del Ramon Muntaner que havien donat suport al republicanisme. Assenyalà, lògicament en primer terme, la militància i publicística d'Alexandre Deulofeu (però com a destacat membre de la Unió Socialista de l'Alt Empordà), titlla Felipe Alva de comunista actiu i Joaquim Serra de membre de l'esquerra catalana. També denuncia Eugenio Cano, que arribà a Figueres després d'haver marxat de Sevilla via Tànger-Marsella-València, i a Francisco Cortés, a qui qualificà d'esquerranós, AGA, caps (5)1.12 32/16749.

53. En la seva declaració en el procés de depuració destaca el fet que José Botella, company seu, no havia volgut signar l'adhesió a la causa marxista. Afirmar també que el cardenal Isidre Gomà la pot avalar, així com els rectors de les universitats de Barcelona i de Saragossa, AGA, caps (5)1.12 32/16743.

54. Botella es defensa dient que per la seva participació en aquell acte fou «abucheado» per partidaris de Josep Puig Pujadas, líder del republicanisme catalanista local, AGA, caps (5)1.12 32/16741.

55. També declara en el seu procés de depuració: «Por mi acendrado españolismo, manifestando siempre públicamente y ante el empeño de que se diera la enseñanza en catalán, como exacerbación del separatismo». Tanmateix, el 1940 aquestes conviccions no l'ajudaren a superar la inhabilitació. La seva suposada adscripció socialista pesà molt més, AGA, caps (5)1.12 32/16741. Tampoc l'ajudà l'informe de Reig de setembre del 1939 en el qual afirma que Botella «se abstuvo de hacer manifestación política alguna, siendo siempre fiel cumplidor de sus obligaciones y mostrando un gran interés y suficiencia para el desempeño de la cátedra».

El cas de Josep Vergés, catedràtic de llatí, fou diferent. El sancionen el juny del 1941 a inhabilitació per al càrrec directiu i de confiança. Haurà d'esperar fins al gener del 1950 perquè se li aixequi la sanció.⁵⁶

El procés de depuració continuà més enllà de la immediata postguerra. Els tribunals repressors segueixen treballant fins anys més tard. Encara al 1953 es demana al director del Muntaner que informi sobre Francisco Cortés, catedràtic que hi havia ensenyat matemàtiques abans de la guerra, atès que es revisava el seu expedient de depuració.

Un altre cas interessant és el del figuerenc Antoni Papell Garbí. Tot i que el 1936 exercia la docència a Baracaldo, el 1941 l'exercirà a l'institut de Figueres. Al seu expedient del Ministeri hi consta que el 1940 fou confirmat en el seu càrrec, ja que la seva trajectòria l'avalava amb escreix;⁵⁷ a més a més, en aquell context denuncià diversos professors per activitats contràries a l'esperit dels insurgents. Concretament a Deulofeu, Serra (encara que el qualificà de membre d'ERC, afirma que no participà en cap activitat), Alva (professor de llatí), Cano (professor de dibuix) i Cortés (professor de matemàtiques). Curiosament, anys més tard Papell no superarà la causa que se li obrí per maçoneria.⁵⁸ Fou jutjat i condemnat a 12 anys i un dia i, per tant, inhabilitat per exercir de catedràtic.⁵⁹ Haurà d'esperar fins al febrer del 1948 per tal que li commutin la pena anterior per la d'inhabilitació per a càrrecs polítics i sindicals.

Per la seva rellevància intel·lectual podem incloure el cas de Jaume Vicens Vives dins dels professors represaliats. Havia oposat a càtedra d'institut de secundària a principis de 1935 amb l'esperança d'assolir la de l'Institut Balmes de Barcelona, però finalment, després de quedar tercer, va obtenir la de Zafra a Extremadura. No obstant això, immediatament va aconseguir una comissió de serveis per a l'institut-escola Ausiàs March de la capital catalana i el 15 d'abril del mateix any va poder

56. Va ser un escrit de l'aleshores abat de Montserrat declarant que durant la guerra havia amagat tres religiosos a casa seva, cosa que probablement l'ajudà a la resolució definitiva del seu expedient, AGA, capsa (5)1.12 32/16790.

57. L'avalen l'alcalde Josep Jou, el prevere J. M. Cervera i Julio Martín, dentista i membre de Falange. Afirma que els republicans acomiadaren el seu pare com a funcionari i detingueren la seva germana. Es declara políticament espanyolista i aporta la seva militància a la Unión Popular i posteriorment al Partit Radical, tot i que la deixà el 1933. A més fou col·laborador del periòdic *Libertad* (periòdic lerrouxista) i fundador, entre d'altres, de *La Comarca* (propera a la Unión Patriótica), AGA, capsa (5)1.12 32/16775.

58. El març del 1939 signà una declaració que formà part de l'expedient de depuració del Ministeri en la qual confessava el següent: «Perteneix a ella [maçoneria]. La circumstància de haver sido expulsado de tal secta hace que pudiera omitir esta declaración; pero por lealtad a mi consciencia manifiesto lo siguiente: en el año 1932 ingresé, instigado por la curiosidad. Una vez satisfecha esta, dejé de acudir por completo a las reuniones y de cotizar siendo expulsado considerándome indigno de confianza. No pasé del grado elemental». Continua dient que la prova de tot això és que el 1933 es va casar religiosament i feu confessió general, AGA, capsa (5)1.12 32/16775.

59. AGA. Causa 289/45. Juzgado especial núm. 3, 12.462 d'11 de novembre de 1946.

permutar la seva plaça per la del Ramon Muntaner, tot i no deixar la comissió de serveis. D'aquesta manera, l'inici de la guerra el va agafar fent de docent a Barcelona però amb plaça a Figueres. Un cop acabada la guerra, la seva sol·licitud de readmissió a l'Ausiàs March no tingué efecte ja que tenia pendent el resultat de l'expedient de depuració. Per tenir dades per elaborar l'expedient, al Muntaner reben peticions d'informació sobre Vicens des de principis de 1940, però les respostes cap al Ministeri sempre són les mateixes: no saben on és. Finalment, l'octubre del 1941 es comunica a Vicens la seva depuració, que consisteix en una sanció de dos anys de feina i el seu trasllat fora de Catalunya.⁶⁰ En la instrucció del procés l'acusen d'haver servit «de instrumento de los dirigentes rojo-separatistas», malgrat que després de la guerra «ha colaborado».⁶¹ De seguida intenta aconseguir autorització per continuar el curs a Figueres, però segons li escriu el director del Muntaner, la Direcció General d'Ensenyament no ho autoritzava.⁶² A finals de 1942 és destinat a Baeza (Jaén). Durant el temps d'estada a Andalusia, Vicens intentà guanyar la plaça de catedràtic d'Història d'Espanya de la Universitat de Granada. Però no és fins al 1947 que pot assolir la càtedra vacant de la Universitat de Saragossa i, un any després, la de la Universitat de Barcelona. La relació de Vicens amb l'institut de Figueres, de fet administrativa, acabava definitivament així.

L'ALUMNAT. UN PERFIL EN EVOLUCIÓ

A l'hora d'analitzar l'evolució de l'Institut Ramon Muntaner en el període d'estudi ens fixarem en el nombre, tipologia i perfil de l'alumnat i en els canvis que van experimentar al llarg del període.

Si prenem com a punt de partida el curs 1940-41 —del curs anterior de dades parcials i contradictòries— podem començar a treure conclusions de la realitat viscuda en la immediata postguerra: 442 alumnes (280 nois i 162 noies) amb un pes important dels alumnes de primer (108) que doblen els matriculats a la resta de cursos.⁶³

60. MUÑOZ, J. M., *Jaume Vicens i Vives. Una biografia intel·lectual*, Barcelona, Edicions 62, 199, p. 128-131.

61. Presenta els avals de Frederic Udina Martorell i d'Antonio de la Torre, l'aleshores vicerector de la Universitat de Barcelona. També els de Joan Ramon Masoliver i de Miquel Casals. Curiosament, un altre dels seus avaladors, Javier Salas, utilitza un debat acadèmic previ a la guerra com a defensa: afirma que Vicens postulava «una posició ideològica divergent de la mantenida en la historiografia de caràcter nacionalista catalán». Tampoc no deixa de ser curiós com en el seu expedient, sense signatura, hi figuren un seguit d'escrius i retalls de llibres on esmenta el paper de la religió catòlica en la història del país que, de ben segur, el van ajudar, AGA, caps (5)1.12 32/16790.

62. AIRM, Correspondència i comunicacions, caps 504.

63. 63 de segon, 55 de tercer, 51 a quart, 69 a cinquè, 53 a sisè i 43 a setè.

Pel que fa a la seva procedència —quan ha sigut possible saber-la—, veiem que prop d'un terç provenien de Figueres (135). La resta provenien de poblacions relativament properes i ben comunicades amb la capital altempordanesa: Palafrugell (33), Portbou (24), Barcelona (23) i Castelló d'Empúries (11), Olot (9) i Roses (8), Peralada (7), Vilajuïga i l'Armentera (6), Palamós, Girona, l'Escala, Sant Pere Pescador, Banyoles, la Bisbal, Pals, Sant Llorenç de la Muga i Sant Feliu de Guíxols (5). Agregant les dades per comarques, observem que els residents a l'Alt Empordà són la immensa majoria (63%), seguits pels del Baix Empordà (14%), el Barcelonès (5%) i els de la Garrotxa (4%). Curiosament, trobem un 6% d'alumnes residents fora de Catalunya (dels quals tres declaren residir a la Catalunya Nord i 4 a l'Amèrica Llatina).

El pes de cada sexe no el podem saber amb exactitud en cadascun dels set cursos del batxillerat, però globalment comprovem que en aquells moments pràcticament dues terceres parts dels alumnes eren nois, una proporció que es mantindrà fins a finals dels anys cinquanta. Tanmateix, cal fer notar notables diferències en la proporció de sexes en funció del tipus d'alumnat: l'alumnat oficial era predominantment femení; per contra, entre els alumnes lliures eren clara majoria els nois; en el cas dels alumnes col·legiats, tots eren nois. Les xifres d'alumnes que finalitzen els estudis i aconsegueixen titular-se, a banda de reflectir un abandonament prematur molt important, reflecteix també la desproporció entre sexes en benefici dels nois.⁶⁴

Els registres anuals de matrícules d'ingrés ens permeten analitzar l'edat d'incorporació al centre, la procedència i el sexe del nou alumnat. Amb les dades parcials d'ingrés de 1940 veiem com el rang d'edat oscil·la entre els 8 i els 15 anys, tot i que la majoria corresponen als nascuts al 1928; és a dir, tenien 12 anys. Aquesta dada s'explica molt probablement pel fet que degut a les circumstàncies de la guerra una gran quantitat de nens i nenes havien perdut en el seu moment oportunitats d'estudiar en condicions normals. De fet, aquesta impressió queda reforçada pel fet que a partir d'aleshores, curs rere curs, el pes dels alumnes que iniciaven el batxillerat amb 10 anys no va deixar de créixer. Així, el curs 1945-46 ja eren pràcticament la meitat i ja feia dos cursos que no n'entrava cap major de 12 anys. Quant a l'origen dels alumnes de nou ingrés, el pes recau en Figueres i la seva comarca. Però els estudiants provinents de la resta de la província de Girona assoleixen una xifra significativa, més del que coneixíem per la matriculació global del curs 1940-41. La majoria d'ells alumnes lliures, sens dubte.⁶⁵ Pel que fa al sexe,

64. SOLÀ, P., *Cultura popular...*, op. cit., p. 138-139.

65. Pel que fa al perfil dels alumnes provinents de la resta de l'Estat, en les ocasions de què disposem de més dades, podem comprovar que eren fills de famílies de militars o de funcionaris.

entre els alumnes d'ingrés notem una lleugera tendència a l'increment del nombre de noies: d'un 26 % el curs 1940-41 passem a un 36 % cinc cursos més tard.

Els alumnes lliures —aquells que preparaven els exàmens amb l'ajuda d'un mestre o assistien a classes en acadèmies privades— tenien un pes important entre l'alumnat del centre. Però si fins a les darreries dels quaranta la xifra d'alumnes lliures era inferior als oficials, això canviarà a partir de la dècada següent. El curs 1950-51 n'eren 225 (60 % del total) i el 1958-59, 847 (70 % del total). Les xifres d'alumnes oficials matriculats ens mostren un retrocés constant des de la postguerra fins a inicis de la dècada de 1950: el curs 1950-51 eren 146 alumnes, pràcticament la meitat dels estudiants presencials del curs 1940-41. Però a partir d'aquell curs l'increment serà continuat fins a la implantació de la reforma de principis dels setanta, mesura que, entre d'altres coses, escurçà l'ensenyament secundari. A la segona meitat dels cinquanta veiem com es dobla la matriculació oficial, fet que motivarà que el claustre opti per desdoblar els cursos en dues línies. Sens dubte, l'increment d'alumnat responia al major desenvolupament econòmic i a l'evolució d'una societat en la qual l'accés a l'ensenyament ja es veia clarament com un primer pas per a la millora social.

Cas a part suposen els alumnes col·legiats. Es tractava d'alumnes que cursaven el batxillerat en centres privats —habitualment vinculats a ordes religiosos— i que anaven a examinar-se a l'institut públic més proper al qual estaven adscrits. Aquest seria el cas, a la Figueres dels anys quaranta i cinquanta, del Col·legi de la Immaculada Concepció, gestionat pels Germans de La Salle. Aquest centre va suposar a partir de 1939 un potent competidor a l'hora d'oferir el batxillerat, atès que oferia la possibilitat de matricular alumnat en règim de mitja pensió i pensió completa gràcies a disposar d'internat. El col·legi de La Salle,⁶⁶ que únicament admetia nois, va reprendre la seva activitat docent el curs 1939-40, oferint els quatre primers cursos del batxillerat amb una seixantena d'alumnes figuerencs i d'altres poblacions empordaneses. En els cursos següents, l'oferta de cursos de batxillerat s'anà ampliant fins a oferir el batxillerat sencer de set anys a partir del curs 1944-45. Entre els anys 1945 i 1955 les xifres d'alumnes que hi cursaven el batxillerat es van moure anualment a l'entorn dels 170.⁶⁷

Per contra, no hi hagué cap centre privat femení que l'oferís. Caldria esperar fins a la dècada dels anys seixanta perquè el col·legi de les Escolàpies n'oferís alguns cursos.

66. Per a una anàlisi del significat educatiu, religiós i polític d'aquest col·legi durant els anys de postguerra a la ciutat de Figueres vegeu TESTART, A., «El col·legi de la Salle de Figueres durant la postguerra: ideari i realitat», *Annals de l'Institut d'Estudis Empordanesos*, núm. 4 (2012), p. 329-350.

67. SOLÀ, P., *Cultura popular...*, op. cit., p. 139.

MISÈRIA MATERIAL I INSTAL·LACIONS PRECÀRIES

Des del juny del 1939, d'acord amb la normativa vigent, l'administració econòmica de l'institut anirà a càrrec d'una Junta Econòmica integrada pel director, el secretari i l'interventor. En aquell moment, una de les prioritats que calia atendre era l'estat de l'edifici després dels tres anys de guerra i dels efectes directes que hi havien produït els bombardejos patits per la ciutat de Figueres a partir del 1938. En un escrit al rector de la Universitat de Barcelona, el director Reig descrivia l'estat de les instal·lacions d'aquesta manera: «Surge la necesidad, al reanudar la labor docente de este local, de reponer puertas y ventanas e instalación eléctrica y reparar parte del edificio así como construcción de algunos tabiques para la utilización del local».⁶⁸

El novembre del 1941, l'edifici encara tenia pendent la reparació d'alguns dels desperfectes provocats pels estralls de la guerra. Atesa aquesta circumstància i adduint que la façana presentava un «aspecto frío y vacío» des de la direcció del centre s'aprofità per demanar a l'Ajuntament una actuació integral en aquesta part de l'edifici.⁶⁹ Aquesta demanda es materialitzà set anys més tard, quan s'inaugurà la nova façana —que es manté en l'actualitat— dissenyada per l'arquitecte Claudi Díaz.

Durant els anys de la postguerra, a més, es vivia una forta escassetat de material d'ús corrent. La baixa producció, els preus elevats i la política autàrquica del règim dificultaven el seu aprovisionament. L'institut hagué d'emprar fórmules imaginatives per tal de poder obtenir recursos econòmics que permetessin la compra d'alguns d'aquests materials. Una d'aquestes van ser els ingressos extraordinaris provinents dels serveis de permanència, unes hores lectives extres durant les quals els estudiants, controlats pel professorat de l'institut, es dedicaven a fer deures o a rebre algun reforç puntual. Aquestes hores suposaven uns ingressos destinats a complementar els salaris del professorat i a la compra de material d'ús corrent per a l'institut.

68. I afegeix com a explicació de la situació: «Como consecuencia de la guerra de liberación que se ha sostenido en nuestra Patria dicho Instituto se vio precisado a instalarse en un pequeño edificio de un pueblo próximo, por haberse utilizado el local que ocupaba y que actualmente ocupa primeramente como cuartel de carabineros marxistas y después como escuela de Guerra de los rojos, así como para cuartel del 8.º Tabor de Regulares», AIRM, Correspondència i comunicacions, caps 405.

El 5 de juny el director havia demanat autorització per vendre una dinamo de la classe de física que no es feia servir juntament amb altres materials menors per poder reparar algunes urgències. I l'endemà reclama fons a la Delegació d'Hisenda, atès que encara no havia rebut diners per a reposar el molt material desaparegut durant la guerra. A tall anecdòtic el novembre del 1939 es localitzen en el castell de Sant Ferran 7 pupitres bipersonals i 16 d'individuals que durant la guerra havien sortit de l'institut. L'exèrcit els retornà immediatament.

69. AIRM, Correspondència de sortida, 1941-1951, ofici 10/11/1941, caps 522.

Si en els anys quaranta la situació material era d'una gran precarietat, en la dècada següent, la situació continuava ben lluny de ser la ideal. En una data tan allunyada de la fi de la guerra com és el 1954, des de l'institut se sol·licitava al director general d'Ensenyament Mitjà l'aprovació d'una partida per comprar mobiliari nou, del qual el centre estava «extremadamente necesitado». Hi afegia, a més, una apel·lació a resoldre el problema de la mala imatge que donava de la institució el fet de tenir un material tan precari: «Por radicar en zona fronteriza produce su actual y viejo mobiliario lamentable impresión a los alumnos turistas que lo visitan, hasta el extremo de que unos cursillos de cultura española que se celebraron con mucho éxito el año pasado no han podido continuarse por el deplorable estado de conservación de aulas, bancos y pupitres».⁷⁰

A finals dels anys cinquanta l'institut seguia necessitant inversions urgents, atès l'augment d'estudiants i la incapacitat de poder-los atendre i ubicar de forma adequada. El curs 1955-56 l'institut de Figueres ja tenia més de mil matriculats, xifra que s'incrementà més en els cursos següents, fet que obligà la direcció del centre a demanar el març del 1958 un canvi en la categoria de l'institut, del tipus C al tipus B, aquesta última reservada als centres que arribaven al miler d'estudiants. Sens dubte, l'increment de la matrícula causava un problema d'insuficiència d'espais. El curs 1956-57 es demanaven solucions per tal d'«atender dignamente y con la necesaria eficacia las necesidades de la enseñanza».⁷¹ Segons el director Casulleras, només dues aules tenien pupitres bipersonals moderns i una altra cadires i taules individuals; la resta només disposaven de bancs antics molt deteriorats. Calia, doncs, més material i més personal administratiu i subaltern.

A més, era urgent generar nous espais docents i de serveis, aprofitant més i millor les instal·lacions existents. En aquest sentit, l'abril del 1958 es debat en el claustre de professors la necessitat de certes millores; l'ampliació de l'espai d'arxiu, l'habilitació dels baixos de la casa del conserge per utilitzar-los com a gimnàs,⁷² la creació de dues aules noves i el trasllat del laboratori de física per poder fer un sala de projeccions apareixen com algunes de les actuacions més necessàries. La manca de pressupost, però, ajornarà moltes d'aquestes actuacions i convertirà la manca d'espai de l'institut en un tema candent durant la dècada següent.

70. Es refereix a un curs especial de cultura hispànica que tingué lloc del 29 de març al 9 d'abril de 1953 amb 29 alumnes francesos de 16 i 17 anys. Escrit del 26 de juny de 1954, AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 523.

71. Escrit del 26 d'octubre de 1955, AIRM, Correspondència i comunicacions, capsa 523.

72. Recordem que la llei del 1953 reconeixia el valor essencial del desenvolupament físic en un ideal d'educació integral. La gimnàstica assolí el rang d'assignatura fonamental amb tres unitats didàctiques d'una hora a la setmana. El gimnàs, doncs, esdevingué una necessitat fonamental dels instituts.

L'INSTITUT I LA CIUTAT

L'institut, en tant que únic centre de secundària públic d'una petita ciutat com Figueres, no va ser un factor aliè al món social i polític local. Ben al contrari, per la seva pròpia significació tingué una dimensió que traspassà el fet de ser un centre educatiu, circumstància que havia sigut una constant des del moment de la seva fundació. La valoració social i cultural dels seus catedràtics i la manca d'equipaments culturals a la ciutat ajudaren a fer aquesta imbricació entre la ciutat i l'institut. Les relacions amb l'entorn eren bidireccionals. De la mateixa manera que projectava algunes activitats fora del seu recinte, també els seus espais s'utilitzaven per a activitats diverses de caràcter no acadèmic. Però sobretot, la seva imatge i significat s'emprarien en moltes ocasions per reforçar projectes polítics i simbòlics locals.

En aquest sentit, les celebracions del centenari de l'institut el 1945 són una magnífica ocasió per observar com des d'un dels sectors claus del règim, l'Església catòlica, es reinterpreta la història del centre des de la seva òptica particular i, fins i tot, es vol condicionar el seu futur projectant el seu pensament. A través de les pàgines de *Vida parroquial* es proposa rebatejar el centre amb el nom del fundador, el pare Julián González de Soto. Es pretenia reivindicar la figura d'aquest religiós fent una analogia interessada entre l'exclaustració de 1835, de la qual fou víctima el fundador, amb la persecució del clergat esdevinguda a la rereguarda republicana en la recent guerra civil.

Igualment, la rehabilitació de l'edifici durant els anys quaranta serà un element de propaganda per al règim a nivell local. L'alcalde Joan Bonaterra, en el seu discurs de comiat el 1953, cita orgullosament la façana de l'institut com una de les obres que va aconseguir en tant que «Procurador en Cortes», igual que l'edifici de Correus i els blocs d'habitatges per a oficials de l'exèrcit. L'esmentada reforma de la façana és llegida, a més, com una mostra de l'adhesió de l'institut a la «entusiasta campaña de embellecimiento urbano» empresa per l'Ajuntament i a la qual el Ministeri s'havia sumat fent una quantiosa aportació econòmica.

L'edificació de la nova façana gairebé coincidirà en el temps amb la instal·lació, dins de l'edifici de l'institut, del recent creat Museu de l'Empordà. Aquest projecte, llargament esperat a la ciutat i oportunament materialitzat per l'Ajuntament franquista, posava en relleu el paper de l'institut com un dels nuclis difusors de cultura a nivell local. La seva inauguració el maig del 1947, a més, fou l'ocasió perquè totes les autoritats provincials coneguessin el centre de primera mà.

En el mateix sentit propagandístic el Ramon Muntaner rebrà aquests anys (16 de setembre de 1954) la visita oficial del ministre d'Educació Ruiz Giménez. Es va aprofitar l'esdeveniment per part de l'entramat polític i mediàtic falangista local per remarcar els fruits aconseguits en benefici de l'institut. Ramon Reig

—més com a delegat d'Educació Nacional que no pas com a director de l'institut— s'hi referia en aquests termes: «Le pedí [al ministre] y obtuve dos cosas»: la instal·lació d'una calefacció central en la part més freda de l'edifici i disposar d'uns serveis nous per als nois.⁷³

En aquesta mateixa entrevista de premsa Reig comentava la necessitat de reactivar culturalment la ciutat i llançava la proposta de fer-ho a través de cicles de conferències a càrrec dels catedràtics i professors de l'institut. Per bé que la proposta de Reig no s'acabà duent a terme immediatament, en els anys següents veiem com a Figueres se celebren algunes conferències organitzades directament pel Ramon Muntaner.⁷⁴ Algun cop van tenir lloc a la seva nova sala d'actes, com la que el novembre del 1956 pronuncià el director de l'institut de Girona, Joaquim Florit, a propòsit de Menéndez Pelayo,⁷⁵ o la de Miquel Golobardes el desembre del mateix any sobre la cultura grega. D'altres, organitzades conjuntament amb l'Ajuntament, van tenir lloc al Saló de Plens; aquest fou el cas de la que impartí Joan Cabot, crític d'art de Ràdio Girona, l'abril del 1957, sota el títol *Goya y el modernismo*.⁷⁶

73. En aquesta mateixa entrevista Reig afirmava que esperaven la firma del Ministre per adaptar un local com a sala de conferències dotada amb l'equipament per fer-hi projeccions i que havia obtingut promesa d'una dotació per acabar l'estucat de la façana. *Ímpetu*, Figueres, núm. 22 (1 de novembre de 1954), p. 4.

74. D'uns anys abans (24 de novembre de 1952) coneixem la «brillante y patriótica» conferència del catedràtic d'història Antoni Pla a la biblioteca de la ciutat, «sobre la proyección de España sobre África». AIRM. Correspondència i comunicacions. Capsa 523.

75. *Ampurdán*, Figueres, núm. 739 (28 de novembre de 1956), p. 5.

76. *Ampurdán*, Figueres, núm. 759 (1 de maig de 1957), p. 48.

La Universitat de Barcelona i el primer franquisme

JAUME CLARET MIRANDA

EL LLARG CAMÍ FINS A LA REFORMA REPUBLICANA

La Universitat espanyola s'havia convertit al llarg del segle XIX en una oficina on es despatxaven titulacions acadèmiques, fortament centralitzada, minoritària, exclusivista i sotmesa al govern. Sense pressupost ni recerca, es limitava a transmetre coneixements de manera llibresca, memorística, poc pràctica i escassament formativa.¹ De forma paral·lela, però no coincident, des de 1850, trobem dos corrents crítics amb el món universitari espanyol: un situat a Madrid i encapçalat pels homes de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), i un altre a Barcelona al voltant de diferents iniciatives culturals, intel·lectuals i polítiques. Aquestes últimes cristal·litzarien en el I Congrés Universitari Català el 1902-1903, que donà lloc el 1906 als Estudis Universitaris Catalans, i del II Congrés Universitari Català el 1918, d'on sorgí el primer projecte d'autonomia universitària.² Entremig, naixia l'Institut d'Estudis Catalans (IEC), que desenvoluparia una tasca similar a la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE).

Però la decisió de reformar el sistema universitari s'havia de prendre des del Govern. L'oportunitat no va arribar fins al canvi de règim i la instauració de la Segona República. Els nous dirigents republicans coincidien a subratllar la importància d'estendre l'educació —en tots els seus nivells— arreu per poder passar d'un país de súbdits a un altre de ciutadans, conscients dels seus drets i els seus deures.³ El ministre Marcel·lí Domingo declarava:

1. PUIG I CADAVALCH, J., «Problemes actuals de la Universitat catalana», *Conferències sobre la Universitat de Barcelona*, Barcelona, Altés, 1935, p. 9-32.

2. *Projecte d'Estatut de la Universitat Catalana*, Barcelona, 1919.

3. DUARTE, Á., *Història del republicanisme a Catalunya*, Vic i Lleida, Eumo i Pagès, 2004, p. 270-273, mostra la continuïtat d'aquesta creença republicana. Un exemple de la tasca republicana pot veure's a *Biblioteca en guerra*, Madrid, Biblioteca Nacional, 2005.

La instauración de la democracia puede ser por la violencia, su consolidación solo es por la cultura. Donde la cultura falta, el sistema democrático se pervierte, se esteriliza, se desfigura o cae, no por la presión, sino por interna consunción.⁴

A Catalunya, a la vinculació entre República i ensenyament s'hi va afegir el concepte de catalanitat. Per les autoritats autonòmiques catalanes, la reforma educativa anava lligada al reconeixement de la cultura i de la llengua catalanes. El procés no fou senzill. Ja durant el debat de l'Estatut de Catalunya l'ensenyament i la llengua van donar lloc a topades de posicions fortament contraposades entre els diputats espanyols.⁵ La proposta de fer evolucionar el centre existent cap a una universitat única, bilingüe i regida per un Patronat aixecava suspicàcies, verbalitzades per exemple per José María Gil Robles:

No serán más que un instrumento de catalanización, mejor podríamos decir *desespañolización*, que acabaría con todo germen de cultura española dentro del *ámbito* a que alcanzara la actividad de la Universidad catalana.⁶

Enfront, hi trobaven discursos com el del mateix president Manuel Azaña, que defensava aquesta futura UB única i bilingüe com:

El foco donde pueden concurrir unos y otros; en vez de separarlos hay que asimilarlos, juntarlos, y hacerlos aprender a estudiar y a estimarse en común; *ése* es el carácter que tiene la cultura española en Cataluña: doble pero común.⁷

L'autonomia universitària, després d'una d'experimental limitada a la Facultat de Filosofia i Lletres de Madrid i Barcelona des de 1931, fou atorgada pel decret del primer de juny de 1933 (*Gaceta*, dos de juny). El cinc de juliol es nomenava el Patronat, més el rector que n'era vocal nat. La bona sintonia entre ambdós governs va concretar-se en Pompeu Fabra Poch (president), Domènec Barnés Salinas, August Pi i Sunyer, Joaquim Balcells Pinto (secretari) i Josep Xirau Palau, per la Generalitat; i Gregorio Marañón, Américo Castro Quesada, Antonio García Banús, Cándido Bolívar Pieltain i Antoni Trias i Pujol, pel Govern de la República. Com que el rector Jaume Serra Húnter va dimitir el mateix juliol,⁸ Pere

4. DOMINGO, M., *La experiencia del poder*, Madrid, Quemades, 1934, p. 159.

5. PÉREZ GALÁN, M., *La enseñanza en la Segunda República*, Madrid, Mondadori, 1988, p. 157-165, tracta a bastament el debat parlamentari.

6. GIL ROBLES, J. M., *Discursos Parlamentarios*, Madrid, Taurus, 1971, p. 150.

7. AZAÑA, M., *Obras completas*, Mèxic, Oasis, 1966, vol. II, p. 277-278.

8. SEGARRA, M., *Pompeu Fabra*, Barcelona, Empúries, 1991, p. 126, assegura que la dimissió de Jaume Serra Húnter s'hauria degut al desacord amb «l'obediència al Patronat que aquest li imposava».

Bosch Gimpera, fins aleshores degà de Filosofia i Lletres, va substituir-lo al capdavant del rectorat i va integrar-se al Patronat com a vocal.

No m'hi estendré, però el nou model va haver de fer front també a fortes crítiques internes. El Patronat era acusat, per un nombrós grups de catedràtics ordinaris, de ser un òrgan dictatorial que «ha rehuído constantemente todo contacto con el Claustro Universitario porque “temía su acción fiscalizadora”», i se subratllaven els perills que esdevingués «hereditario e irresponsable».⁹

La part positiva fou la renovació metodològica, ideològica i física operada a la UB en els àmbits docent, administratiu i econòmic. El nou rector, Bosch Gimpera, explica com es feren coses tan bàsiques com pintar les parets i canviar els bancs atrotinats. Van instal·lar-hi llum elèctrica i van convertir en bar un subterrani fins aleshores malendreçat, es va obrir el jardí i es va invertir en millorar la biblioteca.¹⁰ Però, el seu principal èxit fou convertir-la en la Universitat de Catalunya. Entre la munió de canvis, destaca la incorporació d'intel·lectuals i científics de vàlua reconeguda com Ferran Soldevila, Jordi Rubió i Balaguer, Nicolau d'Olwer, Carles Riba o la major part dels professionals de l'Hospital de Sant Pau.¹¹ Es tractava d'un model deutor dels seus contemporanis anglesos i germànics, afavorit pel limitat nombre d'alumnes que facilitava la qualitat de l'ensenyament i la personalització. Però, com ens recorda Jordi Maragall:

La Universitat Autònoma de Catalunya, com se l'anomenava popularment, seguia essent una universitat elitista, classista, malgrat el sistema de beques que instaurà la Conselleria de Cultura de la Generalitat. Aquella era una revolució burgesa i no obrerista.¹²

9. DEULOFEU I POCH, J., *La verdad acerca de la Universidad Autónoma de Barcelona*, Barcelona, Castells, 1933, p. 13 i 7. És un recull d'articles publicats prèviament a *El Diluvio* com a resposta a la conferència del també catedràtic BALCELLS, J., *Organización de la Universidad autónoma*, reproduïda parcialment a *La Vanguardia* del 22 d'octubre. Deulofeu ja havia tractat amb anterioritat el tema a *A propòsit de la catalanització de la Universitat de Barcelona*, Barcelona, Clarasó, 1932; i a *La Universidad de Barcelona y el Estatuto de Cataluña*, Barcelona, Clarasó, juny 1932. També el catedràtic Tomàs CARRERAS ARTAU va criticar la reforma estatutària impulsada pel Patronat, qualificant-la de «feixista». *La Universitat Autònoma de Barcelona i el Patronat Universitari*, Barcelona, Bosch, 1933, p. 27.

10. BOSCH GIMPERA, P., *Memòries*, Barcelona, Edicions 62, 1980, p. 170-186. En el mateix sentit, FABRA, P., «L'obra de la Universitat Autònoma», a *Conferències sobre la Universitat de Barcelona*, Barcelona, Altés, 1935, p. 131-152.

11. La politització de l'autonomia de la UB donava especial ressò a totes les seves actuacions. El nomenament de catedràtics d'altres centres fou objecte de debats parlamentaris. MARAGALL, J., *Balanç de la Universitat Autònoma*. Barcelona, Nova Terra, 1969, p. 26, nota 14. També hi hagué professors com Jorge GUILLÉN i Dámaso ALONSO que «recelosos davant una universitat bilingüe, no van voler incorporar-se». SEGARRA, M., *Pompeu Fabra*, op. cit., p. 125.

12. MARAGALL, J., *El que passa i els qui han passat*, Barcelona, Edicions 62, 1985, p. 142; i BOSCH GIMPERA, P., *La Universitat i Catalunya*, Barcelona, Edicions 62, 1971, p. 54, on relata la creació de

La UB autònoma va tenir una vida accidentada per l'estreta relació del centre amb els esdeveniments polítics i socials, i la implicació política directa de bona part del professorat. Els fets del sis d'octubre del 1934 provocaren la suspensió del Patronat universitari (*Gaceta*, tres de novembre) i l'empresonament de part dels seus membres.¹³ Durant l'any i escaig de suspensió, la Universitat no deixà d'ésser nominalment autònoma, però, suspès el Patronat, fou regida per un comissari general nomenat per Madrid.

Fins al Decret del 24 de febrer de 1936, amb el triomf de les esquerres a les eleccions generals, l'autonomia, el Patronat presidit per Fabra i el rector Bosch Gimpera no van ser reposats.¹⁴ Sis mesos més tard començava la guerra civil i la vida universitària registrava l'anormalitat de la situació, amb l'absència de bon nombre de professors i alumnes. Si sumem els dos períodes de treball efectiu, el Patronat només va funcionar amb normalitat durant vint-i-dos mesos escassos.

LA UNIVERSITAT NACIONALCATÒLICA

L'autonomia de la Universitat de Barcelona moria legalment, per Decret de 28 de gener de 1939 (BOE, tres de febrer), dos dies després d'acabades les operacions de la guerra civil a Barcelona. La decisió no buscava castigar les seves realitzacions acadèmiques, científiques o pedagògiques, sinó el catalanisme —entès com a separatisme— que impregnava tot el que feia. Com reconeixia el mateix general Franco: «En cuanto a la suerte futura de Cataluña, hemos de decir, que esta es precisamente una de las causas fundamentales de nuestro levantamiento».¹⁵

La Universitat de Barcelona era vista, per les noves autoritats franquistes, com «el más formidable baluarte de los enemigos de Dios y de España» i un «foco de infección» que inoculava arreu «el virus del separatismo y el tóxico de las teorías

l'Institut d'Acció Social, Universitària i Escolar de Catalunya, sota la direcció d'Antoni M. SBERT, encarregat de la concessió de beques i de la creació de residències d'estudiants.

13. BOSCH GIMPERA, P., *La Universitat i Catalunya*, Barcelona, Edicions 62, 1971, p. 59-60; TRIAS I PUJOL, A., *La autonomía de la Universidad de Barcelona*, Barcelona, Camps Calmet, p. 60-62, però especialment a les notes 38, 39 i 40 es fa una contundent defensa del Patronat. També, MARAGALL, J., *El que passa i els qui han passat*, Barcelona, Edicions 62, 1985, p. 118, davant les crides del ministre Villalobos, amb qui havia coincidit a la Universitat de Salamanca, Trias va respondre contundentment: «No esperen que dimitemos. Fuimos nombrados por los gobiernos de la República y de la Generalitat y no hemos cometido ningún delito. Nuestra dimisión podría darlo a entender».

14. També va aprovar-se un decret el 21 de març de 1936 (*Gaceta*, 22 de març) que atorgava totes les competències sobre qüestions econòmiques de la UB al Patronat. Aquest només havia de respondre davant el Tribunal de Comptes de la República i remetre una còpia a ambdós governs.

15. Díez, J. E., *Colección de proclamas y arengas del excelentísimo señor general don Francisco Franco, jefe del Estado y Generalísimo del Ejército salvador de España*, Sevilla, Carmona, 1937, p. 114.

más disparatadas».¹⁶ La repressió havia de tenir un caràcter exemplar per tal d'extirpar un esperit que, es deia, havia posat en perill la unitat espanyola. A tall d'exemple, entre els papers del ministre d'Educació Nacional del primer govern del general Francisco Franco, Pedro Sainz Rodríguez, trobem una consulta sobre «la suerte» dels prohoms membres del Patronat universitari, i, el mateix ministre, a mà, hi escriu un contundent: «a la calle».¹⁷ Aquest era el futur que esperava a aquella extraordinària generació d'intel·lectuals i científics.

L'obsessiva persecució contra la UB republicana va fer que el jutge instructor i futur rector Francisco Gómez del Campillo formulés invariablement dues preguntes no incloses en el qüestionari oficial de depuració. La primera demanava: «Explique su actitud en el pleito suscitado entre el extinguido Patronato de esta Universidad y un número de Catedráticos numerarios de la misma»; i la segona deia: «En qué idioma explicó sus clases».

Des de bon començament s'estableix amb relativa rapidesa i claredat la diferència entre afectes i desafectes, rehabilitats i sancionats. El primer grup estava format per aquells que s'havien incorporat a l'Espanya nacional durant la guerra, ocupant càrrecs de responsabilitat o combatent, els sancionats per la República, els que restant a territori català havien participat en la cinquena columna o ajudat persones de dretes o religiosos a fugir o amagar-se, els que havien militat en partits d'ordre o col·laborat amb la dictadura del general Miguel Primo de Rivera, i aquells que comptaven amb avaladors importants. Els desafectes, els vençuts, eren tots els altres.

Les mateixes circumstàncies bèl·liques dificultaren les mitges tintes. En romandre com la rereguarda republicana durant pràcticament tota la guerra, la major part dels docents barcelonins s'havien hagut de posicionar públicament. A més, les autoritats franquistes disposaven dels arxius republicans capturats. Tota referència que no fos sancionadora, fins i tot la simple passivitat, era entesa com un càrrec. Alhora, la mateixa geografia —la proximitat de la frontera— i la consciència de la sort que els esperava van fer que els docents més significats emprenguessin el camí de l'exili. El rector Bosch Gimpera tenia clar que «si la sublevació hagués triomfat a Barcelona, jo hauria estat un dels liquidats».¹⁸

La rellevància de la pèrdua era tant qualitativa com quantitativa. Com mostra Santiago López, la purga i la guerra van castigar especialment «los tramos de

16. *El Correo Catalán*, 29 de setembre de 1939, p. 3, citat a BENET, J., *Catalunya sota el règim franquista. Informe sobre la persecució de la llengua i la cultura de Catalunya pel règim del general Franco*, París, Edicions Catalanes de París, 1973, p. 346.

17. Arxiu de SAINZ RODRÍGUEZ, P. (APSR), capsa 92, documentació 28. Citat també per DE RIQUER, B., «Presentación» a MORENTE VALERO, F., *La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943). La escuela y el Estado Nuevo*, Valladolid, Ámbito, 1997, p. 18-19.

18. BOSCH GIMPERA, P., *Memòries*, Barcelona, Edicions 62, 1980, p. 224.

mayor calidad», els més joves i compromesos amb la República. El mal s'estenia més enllà de les persones concretes. La qualitat mitjana dels claudres se'n ressentí, tant pels que restaren —«los que quedaron eran peores» i vells, en general—, com pels que entraren més per criteris polítics que científics. El capital humà, la voluntat autàrquica governamental i els lligams amb les potències de l'eix condicionaren la política científica del primer franquisme cap a la investigació aplicada, la ruptura del discurs civil a la ciència i la transferència tecnològica.¹⁹

Pocs mesos després de l'ocupació, la UB s'havia capgirat completament. L'expulsió, la depuració, l'autodepuració i l'exili tingueren l'efecte buscat per les autoritats franquistes: eliminar els plantejaments més progressistes, singulars i autòctons del món universitari català. Una contrarevolució accentuada i, al mateix temps, sincronitzada amb el clima intel·lectual general espanyol. El retrocés no es limitava a la ciència i les lletres sotmeses a la ideologia nacionalcatòlica, sinó que també afectava la tècnica. Com ha recollit Guillermo Lusa, el franquisme va incrementar l'esquerda científica respecte dels països de l'entorn, ja que les directrius polítiques s'imposaven a les raons tècniques i econòmiques: «Se produjo así un anacrónico renacimiento de la técnica empírica y de tecnologías caducas, representadas paradigmáticamente por el *gasógeno*, o por el papel elaborado con hoja de patata».²⁰

Algú tan proper durant aquests primers anys al nou règim com el periodista Manuel Brunet, pels volts dels anys quaranta, retratava amb cruesa la situació:

A Falange se li va donar com a botí de guerra la facultat de restringir tota mena d'equips professionals eliminant tots els experts que poguessin «fer nosa». Les depuracions i els qualificatius de *rojo* i *separatista* serviren per arraconar multitud d'homes intel·ligents de dreta i d'esquerra, presents a Espanya o emigrats que poden anar amb el cap ben alt. Un examen fictici servia per fer batxiller un feixista, per fer-ne un advocat o un metge. Aquesta tàctica ha afamat a milers de famílies, ha fet impossible la reconciliació, ha significat l'estraperlitza-ció de la cultura i ha submergit el país en la mediocritat.²¹

El Claustre va veure's profundament modificat, no només per la separació i l'exili de nombrosos docents, sinó també per la promoció d'altres a llocs de

19. LÓPEZ, S., «La investigación científica y técnica antes y después de la guerra civil», a GÓMEZ, A. (coord.), *Economía y sociedad en la España moderna y contemporánea*, Madrid, Síntesis, 1996, p. 265-275, cites de les p. 269 i 270.

20. LUSA MONFORTE, G., *Depuración y autarquía (1939-1940)*, Barcelona, Documentos de la Escuela de Ingenieros Industriales de Barcelona, Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Industrial de Barcelona, 2008, p. 5.

21. Cita extreta de MONTERO, F., «Manuel Brunet, periodista d'idees», a LARIOS, J. (ed.), *La cara fosca de la cultura catalana*, Ciutat de Mallorca, Leonard Muntaner, 2014, p. 253.

responsabilitat a l'administració i la incorporació d'afectes des de centres de secundària o d'altres universitats. La universitat franquista esdevenia un botí de guerra ple d'oportunitats, on ja no prevalia el mèrit científic i/o acadèmic, sinó l'ideològic i/o militar. Cal tenir en compte que la simple declaració com a «incurso» d'un catedràtic repercutia positivament i automàtica en el sou i la posició de la resta del cos docent. Com recordava Pedro Laín Entralgo, són els anys en què «se decía: “¿Quién es masón? El que va por delante en el escalafón”».²²

Mitjançant les conegudes «oposiciones patrióticas», regides per tribunals «integrados por personas ideológicamente seguras»,²³ va garantir-se el control de l'escalafó durant gairebé tot el franquisme. Pel ministre Ibáñez Martín, es tractava d'«abrir de par en par las puertas a una nueva generación no contaminada de pasados errores».²⁴ Però la promoció no comprenia les professores, que restaven en el 3 % del total espanyol el curs 1940-41. Fins al 1953 no va existir cap catedràtica. El Nuevo Régimen obstaculitzava l'accés de la dona al batxillerat universitari, en considerar que calia «encauzar la gran corriente de estudiantes apartándolas de la pedantería feminista de bachilleras y universitarias que deben ser la excepción, orientándolas hacia su propio magnífico ser femenino que se desarrolla en el hogar».²⁵

Les noves autoritats franquistes van procedir a desarticular la cultura i la intel·lectualitat catalanes, i les seves connexions amb la societat.²⁶ Ras i curt, suposava l'eliminació de tot allò que, independentment del seu caràcter conservador o revolucionari, expressés catalanitat, fossin competències traspassades, institucions, sistema escolar, biblioteques o la mateixa llengua.

En el cas de la llengua, el catedràtic de Madrid, Àngel González Palencia, deixava clara la nova política lingüística en una conferència a la UB el juny del 1939: «Ha de mantenerse la unidad lingüística como instrumento de poder, seguros como Nebrija decía con razón, de que la lengua es compañera del imperio. Y hemos de convencer a los obcecados de que es una locura prescindir de una lengua con la que se entienden ochenta millones de hombres en el mundo, para usar

22. LAÍN ENTRALGO, P., *Descargo de conciencia (1930-1960)*, Barcelona, Barral, 1976, p. 283, nota 12.

23. LAÍN ENTRALGO, P., *El problema de la Universidad. Reflexiones de urgencia*, Madrid, Edicusa, 1968, p. 93.

24. S'incorporen a l'escalafó 47 nous catedràtics el 1940, 29 el 1941, 43 el 1942, 31 el 1944 i 36 el 1945. Tampoc s'ha d'oblidar l'extensa normativa franquista que reservava vacants per a excombatents, excaptius, mutilats i familiars, que s'inicia amb el decret del 12 de març de 1937 (BOE, 16 de març).

25. Citat per ALTED, A., «Notas para la configuración y el análisis de la política cultural del franquismo en sus comienzos: la labor del Ministerio de Educación Nacional durante la guerra», a FONTANA, J. (ed.), *España bajo el franquismo*, Barcelona, Crítica, 2000, p. 220.

26. Catalunya no va ser l'excepció, quelcom similar succeí, per exemple, en el cas valencià, AZNAR, M., «La ruptura del procés de redreçament cultural al País Valencià (1936-1939)», *Els Marges*, 13, Barcelona, Curial, 1974.

otra que no sirve más que para andar por casa».²⁷ Recordem que fins al 1965 no es restaura una primera càtedra de Llengua i Literatura catalanes en la figura d'Antoni Comas Pujol. Cartells amb la llegenda «Hablad el idioma del imperio» — presents fins al 1952— feien companyia a crucifixos i retrats del general Franco i José Antonio Primo de Rivera.²⁸

El control ideològic impregnava el mateix ensenyament, amb la creació de l'assignatura obligatòria de Formació del Espiritu Nacional, i l'administració universitària, amb l'imprescindible certificat d'adhesió per realitzar qualsevol gestió. A més, es fomentava la litúrgia universitària com a exaltació del nacional-catolicisme, i els actes religiosos de desgreuge i penitència.²⁹ Al seu torn, s'eliminaven els tres escuts de Catalunya que hi havia a l'edifici universitari —a les façanes principal i posterior, i davant del vestíbul de l'escala d'honor—; i del lema universitari s'hi escapçava el subjecte «libertas», deixant un orfe «perfundet omnia luce», acompanyat això sí per la imatge de la Immaculada Concepció. El lema complet no es recuperaria fins al 1987. També desaparegueren els retrats de Manuel Milà i Fontanals, Antoni de Capmany, Pròsper de Bofarull, Bonaventura Carles Aribau, Ramon Martí d'Aixelà, Manuel de Cabanyes, i no s'inclogueren els dels rectors Jaume Serra i Hünter i Pere Bosch i Gimpera. Fins al 1970, durant el primer mandat (1969-1971) com a rector de Fabià Estapé, no va completar-se la galeria d'històrics retrats.³⁰

La personalitat del nacionalcatòlic, monàrquic i pro Opus Dei ministre José Ibáñez Martín marcaria la tria dels nous dirigents barcelonins on, després d'uns mesos d'interinitat postbèl·lica amb el catedràtic de Farmàcia galènica i exrector primorriverista Enrique Soler Batlle (de gener a febrer de 1939) i el catedràtic de Química inorgànica i excompany de dòmino del general Franco a Oviedo Emilio Jimeno Gil (de març del 1939 a juliol del 1941), es consolidaria com a màxim responsable el ja citat catedràtic de dret canònic Francisco Gómez del Campillo.³¹

Malgrat els intents de normalitzar la situació acadèmica, fins al mes d'octubre del 1940 no es reprengueren les classes amb certa regularitat, després de trampejar el curs 1939-1940 amb un cicle de conferències sobre «Aspectos y problemas

27. GONZÁLEZ PALENCIA, Á., «La educación literaria en España. Pasado y futuro», *Aspectos y problemas de la nueva organización de España*, Cicle de conferències, Barcelona, Universitat de Barcelona, maig-juliol de 1939, p. 61.

28. COLOMER I CALSINA, J. M., *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*, Barcelona, Curial, v. I, p. 15.

29. COLOMER I CALSINA, J. M., *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*, Barcelona, Curial, v. I, p. 25.

30. ESTAPÉ, F., *De tots colors. Memòries*, Barcelona, Edicions 62, 2001, p. 240-241.

31. AGA, secció Educació, IDD 1.03, capsa 31/1467, expedient personal de Francisco Gómez del Campillo. Es va jubilar el 2 d'abril de 1943, però es mantingué com a rector un temps més.

de la nueva organización de España»,³² i una sèrie de cursets i exàmens de convalidació. Aquests eren tan accelerats que els matriculats a l'agost ja se'ls permetia accedir als cursos normals a l'octubre, en haver recuperat en poques setmanes «los tres cursos retrasados». Les convalidacions també tenien un caràcter polític i, a banda de dur «estilográfica o lápiz-tinta», els excombatents havien d'aportar «documento acreditativo de su carácter».³³ Novament, eren uns mèrits ben allunyats dels acadèmics aquells que es tenien en consideració.

La nova Universitat, on es barrejaven vencedors i uns quants vençuts, recuperava el caràcter classista en desaparèixer les beques i les iniciatives d'acostar els estudis superiors al poble, així com predominantment masculina. El nombre de matriculats va tenir una evolució lleugerament ascendent, després del parèntesi bèl·lic, amb 4.936 alumnes el curs 1941-42 (el 14,2 % del total d'alumnat universitari espanyol), 5.261 el 1942-43, 6.253 el 1943-44 i 5.230 el 1944-45.³⁴ Poc èxit podia tenir un centre obsessionat per les mesures contrareformadores i limitat pel sotmetiment a les directrius ministerials i l'autarquia cultural practicada pel règim franquista. Més que impulsora de la modernitat, com defensaven els seus apòloges, la Universitat esdevenia la plataforma cultural de la nova ideologia reaccionària imperant i partícip del desmuntatge de les reformes republicanes.

La Ley de Ordenación de la Universidad Española (LOU) aprovada el 1943 sancionava un model universitari fortament centralitzat i piramidal. Tot nomenament emanava de la superioritat, on només s'escoltava la veu dels professors numeraris i on cada rector exercia el control absolut del seu districte universitari i representava el conjunt del sistema com a procuradors nats a les Corts franquistes, passant comptes només davant del ministre, a qui devia el nomenament. La llei també garantia l'homogeneïtzació dels plans d'estudis, a més de retornar l'exclusivitat sobre el Doctorat a la Universitat de Madrid.

Endebades el preàmbul de la LOU s'esforçava a assegurar que Espanya «es sede de los mejores maestros de Europa, produce una ciencia que se enseña en el mundo [...] salen nuestras ideas a la par que nuestras naves a conquistar el mundo, la voz de nuestros universitarios se escucha en todas las aulas de Europa, que llegan a ser feudo de nuestro pensamiento científico». La presència d'intel·lectuals i científics espanyols a l'estranger era real però protagonitzada per les

32. Es publicaria en format llibre el mateix 1939 (vegeu nota 5). L'any següent es va repetir el cicle sota el títol: *Problemas técnicos de importancia económica en la nueva organización de España*, II Cicle de conferències, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1940.

33. FABRE, J., *Els que es van quedar*, Barcelona, PAM, 2003, p. 315-318; JIMENO GIL, E., *Algunos problemas de la enseñanza*. Discurs inaugural de l'any acadèmic 1939-1940, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1939, p. 5-11.

34. MONTORO, R., *La Universidad en la España de Franco (1939-1970). Un análisis sociológico*, Madrid, CIS, 1981, p. 148-149.

desenes d'exiliats, i no gràcies a la «Universidad imperial». Pel que fa a la resta, com responia el catedràtic de Lògica i expresident del Congrés dels Diputats de la República, Julián Besteiro, a l'instructor que li demanava pel Tesoro Nacional, es trobava «en las cárceles y en los campos de concentración».³⁵

La nova Universitat segregava la docència de la investigació, ja que, segons el ministre Ibáñez Martín, «lo verdaderamente importante, desde el punto de vista político, es cristalizar la enseñanza del Estado, arrancar de la docencia y de la creación científica la neutralidad ideológica y desterrar el laicismo, para formar una nueva juventud poseída de aquel principio agustiniano de que mucha ciencia no acerca al Ser Supremo».³⁶ La preeminència catòlica i les classes de Formación del Espíritu Nacional (FEN) havien de garantir «que la nueva Universidad respira y siente en español y forma auténticos ciudadanos para los que el amor a la Patria está por encima de todas las cosas, sin que lo deforme y corrompa la soberbia científica».³⁷ Tampoc no era res excepcional si tenim en compte que el franquisme defensava que la universitat ensenyés una ciència «supeditada a los intereses del Estado Nacional-Sindicalista. De lo contrario, no la admitiremos, porque preferimos ser ignorantes pero buenos, antes que doctos pero malos españoles».³⁸

LES PRIMERES ESQUERDES

Davant d'aquest panorama segurament pocs haguessin apostat per un canvi tan radical que convertís en pocs anys la universitat, d'una banda, en un quotidià mal de cap d'ordre públic, descrèdit i deslegitimació pel franquisme; i, de l'altra, en un centre d'agitació política constant i de presa de consciència crítica. Són els vint anys que van del Sindicato Español Universitario (SEU)³⁹ al Sindicat Democràtic d'Estudiants de la Universitat de Barcelona (SDEUB). Però no avancem esdeveniments.

El SEU, fundat inicialment el novembre del 1933, va convertir-se a partir del decret del 23 de setembre de 1939 en l'única organització legal dels estudiants

35. FERNÁNDEZ SANTANDER, C., *Alzamiento y guerra civil en Galicia (1936-1939)*, la Corunya, Edicions do Castro, 2000, II, p. 618.

36. *La Vanguardia Española*, 10 de juny de 1943, citat a COLOMER I CALSINA, J. M., *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*, Barcelona, Curial, v. I, p. 25.

37. IBÁÑEZ MARTÍN, J., *Realidades universitarias en 1944. Discurso de apertura del curso académico 1944-45*, València, Universitat de València, 1944, p. 14.

38. ZAMORANO RUIZ, G., cap del SEU valencià, durant el discurs inaugural del curs 1940-41, citat per SANZ DÍAZ, B., *Rojos y demócratas. La oposición al franquismo en la Universidad de Valencia 1939-1975*, València, Institució Alfons el Magnànim, 2002, p. 14.

39. El treball més complet sobre el SEU segueix sent el de RUIZ CARNICER, M. Á., *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, Madrid, Siglo XXI, 1996.

universitaris. Totalment jerarquitzat i en mans falangistes, al districte universitari de Barcelona obtenia la ràtio més baixa d'afiliats amb poc més del 30 %. A partir de 1943, amb la ja citada LOU, ser-ne membre va passar a ser obligatori. Les dades, per tant, esdevenien irrellevants i la preeminència venia a compensar l'escassa influència del partit únic al món universitari, on els sectors catòlics eren preponderants.⁴⁰

Durant els primers anys, els líders del SEU van fer valer el seu paper de curadors de les essències, tant a través de les ja mencionades classes de FEN, com de l'imprescindible certificat d'adhesió per realitzar qualsevol gestió o els diversos cerimonials d'exaltació nacionalcatòlica. Com recorda Josep Maria Colomer, a la dècada dels quaranta i vestits amb uniforme de Falange:

Al principi de cada classe, tots els estudiants, dempeus, havien de saludar braç enlaire al professor que entrava. Solament quan aquest havia contestat el *salut*, podien seure els disciplinats —i gimnàstics, de tant repetir-ho diversos cops al dia— alumnes. A totes les aules hi havia, a l'esquerra de la tarima del catedràtic, la «silla del estudiante caído», amb una bandera espanyola pintada a l'espatller. I més d'un estudiant «no caído» va ser furiosament agredit per haver intentat seure-hi.⁴¹

Són els anys de Pablo Porta al capdavant del SEU de Catalunya i Balears, quan ser fill de vençut, sospitós de no prou addicte al règim o membre del Front Universitari de Catalunya —fundat el mes de novembre de 1944 en una cel·la de l'Abadia de Montserrat— comportava assetjament i pallisses. Són els anys del rector Enrique Luño Peña (1945-51), més conegut com el rector «puño y leña» i com a etern director general de la Caixa de Pensions (1940-76), càrrec assolit gràcies a la depuració del seu antecessor, el catedràtic de dret mercantil i exdegà Josep Maria Boix Raspall.

Amb tot, la consolidació institucional del SEU va tenir com a torna el seu pas d'element agitador i reivindicatiu a mantenidor de l'ordre i l'ortodòxia franquista, amb una rellevància ideològica més aviat escassa i una burocratització creixent, per desànim dels sectors més ideologitzats. Per al *joseantoniano* Juan Echevarría, màxim responsable aleshores del sindicat estudiantil al districte barceloní, la vaga de tramvies i l'enfrontament amb el governador civil Eduardo Baeza Alegria de

40. MORENTE VALERO, F., «Entre sotanes i camises blaves: educació i socialització política dels joves en el franquisme», a *Història i memòria. El franquisme i els seus efectes als Països Catalans*, València, Universitat de València, 2007, p. 149-150.

41. COLOMER I CALSINA, J. M., *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*, Barcelona, Curial, v. I, p. 25.

1951, van marcar el punt de no retorn.⁴² Va ser precisament arran de la crisi ministerial de 1951 que el longeu Ibáñez Martín —del 9 d'agost de 1939 al 18 de juliol de 1951— va ser substituït pel també catòlic Joaquín Ruiz Giménez. Catedràtic de filosofia del dret, molt més jove i amb experiència política a l'entorn vaticanista, rebia l'encàrrec de sintonitzar el franquisme amb un entorn polític internacional de guerra freda.

Paradoxalment, seria dins d'aquest espai privilegiat d'expressió d'inquietuds culturals i polítiques, on alguns joves falangistes i catòlics evolucionarien cap a posicions incipientment crítiques. És el món de les revistes *Laye* (1950-1954) i *Cuadrante* (1946-1947), amb gent tan significativa com Manuel Sacristán, en procés de desfalangització, Josep Maria Castellet, Jaime Gil de Biedma, els germans Goytisolo i Ferrater o Carlos Barral.⁴³ També trobem altres primerencs espais de dissidència i llibertat. Són els casos de penetració per part de l'oposició clandestina seguint l'estratègia de la III Internacional; o de petits nuclis intel·lectuals entorn de figures concretes com, en el cas de la UB, Jaume Vicens Vives o el ja citat Sacristán.

Alguns evolucionaran decebutos per l'arraconament ideològic; mentre que d'altres reaccionaran davant la realitat políticossocial descoberta a través d'activitats assistencials a l'extraradi urbà. Fins i tot, iniciatives com el Servicio Universitario de Trabajo van acabar generant desafecció vers el projecte nacionalcatòlic, en comprovar de primera mà la repressió i la pobresa de bona part de la població. Alguns d'aquells voluntaris, cridats inicialment a ser l'avantguarda de la dictadura, van acabar desencantant-se i, en alguns casos, militant a l'oposició.⁴⁴

La incapacitat del SEU per enquadrar políticament l'alumnat, sumada a la pèrdua de nervi ideològic, havia accentuat el divorci entre representants i representats. A les universitats de Madrid i Barcelona, on el fracàs de la política franquista de socialització juvenil era palesa, l'hegemonia del sindicat oficial era només formal i restringida als càrrecs superiors, en bona mesura extrauniversitaris i nomenats per les jerarquies de la Secretaría Nacional del Movimiento. En realitat, a les facultats i escoles tècniques els delegats eren escollits directament pels estudiants.

42. Entrevista personal amb J. Echevarría Puig, Barcelona, 7 de maig de 2014. FANÉS, F., *La vaga de tramvies de 1951*, Barcelona, Laia, 1997; RICHARDS, M., «Falange, autarquia i crisi. La vaga general de 1951 a Barcelona», *Segle xx. Revista catalana d'història*, 3, Barcelona, UB i Fundació Cipriano García, setembre del 2010, p. 95-124.

43. BONET, L., *La revista Laye. Estudio y antología*, Barcelona, Nexos, 1988; PINILLA DE LAS HERAS, E., *En menos de la libertad. Dimensiones políticas del grupo Laye en Barcelona y en España*, Barcelona, Anthropos, 1989.

44. RUIZ CARNICER, M. Á. (ed.), *Una juventud en tiempo de dictadura. El Servicio Universitario de Trabajo (SUT) 1950-1969*, Catarata, Madrid, 2021.

El marge de maniobra de Ruiz Giménez s'evidenciava insuficient. La mateixa dictadura s'enrocava davant d'incidents com els viscuts a Madrid el 25 de gener de 1954 contra la visita de la reina britànica Isabel II a Gibraltar; la proposta fallida d'un Congreso de Escritores Jóvenes a la Universitat de Madrid organitzada per alguns estudiants vinculats al Partit Comunista d'Espanya (PCE), amb el suport de Dionisio Ridruejo i del rector Pedro Laín Entralgo —desconeixedors de la implicació comunista—, i l'oposició del SEU; o el finalment prohibit Primer Congreso Nacional de Estudiantes previst per novembre del 1955.

El règim era conscient del trencament i del fracàs de la política franquista de socialització juvenil, on l'hegemonia del sindicat oficial era només formal i restringida als càrrecs superiors. En realitat, a les facultats i escoles tècniques els delegats eren escollits directament pels estudiants. El mateix rector Laín Entralgo presentava al dictador un «informe respecto a la situación espiritual de la juventud española» que conclouia que «la mayoría de los jóvenes españoles se apartaban por igual de la ortodoxia católica y de los ideales del Alzamiento Nacional del 18 de julio».⁴⁵ Tanmateix, el general havia pres nota de la creixent desafecció universitària i intel·lectual, i el seu ressò s'escolava fins i tot al discurs de Cap d'Any de 1955:

Es evidente que en todo concierto se acusan más los sonidos de los que desafinan que los que permanecen en el conjunto de la armonía. Por ello, no debemos dejarnos impresionar por los resabios liberales que en la vida de relación algunas veces se acusan; cual sepulcros blanqueados no les falta brillantez ni encanto, pero que al acercarse a ellos se aprecia aquel tufillo o hedor masónico que caracterizó nuestros años tristes.⁴⁶

Tot plegat esclatava el primer de febrer del 1956, quan tres mil estudiants madrilenys demanaven la celebració d'un veritable Congreso Nacional de Estudiantes que trenqués el monopoli del SEU.⁴⁷ Els dies següents es produïren protestes i enfrontaments diversos entre indefensos manifestants universitaris i armats simpatitzants franquistes. Els «successos de febrer» esdevenien el primer episodi significatiu i explícit d'oposició universitària a la capital contra el règim.⁴⁸

45. ÁLVAREZ JUNCO, J., «Estudio introductorio», PRADERA, J., *La mitología franquista (1933 a 1936)*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2014, p. 17.

46. Citat a ÁLVAREZ LOBATO, P. i ÁLVAREZ SAN MIGUEL, C., «La censura cinematográfica en España», a MONTEJO GONZÁLEZ, Á. L., (coord.), *Sexualidad, psiquiatría y cine*, Barcelona, Glosa, 2010, p. 67.

47. FERNÁNDEZ-MONTESINOS GURRUCHAGA, A., *Hijos de vencedores y vencidos: los sucesos de febrero de 1956 en la Universidad Central*, Memòria de màster, Madrid, Departamento de historia contemporánea, Universidad Complutense, <<http://eprints.ucm.es/8227/1/universidad1956.pdf>>.

48. PRADERA, J., «Una nueva visión de la guerra civil», a PRADERA, J., *La transición española y la democracia*, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España, 2014, p. 124. Sobre aquesta generació de

La posterior crisi ministerial no va solucionar res. Al contrari, va tancar qualsevol possibilitat d'evolució amb el nomenament del falangista i catedràtic de dret mercantil Jesús Rubio García-Mina el 16 de febrer de 1956. El primer d'abril, coincidint amb l'aniversari de la fi de la Guerra Civil, es feia públic a Madrid un altre manifest generacional, on es denunciava el fracàs del franquisme a nivell material i cultural, però també cívicament, en perpetuar la fractura entre les dues Espanyes. Més enllà del fet i del contingut, el més rellevant era l'extracció dels signants, ja que, a més d'algun representant dels vençuts, «cinco de los siete detenidos estaban vinculados con los vencedores de la Guerra Civil por su historia personal o familiar».⁴⁹

El nou curs no començaria millor: el 7 de novembre de 1956, una manifestació convocada pel mateix SEU contra els successos d'Hongria va ser durament reprimida per la policia, amb nombroses multes i el tancament governatiu, tant del centre madrileny com del barceloní. En els següents cursos, la contestació estudiantil no faria sinó incrementar-se, tant als centres habituals —Madrid⁵⁰ i Barcelona— com a la resta del mapa universitari.⁵¹ És en aquest període que el Govern Civil de Barcelona comença a acumular documentació centrada en les denominades «perturbaciones del orden académico».

A l'arxiu històric, conservat en el pàrquing mòbil estatal vora la Ciutadella barcelonina, trobem detallats resums de les diferents reunions i assemblees, seguiments, perfils dels dirigents estudiantils i, fins i tot, intents de resums programàtics de gran utilitat, tant per la informació (de vegades, desinformació) que contenen com per les reflexions que sovint incorporen. Per exemple, el gener del 1957 es palpa la preocupació davant la segona vaga de tramvies a la ciutat de Barcelona,⁵² menys exitosa i espontània que la de 1951, però amb una participació més explícita de l'oposició clandestina, inclosa la universitària. Malgrat els intents governamentals, les reivindicacions estudiantils havien arribat al carrer i començaven a vincular-se amb la resta de moviments opositors.⁵³

1956 comptem amb els treballs, més històric-periodístic, de LIZCANO, P., *La generación del 56: la Universidad contra Franco*, Madrid, Saber y Comunicación, 2006; i, més testimonial, de LÓPEZ PINA, A. (ed.), *La generación del 56*, Madrid, Marcial Pons, 2010.

49. PRADERA, J., «Una nueva visión de la guerra civil», a PRADERA, J., *La transición española y la democracia*, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España, 2014, p. 125-126.

50. Per conèixer amb detall els successos al centre madrileny: ÀLVAREZ COBELAS, J., *Envenenados de cuerpo y alma. La oposición universitaria al franquismo en Madrid (1939-1970)*, Madrid, Siglo XXI, 2004.

51. Per a una visió de la creixent conflictivitat estudiantil durant el franquisme des de la perifèria: RUBIO MAYORAL, J. L., *Disciplina y rebeldía. Los estudiantes en la Universidad de Sevilla, 1939-1970*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2005; GURRIARÁN, R., *Inmunda escoria. A universidade franquista e as mobilizações estudantis em Compostela 1939-1968*, Vigo, Xerais, 2010.

52. COLL PIGEM, M.; PUIG PLA, J., *La vaga d'usuaris de tramvies de Barcelona de 1957*, Vic, Eumo, 2008.

53. MANENT, A., «Domingo Madolell, capítol dels estudiants antifranquistes», *En un replà del meu temps. Retrats d'escriptors i polítics*, Barcelona, Proa, 1999, p. 199-201.

Quan el 21 de febrer de 1957 s'ordeni la reobertura de la UB, les autoritats es veuran sorpreses per la Primera Assemblea Lliure d'Estudiants reunida al Paraninf. Gairebé un miler d'estudiants, al marge del SEU i amb representants de diverses sensibilitats polítiques, acordaven exigir la retirada de la policia, l'anul·lació de les sancions, la supressió del sindicat únic, un règim de llibertats i, com a Madrid, un nou Congreso Nacional de Estudiantes. En un telegrama remès des de la capital catalana pel governador civil Felipe Acedo Colunga al ministre de Governació Blas Pérez González (ambdós destacats fiscals durant la primera repressió franquista), el primer assegurava dramàticament: «Hemos perdido definitivamente la universidad».⁵⁴

Davant la gravetat de la situació, el mateix director general d'universitats, Torcuato Fernández Miranda, es desplaçava a Barcelona i la policia intervenia. Gairebé el 9% dels estudiants de la UB acabarien sancionats: «Tres-cents alumnes van perdre la matrícula, dos-cents seixanta-cinc van haver de repetir curs i alguns van haver de fer el servei militar en llocs de càstig, mentre d'altres veieren anul·lats llurs drets de passar per les Milicias Universitarias».⁵⁵ Però la repressió ja no podia ocultar la cristal·lització d'un moviment estudiantil a Madrid i Barcelona al marge del SEU i ja no limitat als representants d'algunes facultats i escoles tècniques.⁵⁶

Si les primeres protestes havien tingut més aviat un caràcter corporatiu, la poca traça de les autoritats havia acabat convertint-les, a les portes de la dècada dels seixanta, en polítiques. El desgast acumulat pel SEU es va veure accelerat coincidint amb el canvi generacional. Sense patir encara les massificacions dels setanta i vuitanta, els universitaris espanyols havien incrementat en nombre (95.000 alumnes el curs 1961-62, que es convertirien en 255.000 deu anys després), havien incorporat a la naixent classe mitjana i s'havien començat a trencar les barreres entre vencedors i vençuts. El 1962, sobre un total de més de 100.000 universitaris, només 3.310 militaven al partit únic.

De fet, el 1960 ja s'havia creat una Associació Democràtica d'Estudiants de Catalunya, concebuda com el primer intent d'oposició sindical unitària al districte barceloní. La iniciativa va correspondre al ja aleshores predominant Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC). Els comunistes catalans es beneficiaven de

54. Citat a DE RIQUER, R., *La dictadura de Franco*, Barcelona i Madrid, Crítica i Marcial Pons, 2010, p. 391.

55. MANENT, A., «Domingo Madolell, capítol dels estudiants antifranquistes», *En un replà del meu temps. Retrats d'escriptors i polítics*, Barcelona, Proa, 1999, p. 201-203.

56. Aquest article se centra en els successos viscuts a la UB. Per referències sobre el cas de les escoles tècniques, comptem amb els excel·lents *Quaderns d'història d'enginyeria* (1996-2012) i els *Documentos de la Escuela de Ingenieros Industriales de Barcelona* (1991-2014) dirigits i editats, respectivament, per LUSA MONFORTE, G., Barcelona, UPC.

l'experiència en la lluita sindical clandestina, de l'atracció per les seves clares connotacions antifranquistes i d'una certa reputació fruit de la preeminència sobre els moviments de protesta contemporanis europeus. Amb tot, aquesta ascendència tenia les seves limitacions. En un informe intern del mateix partit, l'estricta militància total a Catalunya es xifrava en 1.168 membres el 1962, dels quals més de 800 eren a la província de Barcelona i la meitat d'aquests a la seva capital.⁵⁷

En aquests espais de llibertat polititzats de forma creixent també trobem d'altres formacions, majoritàriament ubicades dins l'esquerra i el marxisme, i amb uns números menors que el PSUC: el Moviment Socialista de Catalunya (MSC, del qual se separarien els socialdemòcrates), el Front Obrer de Catalunya (FOC, versió catalana del Frente de Liberación Popular —FLP o *felipe*— espanyol) o el Front Nacional de Catalunya (FNC), o encara nuclis menors entorn de la històrica Unió Democràtica de Catalunya o els catòlics catalanistes de CC.

Tot i que aquests grups més conscienciats políticament seguien sent minoritaris —sobretot en militància—, les seves accions assoleixen durant aquests anys gran poder de convocatòria i, sobretot, d'incidència pública i política, i s'estableixen connexions amb la resta de moviments d'oposició. Així, el moviment estudiantil en solidaritat amb els vauquistes asturians de 1962, sota el rectorat d'Antoni Torroja Miret, portarà al tancament de les facultats barcelonines de Dret i Econòmiques i al darrer Consell de Guerra militar contra els estudiants implicats a l'incident.⁵⁸

Si algú creia que el franquisme s'estava endolcint, la duresa de la repressió contra la primera gran vaga obrera després de la guerra, la reacció davant del mal anomenat «Contubernio de Múnich» o la detenció, tortura i posterior ajusticiament del dirigent comunista Julián Grimau, evidenciaven l'error. En aquest clima, encara prenen major rellevància protestes com les abans citades o el manifest de 102 intel·lectuals contra les tortures a Astúries, remesa al ministre d'Informació i Turisme, Manuel Fraga, i on s'inclouïa la signatura de tres catedràtics: José Luis López Aranguren de Madrid, i Josep Lluís Sureda i Ángel Latorre de Barcelona.

QUAN EL FRANQUISME PERD LA UNIVERSITAT

A redós d'aquesta creixent conflictivitat i complexitat, a principis de 1965 va cristal·litzar a Madrid i Barcelona una dinàmica de freqüents assemblees lliures d'estudiants de facultat o fins i tot de districte. El 12 de febrer, per exemple, la Universitat catalana acollia la I Assemblea Lliure d'Estudiants del districte, on es decidia trencar amb el SEU i constituir una organització pròpia, tot convocant

57. MAYAYO, A., *Josep Solé Barberà: la veu del PSUC*, Barcelona, L'Avenç, 2007, p. 32 i 35-37.

58. Hi ha un documental sobre aquells fets: CANALS, E. (dir.), *Barcelona 1962. L'ombra dels Creix*, Barcelona, Optim TV i CCMA, <<http://blogs.ccma.cat/senseficcio.php?itemid=54505>>.

unilateralment eleccions de delegats. La decisió havia d'anar seguida d'una manifestació en favor de la sindicació lliure, però «estudiantes de las Falanges Universitarias, tradicionalistas y otros adeptos» es van avançar en contraprogramar una demostració pro Gibraltar espanyol. La policia armada, poc atenta als matisos, va carregar contra els segons pensant que eren els primers. Apallissats pels propis, alguns d'ells «se agregaron a la manifestación anti-SEU, por el resentimiento que les había producido la violenta acción de la policía».⁵⁹

No tot era tan esperpèntic. En el context de la IV Assemblea Libre i la Semana por la Paz a Madrid, el règim reprimia amb duresa una manifestació d'estudiants el 24 de febrer i provocava una important resposta pública de suport. Amb voluntat de tallar de soca-rel qualsevol contaminació al cos docent, va dictar-se l'expulsió dels catedràtics més significats: López Aranguren, Agustín García Calvo, Enrique Tierno Galván i, de forma temporal, Santiago Montero Díaz. Posteriorment, dimitiria en solidaritat José María Valverde a Barcelona per refugiar-se al Canadà i demanaria l'excedència Antonio Tovar a Madrid per traslladar-se a Argentina com a catedràtic visitant.⁶⁰

L'escalafó, fos per convicció o per por a les sancions, no tenia instints suïcides i majoritàriament s'abstenia de posicionar-se públicament. L'historiador Ramón Carande, en una carta privada, es mostrava summament crític amb el conservadorisme del cos docent:

Lo *único* claro, me parece, es que nada debemos esperar de la Universidad, incluso si expulsase (¿cuándo?) a los policías, mientras imperen los docentes actuales. En lugar de (¿nuevas?) universidades, sin profesores, necesitamos muchos miles de escuelas y maestros. *Únicamente* cuando lleguen a discurrir los españoles, discurriendo harán que se conmuevan las estructuras más reacias, y barrerán a las que están ya putrefactas».⁶¹

Amb tot, generalitzar la caracterització també resulta injust i, en el cas barceloní, els estudiants opositors vam poder comptar amb un compromís variable per part d'alguns professors ajudants i certs catedràtics, sospitosos habituals i objecte de

59. Arxiu Històric del Govern Civil de Barcelona (AHGCB), «Ambiente en torno al Sindicato Español Universitario (SEU). Desorientación en los mandos de éste, etc.», Correspondencia Gobernador Civil, caps 136, Barcelona, 17 de febrer de 1965.

60. MORÁN, G., *El cura y los mandarines. Historia no oficial del Bosque de los Letrados. Cultura y política en España, 1962-1996*, Madrid, Akal, 2014, p. 407 i 557-558, l'autor inclou també com a sancionat a la Universitat de Madrid el professor de FEN, Roberto García de Vercher. Però d'altres fonts només l'apunten com a present en la capçalera de la manifestació que, junt amb els altres professors citats i milers d'alumnes, volien arribar al Rectorat per lliurar les conclusions de l'assemblea.

61. Citat a FONTANA, J., «Todo está por hacer y todo es posible», *El viejo topo*, Barcelona, 280, maig de 2011, p. 8, carta privada adreçada a l'autor el juliol del 1970.

múltiples informes des del Govern Civil. De fet, segons aquests informes «este DISTRITO UNIVERSITARIO [referint-se a Barcelona] es el más permisivo de toda España académicamente y dónde se celebran sin dificultad este tipo de actos».⁶²

Davant de les mobilitzacions estudiantils, el desprestigi i rebuig creixents i l'evident poca representativitat del SEU, el nou ministre i catedràtic de química orgànica Manuel Lora-Tamayo decideix desmuntar-lo. El 2 d'abril de 1965 es feia efectiva la primera i única dissolució d'una organització d'enquadrament massiu per part de la dictadura. L'excepcionalitat evidencia la transcendència de la decisió.

El règim actuava clarament a la defensiva i la junta de delegats barcelonina, conscient d'estar davant una primera victòria, es negava a reconèixer les noves Asociaciones Profesionales de Estudiantes (APE), també d'afiliació obligatòria, i propugnava un exitós boicot a les eleccions oficials convocades pel 8 de novembre de 1965, mentre que la participació a les eleccions lliures aconseguia aplegar més de 600 candidatures i un 80 % de participació.

Les autoritats van tornar a reaccionar amb la contundència repressiva habitual davant del desafiament. A Barcelona, la resposta va estar encapçalada pel nou rector —nomenat per Lora-Tamayo, després del breu mandat d'Alcobé i Noguer— i catedràtic de farmacologia Francisco García-Valdecasas Santamaría: van obrir-se diversos expedients, es va expulsar els delegats i es va anunciar la pèrdua de la condició d'alumnes oficials de tots aquells que no justificassin la seva abstenció a les eleccions de les APE.

Els intents per retornar a una certa normalitat, amb la represa de les classes i el sobreseïment de la majoria dels expedients incoats, va revelar-se com un pur miratge. El 28 de febrer de 1966 s'engegava l'enèsim cicle de conflictes amb la celebració d'una nova assemblea de districte que apostava per la creació d'un sindicat democràtic i unitari. Donada la impossibilitat de trobar-se en un local universitari, es va optar pel convent barceloní dels Caputxins —d'aquí el sobrenom de la *Caputxinada*—, cercant la protecció jurídica fruit dels acords subscrits entre el règim franquista i l'Església catòlica.

El 9 de març tenia lloc el congrés constituent del SDEUB. S'hi van reunir 450 representants dels estudiants (consellers i delegats de curs elegits l'octubre anterior, així com observadors dels cursos preuniversitaris d'alguns instituts i escoles), 18 professors (entre ells García Calvo, expulsat de la Universitat de Madrid l'any anterior), periodistes,⁶³ i diverses persones de l'oposició, entre les quals hi

62. AHGCB, «Reunión “Coordinadora Nacional del Sindicato Democrático de Estudiantes Universitarios”», Servicio de Información, Dirección General de Seguridad, Barcelona, capsa 318, 17 de maig de 1976, p. 1.

63. OBIOLS, R., *El mínim que es pot dir. Memòries polítiques*, Barcelona, RBA, 2013, p. 142, inclou la llista dels 18 professors assistents: Joan Albert Asens, Josep Cano, Lluís Carreño, Xavier Folch, Miquel Gich,

havia intel·lectuals com Carlos Barral, Oriol Bohigas, Maria Aurèlia Capmany, Salvador Espriu, José Agustín Goytisolo, Josep Martorell, Joaquim Molas, Antoni de Moragas, Joan Oliver (Pere Quart), Albert Ràfols-Casamada, Jordi Rubió i Balaguer, Ricard Salvat, Antoni Tàpies i Francesc Vallverdú.

A la trobada van aprovar-se els estatuts de la nova entitat, un resum de la declaració de principis, el Manifest per una Universitat Democràtica i un «Llamamiento a los estudiantes de toda España» per a constituir rèpliques del SDEUB a tot el territori. En plena discussió, quan ja havien intervingut dos delegats estrangers i dos professors i corresponia el torn a altres convidats, va tenir-se notícia que la policia havia rodejat el recinte. Durant els tres dies de bloqueig, van rebre el suport de diverses entitats culturals i professionals, alguns eclesiàstics, i personatges diversos del món de la cultura.⁶⁴ Finalment, el mateix Franco va donar l'ordre de desallotjament. «¡Esto se tiene que acabar!» hauria dit al seu ministre de la Governació, Camilo Alonso Vega.⁶⁵ La policia irrompia en el recinte, fixtant els participants i detenint unes poques persones.

Immediatament, el rector barceloní assumia el relleu repressiu amb el tancament de la universitat, la rescissió del contracte de 19 professors i la sanció a la majoria dels delegats presents i, fins i tot, d'absents com Enric Argullol Morgadas.⁶⁶ També s'intentaren accions contra els professors reunits al despatx particular del catedràtic Trias Fargas a la rambla de Catalunya el mateix matí del dia 9. S'hi havien aplegat a més de l'amfitrió, Latorre, Sureda, Jiménez de Parga, Estapé, Manuel Díez de Velasco i Antoni Badia i Margarit, i dos estudiants, el ja citat Argullol com a delegat de Dret i Albert Broggi subdelegat d'Econòmiques.

Menys fortuna van tenir la resta de víctimes de la contundència rectoral. Així, els 69 professors no numeraris que van signar una carta de protesta al rector i un telegrama al ministre demanant la destitució del García-Valdecasas i l'aixecament de les sancions contra els implicats a la Caputxinada, foren expedientats i expulsats per no haver respectat el procediment administratiu.

Amb tot, la Caputxinada no va tenir únicament efectes repressius, sinó que poden assenyalar-se fins a tres conseqüències positives per a l'oposició: va ampliar

Lluís A. Gorostiaga, Miquel Izard, Antoni Jutglar, Xavier Llimona, Enric Lluch, Joaquim Marco, Carles Martí, Ricard Martín, Jordi Molina, Josep Maria (Raimon) Obiols, Gabriel Oliver, Manuel Sacristán, Jordi Solé Tura, José María Valverde i Enric Vilardell; i dels set periodistes: Josep Maria Cadena, Antonio Figueuelo, Roger Jiménez, Pere Pasqual Piqué, Joan Pedret Muntañola, Lluís Permanyer i Agustí Pons.

64. GATELL, C. i SOLER, G., *Martí de Riquer. Viure la literatura*, Barcelona, La Magrana, 2008, p. 350-358.

65. Citat per OBIOLS, R., *El mínim que es pot dir. Memòries polítiques*, Barcelona, RBA, 2013, p. 145. Tot l'episodi es relata en primera persona a les pàgines 141-150.

66. AHGCB, «Nota informativa. Actividades estudiantiles», Jefatura Superior de Policía de Barcelona, Correspondencia Gobernador Civil, capsa 95, 28 de març de 1966.

els cercles de descontents i opositors al franquisme; va apropar a gent de forces polítiques divergents —del catalanisme catòlicconservador al marxisme—, tot convertint-se en un precedent de la futura Assemblea de Catalunya a través de la Taula Rodona Democràtica; i, finalment, va donar consistència i reconeixement al sindicalisme democràtic estudiantil i aconseguí la complicitat d'una part del professorat i serví de model per a altres centres.

De cara al règim, també podem identificar tres conseqüències: el franquisme reconeixia la seva derrota dissolent les associacions, veia com la primera vaga general universitària era convocada amb èxit el 7 de febrer i descobria com es consolidava el moviment d'oposició amb el naixement de la versió madrilenya del SDEUB el 26 d'abril. Tot plegat preocupava, i molt, a les autoritats.⁶⁷ Any rere any creixia el nivell de conflictivitat, en una barreja de reivindicacions genèriques de caràcter democràtic amb d'altres de pròpies com les referides a l'autonomia econòmica i institucional de la universitat, reforma de plans d'estudi, desmassificació de les aules, democratització de les estructures de govern, millora de les condicions laborals o aposta decidida per la recerca.

A les portes de la seva primera gran expansió —tant de centres com d'alumnat i professorat—, el sistema universitari espanyol es veia sotmès a fortes tensions. Les reivindicacions sindicals estudiantils es tenyien políticament, sincronitzaven amb l'oposició clandestina i amb els aires de revolta dels països de l'entorn. Fins i tot, membres concrets dels claustres i especialment els professors no numeraris se sumaven progressivament a les protestes. El franquisme s'havia mostrat molt més eficient en la tasca de destrucció i anorreament del model republicà, que no en la construcció d'una alternativa capaç d'enquadrar les noves generacions i de permetre-li dotar-se de nous quadres ideològicament fidels. Al llarg del tardofranquisme, les aules universitàries esdevindrien un dels focus principals de protesta, oposició i conflicte, a l'espera que la democratització permetés construir un model universitari —d'educació, de recerca i de gestió— capaç de superar el llegat de la dictadura.

67. Per a una crònica subratllant el potencial de les protestes estudiantils pel seu vincle amb les obreres: MARAVALL, J., *Dictatorship and Political Disent. Workers and Students in Franco's Spain*, Cambridge, Tavistock Publications, 1978.

La Secció Femenina i la formació de les mestres gironines

SALOMÓ MARQUÈS

La Secció Femenina, creada com un complement de la secció dels homes de la Falange, es mostrà clarament en aquesta orientació en les paraules pronunciades per José Antonio, el seu fundador, l'any 1931, a la població de Don Benito (Badajoz): «Pues bien, si hubiera de asignar a los sexos primacía en la sujeción de esas dos palabras, es evidente que la del egoísmo correspondería al hombre y la de la abnegación a la mujer. La mujer casi siempre acepta una vida de sumisión, de servicio, de ofrenda abnegada a una tarea».

Podem parlar d'un model de dona nacionalsindicalista no exclusiu de la Falange. Segons la historiadora Antonieta Jarne, aquest patró està basat en la família catòlica on la tasca missional i vocacional de la dona n'és l'eix bàsic.¹ A la Secció Femenina se li va encarregar la formació de les dones espanyoles. Va ser l'instrument que el franquisme va fer servir per adoctrinar-les. Per dir-ho en poques paraules, la formació de la dona de la Nueva España estava en mans de la Secció Femenina. De la mateixa manera que podem afirmar que el règim franquista volia un nou mestre i una nova escola per a la Nueva España, també hem de parlar d'una nova visió del paper de la dona que arrencava d'una guerra incivil de tres anys.

La responsabilitat directa d'inculcar a les dones espanyoles la concepció nacionalcatòlica i nacionalsindicalista del Nou Estat pertocà a la Secció Femenina, estructurada de manera totalment jeràrquica; la disciplina i l'obediència varen ser els eixos fonamentals de la seva organització. Consolidada la dictadura, Pilar Primo de Rivera, la germana del fundador de la Falange, va continuar adoctrinant la dona per preparar-la per tal que sàpiga «crear i donar fonament a una família on, enmig

1. JARNE, A., *La Secció Femenina a Lleida*, 1991, Lleida, Pagès Editors, 1991, p. 27.

d'una plàcida i amorosa convivència, s'ompli la vida d'un profund sentit religiós i aprengui a servir la Pàtria. Les Seccions Femenines, respecte als seus caps, han de tenir una actitud d'obediència i subordinació absoluta. Com és sempre el paper de la dona en la vida, de submissió a l'home».²

Durant els primers anys del franquisme es promulgaren les lleis que concretaren la feina i les responsabilitats de la Secció Femenina en la tasca d'adoctrinament polític i d'educació social de la dona. Ja en plena guerra, el 1937, s'instaurà el Servei Social obligatori, amb dues etapes: una de formació i una de pràctica. El 1941 s'instaurà l'assignatura Hogar, obligatòria en tots els centres d'ensenyament, públics i privats. El 1950 aquesta assignatura s'incorporà en els programes de les escoles de Magisteri. L'elaboració dels programes i dels textos, així com la inspecció i el control de les mestres, pertocava a la Secció Femenina. D'aquesta manera es pretenia que «en todas las familias españolas habrá una unidad de criterio y una sola manera de entender a España como fiel cumplidora de una empresa en lo universal».

Les delegacions provincials de la Secció Femenina varen anar impulsant aquesta tasca mitjançant les diferents regidories de cultura, de premsa i propaganda, de servei social, de treball, d'educació física, etc. L'historiador Josep Clara en la publicació *El Partit Únic*, parlant de Girona, dedica un capítol a les seccions, organitzacions i associacions. Pel que fa a la Secció Femenina en aquest capítol i pel que fa a nivell provincial esmenta diferents serveis: Prensa y propaganda, Educación física, Cultura, Hermandad del Campo y la Ciudad, Divulgación y asistencia Sanitario-Social, Servicio Social, etc.³

A la província de Girona el treball de la Secció Femenina es va difondre a les capitals comarcals i ciutats importants: Figueres, Olot, Palafrugell, la Bisbal, etc., i també en el món rural. Altres dones, principalment mestres, algunes convençudes dels nous ideals i d'altres que ho feren per compromís i per la pressió social de la postguerra, varen ajudar en aquesta feina les militants falangistes, sobretot durant els primers anys.

En una recent publicació⁴ Josep Clara parla de la postguerra i de la Secció Femenina a Girona en aquests termes: «Les representants de la Secció Femenina de FET i de les JONS, dirigides per dones com Rosaura Xiberta, Maruja Arnau i Maria Cobarsí, van representar-hi el paper de capdavanteres i activistes en el camp

2. ALCALDE, C., *Cartes a Lilit*, Girona, Llibres del Segle, 2023, p. 58. Edició catalana traduïda de l'original, Barcelona, Editorial Bruguera, 1979.

3. CLARA, J., *El Partit Únic. La Falange i el Movimiento a Girona (1935-1977)*, Girona, Cercle d'Estudis Històrics i Socials, 1999, p. 135.

4. ALCALDE, C., *Cartes a Lilit*, Girona, Llibres del Segle, 2023, p. 139. El text de Clara és el Postfaci sobre les Cartes de Carmen Alcalde, en l'edició recentment traduïda al català per Daniel Bonaventura de l'original castellà publicat per l'editorial Bruguera el 1979.

d'influència que els havia reservat el franquisme. Van fer-se notar a les escoles, l'Institut, la fàbrica i el taller, i exerciren el monopoli d'un servei social, que havien de cursar les dones que volien complir una activitat professional formalment homologada. Una colla de regidories s'encarregaven d'enquadrar les afiliades, controlar la formació política i física als centres escolars, organitzar campionats esportius, fomentar el folklore regional, la divulgació sanitària, els treballs manuals...».

Amb la col·laboració directa de l'alumnat, fa anys, vàrem entrevistar mestres de les escoles públiques de la província de Girona que treballaren entre els anys 1939 i 1957. Més de cent entrevistes ens permeteren conèixer el clima politicossocial en el qual es va dur a terme la seva tasca docent i, també, saber el seu pensament i la seva actuació a l'escola. El que segueix queda limitat a l'actuació de la Secció Femenina en el camp de l'ensenyament i la formació de les mestres durant les dues primeres dècades franquistes.⁵

LA SECCIÓ FEMENINA A L'ESCOLA

Un dels camps on actuà de manera més continuada la Secció Femenina va ser l'escola.⁶ Es tractava d'inculcar a les nenes els valors de la Nueva España. Per aconseguir-ho a la majoria de les escoles es feia el «cuaderno de rotación». Una mestra de Palafrugell ho recordava amb aquestes paraules: «Hi havia la Secció Femenina que ens en feia fer. Els de la Secció Femenina de Falange ens en feien fer un, ens feien portar una llibreta, un quadern rotatiu amb què portàvem per exemple una efemèride, coses, fets notables de la història amb dibuixets i així. Això ho havíem d'enviar a Girona». Una mestra de Ripoll ho explicava així: «I això del nacionalsindicalisme, a més a més d'explicar-ho, teníem una llibreta especial i en ella havíem de fer una sèrie de redaccions i dibuixos sobre aquests temes i tocava dia per altre. De fet, es tractava d'anar confeccionant una llibreta on les alumnes hi escrivien el dictat que els feia la mestra referent a temes de formació política. Per exemple: La unión de los hombres de España; Día de la Fe, Día del Dolor, Día de la Madre, Día de la Canción, Conquista de la Unidad Nacional, El Caudillo en Gerona, El patrimonio en España, etc.⁷ Aquest adoctrinament també es feia en un clima no tan intens en altres matèries».⁸

5. Les cites són fragments textuais d'aquestes entrevistes. Respecto l'anonimat que em varen demanar les mestres entrevistades.

6. Una de les revistes per la formació de la Secció Femenina va ser *Consigna, revista pedagógica de la Sección Femenina de FET y de las JONS*, Madrid.

7. Aquests títols són d'un quadern del curs 1959-1960 de l'escola de Lloret de Mar.

8. En el *Diari del 1940* de l'escola de Sant Pere Pescador trobem planes de cal·ligrafia a vegades relacionades amb temes que s'havien treballat a història o a ciències naturals. Sovint eren frases amb un marcat to moralitzant: «Honrad y venerad a vuestros maestros», «La pereza engendra vicios», «Las

Una exmestra de la Pera manifestava: «Aquí el que fèiem de política era això: sempre que hi havia una festa important, què et diré jo, per l'octubre hi havia el dotze d'octubre, el descobriment d'Amèrica, el quinze, Santa Teresa, també hi entrava el primer d'octubre que era del Caudillo, el vint de novembre que era la mort de José Antonio. [...] Fèiem un escrit i un dibuix. Ara, la cara no, perquè si volia fer en Franco m'hauria tret, m'hauria fet sortir de l'aula, això era com una mofa. Ja ens ho van escriure des de Girona, van dir que res de fer dibuixos de les persones». El text normalment dictat per la mestra anava acompanyat d'algun dibuix sobre el tema: una bandera onejant, un mapa d'Espanya i Amèrica, o d'altres coses per l'estil. D'aquesta manera, mitjançant redaccions i dibuixos s'anaven inculcant a les noies la vida i l'obra dels puntals del nou règim i, també, una determinada visió de la història espanyola.

Aquest adoctrinament intens els primers anys de la dictadura va continuar en anys posteriors quan el franquisme ja estava ben consolidat. En el quadern de rotació de l'escola d'Espolla del curs 1963-1964 una nena va escriure sobre la Secció Femenina i va acabar amb aquestes paraules: «Las misiones que actualmente tiene encomendadas son dos: servir a la Patria en quehaceres propios de la mujer y prepararla para que el día de mañana pueda formar una familia cristiana, patriótica y que sea y sepa dar ejemplo de una perfecta esposa y madre».

Aquests quaderns eren inspeccionats directament per les responsables de la Secció Femenina. Algunes mestres els portaven personalment als locals de la Secció Femenina, a Girona. Altres recorden les visites de la inspecció que feia la Secció Femenina a l'escola. Una de les mestres entrevistada recordava que «una vegada vaig tenir una nota desfavorable de la Secció Femenina per no haver presentat prou treball». Una altra recordava: «Fèiem un quadern rotatiu sobre les lliçons del Espíritu Nacional i l'havíem de presentar al final del curs a la Secció Femenina i, si estava bé, doncs bé, i ens donaven una nota. Si estava malament, et renyaven».

Força de les mestres entrevistades reconeixien que feien aquests quaderns perquè era obligat i perquè era «el que tocava», el que venia manat en aquells moments. Entre les entrevistades no hi hem trobat, en general, afirmacions d'adhesió i entusiasme per la feina que feia la Secció Femenina a l'escola. Més aviat, de les seves afirmacions es dedueix una actitud acomodaticia a la nova situació, amb més o menys entusiasme, amb més o menys resignació, segons com era l'ambient familiar, la vivència de la guerra i la intensitat de la depuració.

niñas han de ser cuidadosas», «Somos cristianos y por tanto debemos obedecer el Evangelio», etc. MARQUÈS SUREDA, Salomó (coord.), *Més de 200 anys d'escola a Sant Pere Pescador*, Ajuntament de Sant Pere Pescador, Quaderns de Sant Pere, núm. 3, 2015.

Una de les mestres que va ser delegada local de la Secció Femenina en una població de la costa reconeixia que «em vaig veure obligada a causa de les pressions d'una meva parenta de Girona —i afegia— però no vaig fer mai política». Aquesta afirmació, «No vaig fer mai política», ens la va dir més d'una mestra.

Per reforçar ideològicament el treball que les mestres feien a l'escola, des de diferents instàncies ministerials s'hi enviaven revistes i llibres, sovint havent-los de pagar amb l'esquifit pressupost de l'escola. Els llibres del Padre Manjón i els dos volums *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria* editats per Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional el 1938 els varen haver de comprar obligatòriament totes les escoles. De totes maneres en diverses escoles rurals hi vaig trobar aquests llibres amb les pàgines encara per obrir! Fet indicatiu de com es complia la voluntat dels governants!

La Secció Femenina publicava la revista *Consigna* amb doctrina falangista i amb consells i normes per ajudar les mestres a fer la seva feina. En plena democràcia encara es podien trobar exemplar en algunes escoles; de totes maneres no en varem trobar cap col·lecció completa en biblioteques i arxius de les nostres comarques.

La Secció Femenina utilitzà també altres mitjans per introduir-se en el magisteri i per estimular la participació de les mestres en la tasca d'adoctrinament polític. No oblidem que a l'hora dels concursos de trasllat la Secció Femenina donava puntuació dels mèrits, les mestres eren puntuades per la seva col·laboració en els cursos organitzats per la regidoria de joventuts, per la participació en els concursos i campionats organitzats per la SF, per la col·laboració en les escoles de formació i per la utilització de la revista *Consigna*. Se'n recordava bé una mestra de la Garrotxa: «Si et posaven bona nota eren punts que t'ajudaven pels concursos de trasllats; és clar, a totes les mestres ens interessava això en general. Tenir més punts era poder anar a pobles més grans».

Per altra part, hi hagué altres decisions de tipus més polític que incidiren, almenys oficialment, en la vida de l'escola i de les nenes, com ho demostra aquest ofici del 7 de febrer de 1951 que l'inspector en cap mossèn Josep Dorca adreçà al governador civil Mazo Mendo: «Tengo el honor de poner en conocimiento de VE que con fecha de hoy se ha oficiado, de acuerdo con las órdenes dadas a esta Inspección en la sesión del último Consejo Provincial de Educación, a todas las maestras nacionales y directoras de colegios privados, trasladándoles las instrucciones que se sirvió dar usía para que en el plazo de quince días encuadren las escuelas y colegios de su dirección en Sección Femenina de FET y de las JONS. Según lista facilitada por la Sra. Delegada de la expresada SF provincial».⁹

9. Arxiu privat Salomó Marquès.

LA SECCIÓ FEMENINA I LES FUTURES MESTRES

La Secció Femenina també actuà directament en la formació de les futures mestres. Una Ordre Ministerial de 1940 ordenava que cap mestra no podia prendre possessió de la seva plaça si no tenia la titulació d'Instructora de Hogar y Juventudes. Aquesta titulació la donava la Secció Femenina. D'aquesta manera s'assegurava que les mestres havien rebut una determinada formació política i social. A partir d'aquesta acció directa amb les mestres es volia influir en les nenes, les futures dones d'Espanya i, també sobretot en el món rural, en les dones en general.

Una mestra que es presentà a les oposicions de l'any 1944 recordava el curs que va fer a Girona: «Quatre setmanes a Girona que ens feien Formació Política, Història (vista des del seu punt de vista), Treballs Manuals. Fèiem cuina, música, educació física, totes aquelles coses de la Secció Femenina. Que hi havia coses molt maques perquè mira, la música d'allà me'n recordo ens va ensenyar una quantitat de cançons populars precioses que, com que m'agrada la música, em va agradar; em va agradar la cuina també... Després d'haver fet aquest curs et donaven un títol i llavors podies tenir la propietat; si no, no; sense aquell curset no podia ser».

EL CURS D'«INSTRUCTORA DE HOGAR Y JUVENTUD»

El diari personal d'una mestra¹⁰ que el mes d'abril de l'any 1948 feia el curs d'«Instructora de Hogar y Juventud» a la ciutat de Girona ens facilità de conèixer en què consistia aquest curs de formació, no pas des del seu vessant teòric (el que ordenava la llei que fos aquest curs), sinó el que realment es va fer. Mitjançant aquest diari hem conegut els continguts concrets que la Secció Femenina inculcà a les mestres de Girona abans de la seva incorporació a l'escola. Heus ací les assignatures, el professorat i l'horari.

Les mestres rebien ensenyament de nacionalsindicalisme, religió, cuina, música, cultura, educació física, puericultura i labor. Aquest bloc formatiu es completava amb quatre conferències, dues visites (a la Catedral i el Museu diocesà) i classes pràctiques que les cursetistes després practicaven amb les nenes de l'Hospici i de l'escola Annexa.

La responsable del curs va ser l'Anna M. Macià de Ros. Rosaura Giberta, professora de l'Escola Normal, va tractar el tema del nacionalsindicalisme; Rosa

10. *Memoria-Diario del Cursillo de Instructoras-Hogar y Juventudes del 2 al 30 de abril*. Es tracta d'un text manuscrit en castellà de 57 quartilles, de l'any 1948. Per voluntat expressa de la seva autora guardem l'anonimat.

Comas les classes de cuina i economia; les de la música eren a càrrec de Joana Mercader i Francesc Civil, que impartia els temes de teoria musical; el doctor Vehí ensenyava puericultura; les labors i els treballs manuals els explicava Isabel Oliva. Altres professors que intervingueren en el curs: Paulina Cabanas, regidora del Servei de Cultura de la Secció Femenina; mossèn Tomàs Noguer, assessor provincial de religió de la Secció Femenina, i mossèn Josep Dorca, inspector en cap de la Delegació Provincial de Primer Ensenyament. Entre els conferenciants destacaren el crític d'art Josep Massanas i el doctor Quintana Tajà.

El curs es va celebrar als locals de la Secció Femenina al carrer de Sant Josep, a Girona. El matí les classes es feren de 10 a 1 i a la tarda de 4 a 7; els dissabtes només hi havia classe al matí. Cada dia es començava amb el mateix ritual; «rezo de las oraciones, entonación del himno nacional, izar bandera y lectura de la *Consigna*».

CONTINGUT DE LES MATÈRIES

Gràcies al diari d'una mestra coneixem, hora per hora, el que s'ensenyà a les futures mestres durant el curs. A la classe d'Educació Física les alumnes aprenien exercicis d'ordre: formacions, alineacions, numeracions, girs, desplegament... a més de lliçons teòriques. Les cursetistes feien pràctiques amb les companyes i amb les nenes de l'escola on feien les pràctiques. Ben segur que la professora tenia present les paraules de Pilar Primo de Rivera sobre l'esport: «La educación física, que no cabe duda de que tiene sus peligros, tiene también inmensas ventajas, como son la disciplina colectiva, la unidad cuando hacen ejercicios... y el peligro que pudiera haber para las mujeres de que se aficionasen a presentarse delante del público con unos trajes que no se acomodan a las normas de la moral cristiana, o a la causa, un poco pagana, que tiene en sí, de darle demasiada importancia a la belleza al cuerpo, está salvado con una vigilancia constante sobre la indumentaria».¹¹

En les classes de cuina aprenueren a fer macarrons, xocolata, xurros, crestes de pernil, flams, braç de gitano, «tocinillos» i «pudin diplomático». Uns menjars gens habituals a la taula d'una família treballadora d'aquella època. Referent a les labors se'ls ensenyà a fer patrons i a prendre mides, a fer vestits i roba interior d'home i a preparar la «canastilla». Els ensenyaments de puericultura se centraren en nocions bàsiques per tenir cura i alimentar els nadons i evitar que agafessin malalties.

En l'ensenyament de música i cançons aprenueren: «Carbonerita de Salamanca», «Vivan los aires morenos», «Folies canarias», «Tienes la cara mañica», «El mio Xuan», «San Benitiño», «El ramito verde», «Christe Fili Dei», «Salve regina»,

11. Arxiu privat Salomó Marquès.

«De la gata i el belitre» i «Sant Jaume del carrer nou».¹² A més de les cançons religioses, un ventall de cançons populars que volien ser representatives de les diferents regions espanyoles. Aquest va ser un dels aspectes que recordaven amb més satisfacció les antigues caps de la Secció Femenina de Girona, el fet de donar a conèixer aspectes del folklore d'altres regions espanyoles.¹³

Els ensenyaments de Religió es limitaren a explicar la història de la missa i la litúrgia, parlar del culte a Maria, als àngels, als sants i els difunts. Els temes de Convivència Social es concretaren en la necessitat i importància d'una bona educació i en l'explicació de les normes que calien per viure en societat, partint de la base que calia adquirir «un hábito de renuncias personales a favor del prójimo».

L'ADDOCTRINAMENT POLÍTIC

La Secció Femenina no ensenyava només aquelles coses que podien ser, més o menys, útils a les futures mestres, sinó que durant el curs, sobretot, es va fer una tasca molt clara d'adoctrinament polític.

La part més extensa del diari de la mestra recollia els apunts de l'assignatura de nacionalsindicalisme. S'explicava extensament la història de la Falange i els conceptes fonamentals de la doctrina falangista: la «Teoría de la Falange, un movimiento político que aspira a moldear y conducir al español al servicio de España»; la història de la Secció Femenina, el «Alzamiento Nacional» i els seus trets més importants; el paper dels sindicats verticals i el nacionalsindicalisme. També se'ls exposava el pensament polític social i l'obra que varen fer Onésimo Redondo, Ledesma Ramos, Ruiz de Alda i José Antonio.

També es parlà de Franco «como jefe y como caudillo». Era un discurs ideològic i combatiu. Els apunts de la mestra ho demostren a bastament tal com es pot comprovar en frases com aquestes copiades textualment de les lliçons de nacionalsindicalisme: «[...] ya que España cuando ha hecho algo importante ha sido cuando se ha mantenido el catolicismo. [...] La Falange es un movimiento político

12. Els grups de Danses de la Secció Femenina de Girona varen sortir per primera vegada a l'estranger el 1949 i varen anar a Llatinoamèrica (Perú, Xile, Equador, Veneçuela, Santo Domingo i Haití). Després, fins al 1978 aniran a països d'Europa (Itàlia, França i Andorra). Els grups que sortiren eren de diferents poblacions: Blanes, Girona, Ribes de Freser, Sant Pau de Segúries, Ripoll, Besalú, Vilajuïga i Castellfollit de la Roca).

Pilar Primo de Rivera va promoure la següent cançó: «Mujeres catalanas: necesitamos de todas para levantar a España y estamos locas de alegría porque os habíamos perdido y os hemos vuelto a hallar y ya Cataluña será siempre de España».

13. El 1942 el Cor de la Secció Femenina de Girona amb la direcció del mestre Francesc Civil, guanyà el Primer Premio Nacional de Coros, amb «L'Empordà». En aquests concursos s'havien de cantar tres peces: un cant gregorià, un de la regió i una tercera.

nacido para salvar el destino de España que al infiltrarse las ideas extranjeras a partir del 17 se había llegado al extremo de despreciar todo lo español. [...] Concepto de Patria y de Hombre que aparecieron principalmente como reacción del socialismo que sostenía que la Patria y la religión no eran más que un mito para engañar a los desgraciados. [...] El modo de ser falangista, o sea la formación que recibe y la reacción del falangista que se presenta a los demás de acuerdo con el imperativo poético y la disposición combativa en el estilo». Va ser en aquestes lliçons que s'explicà a les mestres les qualitats de l'estil falangista: sobrietat, veracitat, alegria, orgull, companyonia i cortesia.

Un vegada exposada la concepció de la societat espanyola i quin era el paper de la Secció Femenina per aconseguir aquesta nova societat, s'explicà a les mestres quins eren els camins que utilitzava la Secció Femenina per inculcar tot això entre les noies i joves, tenint present que la missió de la Secció Femenina «con las juventudes se realiza en sus cuatro aspectos: religioso, nacional-sindicalista, físico y musical».

A les mestres se'ls explicà, a més, la importància de la Secció Femenina per elevar el nivell cultural i formatiu de la dona espanyola i també el paper que feien les Escoles Llar i les Escoles de Formació a l'hora de preparar la dona perquè pogués complir la missió que se li havia assignat en el camp familiar i laboral, tenint present el que deia Pilar Primo de Rivera,¹⁴ cap nacional de la Secció Femenina: «Porque se da el caso de que se casan las mujeres sin tener absolutamente la más mínima idea de cómo se gobierna una casa, ni de cómo criar a los hijos. Muchas veces el alejamiento de los maridos del ambiente familiar está provocado por causas tan pequeñas como la de hacer mal el café o no tener unos muebles cómodos y limpios donde puedan quedarse tranquilamente después de comer». Poques paraules, però clares, per exposar la visió de la dona des del punt de vista falangista.

LES «CONSIGNES»

A més del contingut polític les alumnes, les futures mestres varen ser adoctrinades mitjançant la *Consigna*. La seva proclama era el primer que es feia cada dia, després de la pregària, cantar l'himne nacional i hissar la bandera.

Les 24 consignes (una de diferent per a cada dia del curs) es copiaven íntegrament en el diari, exposant els ideals de la doctrina falangista que la Secció Femenina inculcava a les futures mestres. Les idees del nacionalsindicalisme hi eren exposades amb tota claredat. Una petita selecció de les consignes ens indica en quina direcció eren adoctrinades:

14. Arxiu privat Salomó Marquès.

Día 1: La Patria es una unidad en que se integran todos los individuos y todas las clases; la Patria no puede estar en manos de la clase más fuerte ni del partido mejor organizado.

Día 3: El separatismo local es signo de decadencia que surge cabalmente cuando se olvida que una Patria es una misión en lo histórico, una misión en lo universal.

Día 6: Que desaparezcan los partidos políticos. Nadie ha nacido nunca miembro de un partido político; en cambio, nacemos todos miembros de una familia; somos todas vecinas de un municipio; nos afanamos en el ejercicio de un trabajo.

Día 9: El socialismo, que vino a ser una crítica justa del liberalismo económico, nos trajo por otro camino, lo mismo que el liberalismo económico: la disgregación, el olvido de todo vínculo de hermandad y de solidaridad entre los hombres.

Día 12: Venimos a luchar porque a muchos de nuestras clases se les impongan sacrificios duros y justos y venimos a luchar porque un estado totalitario alcance con sus bienes lo mismo a los poderosos que a los humildes.

Día 16: A los pueblos no los han movido nunca más que los poetas y ay del que no sepa levantar frente a la poesía que destruye la poesía que promete.

Día 17: El Movimiento de hoy, que no es de partido, sino que es un Movimiento, casi podríamos decir un antipartido, sépase desde ahora que no es de derechas ni de izquierdas.

Día 22: El problema del campo no es solo un problema económico, es un problema entero, religioso y moral.

Día 24: Hay que devolver a los hombres su contenido económico para que vuelvan a llenarse de sustancia sus unidades morales, su familia, su gremio, su municipio.

Queda clar que aquests cursos tenien una voluntat d'adoctrinament polític. No es tractava de fornir a les mestres aquells coneixements que podien ser-los útils en la seva tasca docent, sinó, i de manera especial, d'inculcar una determinada manera de veure la societat espanyola. Les mestres, des del seu important lloc de formació de les futures dones espanyoles, havien de fer de cadena de transmissió de la concepció falangista de la societat.¹⁵

15. La Secció Femenina va actuar en altres camps, per exemple en el Servei Social, que havien de fer obligatòriament la majoria de noies, en les «cátedras» ambulantes que varen fer en una vintena de pobles de les comarques, en les «escuelas de formación», etc.

Alfabetització i educació d'adults. Models i procediments (1939-1958)

ÀNGEL MARZO GUARINOS

El segle xx va ser un període de grans canvis; l'educació va experimentar un gran desenvolupament i una transformació sense precedents. Si bé, des de la Il·lustració i després amb la industrialització, l'educació formal anava guanyant pes en la societat, és durant la primera meitat del segle xx que aquesta arriba de manera decidida també a la població jove i adulta. Durant el segle xix i primer terç del xx en els països més industrialitzats s'estén l'educació obligatòria dels nens i nenes. Paral·lelament a l'àmbit de la formació de persones joves i adultes neixen moltes iniciatives que, tant a l'àmbit de l'educació formal i l'educació bàsica com en altres àmbits, abans eren a l'abast només d'algunes minories. L'educació més enllà de l'àmbit familiar o de la societat local és un element de socialització cada vegada més reconegut. Malgrat tot, a les zones menys industrialitzades aquest impuls arriba amb menys intensitat. La religió, les dinàmiques de la cultura popular, les tradicions i els moviments socials marquen els ritmes d'aprenentatge de les persones joves i adultes.

A la península Ibèrica el procés d'industrialització es reparteix de forma desigual. La zona nord-est i de llevant i a Madrid i al País Basc és on es concentren un nombre més alt d'iniciatives. Aquest procés impulsa també uns processos migratoris que provocaran canvis demogràfics, però també socials i culturals. En aquest context cada vegada és més patent la necessitat d'impulsar una educació inicial, de l'alfabetització, de l'aprenentatge d'instruments bàsic. I així trobem diverses normatives que parlen l'educació primària especialment dels nens i nenes, però també de les persones adultes.¹ Aquestes no van acompanyades dels recursos

1. SAINZ DE LA MAZA, C., *Legislación sobre Educación de Adultos 1857-1996*, Salamanca, Junta de Castilla y León, 1997.

adients per fer-se efectives i això fa que els índexs d'analfabetisme i els baixos nivells de formació bàsica no siguin comparables als dels països d'Europa.

Els poders públics, les empreses i les entitats socials prenen consciència de la necessitat de desenvolupar capacitats, hàbits i estratègies mitjançant l'educació. També es reconeix que l'educació és un poderós instrument de socialització que supera l'edat escolar infantil i juvenil, que va més enllà dels límits de l'escola i dels continguts acadèmics i que es pot estendre al llarg de tota la vida; però els recursos esmerçats no arriben a tota la població. La visió de l'educació té un caire elitista: la societat no ha trencat amb els models classistes del passat i es potencia l'educació dels homes més que la de les dones, de les classes més poderoses sobre les populars, a la ciutat més que a l'entorn rural.

A Catalunya, València i Balears, el primer terç del segle xx, al compàs dels esdeveniments cívics, econòmics i culturals, a més de les iniciatives pròpies del món educatiu adreçades a persones adultes, també van néixer iniciatives com els ateneus, les cases de cultura, les mútues, els sindicats, els clubs esportius, els orfons i moltes altres que van oferir activitats educatives a joves i adults.²

El període posterior, després de la Guerra Civil (1939-1958), la dictadura franquista imposa unes restriccions molt estrictes a l'acció educativa. Les activitats, els currículums i l'organització estan subjectes a un control polític rigorós que posteriorment s'anirà modulant, però sempre sota un règim impositiu.

En aquest capítol parlarem de tres dinàmiques que acompanyen l'acció educativa en aquest període de temps i que tenen repercussions decisives en els anys posteriors fins al moment actual. Després de l'enfrontament bèl·lic ve un període de repressió intens i implacable. La instauració de la Nueva España que impulsen els guanyadors té una traducció decisiva sobre l'educació. Moltes activitats educatives d'entrada estan sota sospita. Més encara les que s'adrecen a població adulta. Més enllà de la persecució política dels considerats aliens al nou règim, qualsevol actuació ha de demostrar que es dona en el marc estricte que marquen les autoritats. Només tenen cabuda els docents que siguin afectes al Règimen, qualsevol mostra de discrepància els inhabilita per a l'activitat educativa. Només tenen cabuda les accions formatives que impulsen directament els objectius del Règimen. L'acció formativa de règim no arriba a col·lectius com grups desfavorits, minories, alguns sectors de l'àmbit rural i un col·lectiu molt important de dones. Per contra, sí que s'impulsa una educació doctrinal, tant respecte als fonaments polítics i socials de la dictadura com respecte a termes propis de la religió. L'extensió cultural també es formula sota el paraigua de la doctrina nacionalcatòlica.

2. ARNABAT I MATA, R. i FERRÉ I TRILL, X., «Evolució històrica de los ateneos en Catalunya (1836-1936)», *Historia Contemporánea*, 2017, 55, p. 383-420.

S'imposa la «tradicció»³ per davant del desenvolupament cultural. No es renuncia a l'educació dels homes i les dones com a instrument de socialització, però hi dediquen recursos limitats i sempre imposant una educació ideològica, que cal que estigui impregnada «del espíritu patriótico, religioso y nacional que encarna el Glorioso Movimiento Nacional».⁴

Després del període inicial es van obrir pas altres dinàmiques que van lligades a dos elements: un intent de millorar les condicions econòmiques i també sortir de l'aïllament internacional que es va patir en els primers anys de la dictadura. En aquest moment es veuen les accions educatives adreçades a la població adulta com un intent de sortir del subdesenvolupament i d'homologar-se amb els països de l'entorn. Això fa que, mantenint els principis del règim polític imperant, es planifiquin accions que volen acostar-se a les pautes que venen d'organismes supranacionals com la UNESCO, o experiències que ja s'havien iniciat en períodes anteriors a la Guerra Civil com las Misiones Pedagógicas⁵ lligades a la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos. Però són només un intent de blanquejar el sistema perquè els principis sobre els quals se sustenta no canvien.

A la vegada, des dels espais que tenen menor visibilitat o que troben una esclota per plantejar activitats que escapen al control del sistema polític que governa, es desenvolupen accions adreçades a la formació professional, a la formació cultural i també a l'educació inicial i bàsica de joves i adults i accions educatives a l'àmbit social i polític. Aquestes activitats es duen a terme per alguns sectors de l'Església, grups locals i institucions culturals que troben espais que són tolerats per les autoritats. Fins i tot en institucions pròpiament franquistes com el sindicat vertical, les associacions veïnals, els grups folklòrics, empreses, o altres espais socials, es donen experiències que introdueixen propostes obertes a una visió més plural de la cultura i la societat. Es comencen activitats de formació que aniran obrint nous espais.

3. Eva Redondo assenyala que el principal objectiu del nou govern és «retornar a los valores tradicionales. Dejando de lado las novedades de los tiempos republicanos que se consideraban sumamente peligrosas». Vegeu GARCÍA REDONDO, E., «La educación de adultos en España durante el periodo azul. Del triunfo militar a la LGE», *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 2017, p. 441-467, la cita és de la p. 442-443.

4. Orden Ministerial del 29 de desembre de 1939

5. En aquest cas es recupera el nom de Misiones Pedagógicas però ja plenament inscrit en els objectius i les estructures franquistes. Les Misiones Pedagógicas formaran part del pla d'alfabetització que en la dècada dels seixanta va voler acabar amb l'analfabetisme de joves i adults. Vegeu HONTAÑÓN, B. i PERICACHO, F. J., «Las misiones pedagógicas de la Segunda República y la dictadura: naturaleza, evolución y problemática», *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, Vic, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2015, p. 186-197.

L'EDUCACIÓ DE LES PERSONES JOVES I ADULTES ALS INICIS DEL FRANQUISME

El 1939 ens trobem amb un país empobrit, exhaust. Els que governen volen fer net i iniciar una etapa que marca una ruptura amb l'anterior. D'entrada, les accions educatives i culturals adreçades a la població jove i adulta que tenien connexions amb l'anterior etapa política es veuen com un perill pel nou model polític. Si no són directament eliminades es veuen amb prevenció o recel. Així es configura una educació en ruptura amb iniciatives destacables dutes a terme al territori des de finals del segle XIX fins al moment.

Si bé que l'administració pública no havia consolidat a tot el territori una xarxa pública de serveis educatius per a joves i adults, sí que s'havien donat iniciatives molt destacables com ara l'Escola Industrial, l'Escola Massana, activitats de les escoles racionalistes, l'acció cultural del Front Popular... També des de moviments cívics hi havia hagut iniciatives importants com els ateneus, casals, casinos, centro, cercles, fomentos, patronats o societats, entre altres. L'estudi de R. Arnabat Mata i X. Ferré Trill⁶ entre 1836-1936 exposa que a Catalunya hi va haver 1.746 associacions culturals i recreatives que moltes d'elles tenien funcions igualment formatives. De la mateixa manera també existien altres tipus d'associacions mutuals i cooperatives; sindicals, patronals i professionals; i polítiques i religioses que també realitzaven activitats formatives.

Tot aquest entramat socioeducatiu i cultural es troba en una situació de desmantellament o de paralització, i si comença a reactivar-se és sota la mirada censora de les autoritats. També cal considerar que per a la població en general la prioritat és sobreviure i superar els greus perjudicis que havia causat la confrontació armada. L'educació, també per a joves i adults, s'alenteixen, però no s'atura perquè és necessària per desenvolupar múltiples activitats de l'àmbit laboral, social o cultural. Sovint cal que s'acomodi a la mirada inquisitorial de les autoritats o trobar una escletxa que permeti tenir el necessari espai de formació.

Actuacions destacades per a la població adulta com van ser les impulsades pel Patronato de las Misiones Pedagógica durant la República per la «Orden Ministerial del 19 de julio de 1939» queden dissoltes amb l'argument que és «por la

6. L'entramat cívic i social és molt important a Catalunya però també a València i Balears. Neixen en zones urbanes o els seus voltants com a espais de socialització que tenen com a objectiu aglutinar voluntats cíviques i polítiques. El president del Centre de Lectura de Reus ja al 1987 assenyala que la biblioteca com a eix cultural de l'entitat permet: «Fundar en la instrucció el bienestar y mejora de todas las clases sociales, por depender de ella muy principalmente el progreso y la civilización de los pueblos» citat per ARNABAT I MATA, R. i FERRÉ I TRILL, X., «Evolución histórica de los ateneos en Catalunya (1836-1936)», *op. cit.*, p. 391.

acción nefasta que han ejercido sobre los pueblos, desarrollando una labor anti-nacional, atea, marxista y extranjerizante».⁷

El nou règim està preocupat pels alts nivells d'analfabetisme que veu com una taca en la imatge de la seva concepció de l'Estat. L'analfabetisme es considera una xacra que cal extingir. Les dades dels baixos nivells educatius no agraden a les autoritats perquè no responen a la imatge de la nació poderosa que volen presentar al món. Deslliurar-se d'aquesta xacra ha de ser una tasca paral·lela a la construcció de la Nueva España que ara és hegemònica.

Ja a finals de 1939⁸ s'estableix que s'impartiran classes per a adults que començaran al gener següent i acabaran el 31 de març; seran d'una hora diària i podran assistir els homes entre 14 i 40 anys. Aquestes activitats passen a dependre de les Juntas Municipales. Es crea una estructura administrativa que s'organitza al voltant de les Juntas Contra el Analfabetismo.⁹ Aquesta educació inicial no es concep com un dret de tots els ciutadans, sinó com una acció benefactora de l'Estat que busca satisfer les seves aspiracions dels governants i tenir l'adhesió popular als seus principis.

Per superar els dèficits d'educació bàsica de joves i adults el 1945 la Llei sobre l'Educació Primària, a l'article 31 i 32, estableix quines són les finalitats de les classes per a adults, caldrà que els ensenyaments estiguin impregnats de l'esperit patriòtic, religiós i social que encarna el «Glorioso Movimiento Nacional». També regula que l'assistència sigui obligatòria per a tots els que no tinguin el certificat d'Estudis Primaris i s'ordena que en els contractes de treball es faci constar aquesta obligatorietat. Els empresaris tenen l'obligació de contribuir a la formació dels analfabets contractats i es disposen normatives perquè s'incrementin aquestes accions des de les empreses i perquè es facin classes també en escoles privades. Malgrat això, la preocupació pel compliment d'aquestes disposicions va ser escassa.¹⁰

En aquest període els esforços se centren en la població masculina, especialment, entre 14 i 40 anys. Els recursos destinats són escassos i es concentren en les

7. Citat a HONTAÑÓN, B. i PERICACHO, F. J., «Las misiones pedagógicas de la Segunda República y la Dictadura: naturaleza, evolución y problemática», *op. cit.*, p. 192.

8. Orden Ministerial del 29/03/1939.

9. Las Juntas tenen com a objectiu disminuir l'analfabetisme que s'entén com una carència personal que actua com una rêmora per al nou projecte de nació. Així en un principi es disposa que els homes entre 14 i 40 anys tornin a l'escola a les classes per a adults. Aquestes classes tenen un objectiu finalista, fer baixar els índexs d'analfabetisme. Però l'interès declarat per l'eliminació de l'analfabetisme no implica una generalització d'accions educatives efectives. Vegeu PAZ FERNÁNDEZ, J., *Instituciones educativas para adultos en España*, Madrid, Seco Olea, 1986.

10. ROMANS, M. i VILADOT, G., *La educación de personas adultas*, Barcelona, Paidós, 1998, indiquen que malgrat que les disposicions normatives assenyalaven com a objectiu la unió d'esforços per aixecar el nivell cultural de la població, el ministre d'Educació va declarar que «lo más importante no es borrar las cifras de analfabetismo enseñando a leer y escribir a la población, sino dar a conocer a las gentes olvidadas y dispersas por la geografía del país quien ocupa por derecho y por su mandato su más alta magistratura», p. 34.

escoles primàries o en les classes nocturnes. També en altres àmbits es donen actuacions com a l'Exèrcit i la Marina o des del Ministeri d'Agricultura.¹¹

Els intents d'instauració d'una acció que millori els nivells educatius dels adults es veu entorpit, segons Eva García Redondo,¹² per una urgència que no es dota de recursos per a la seva execució, la permanent comparació amb el període polític anterior i una manca de plantejament integral. El resultat és una acció dispersa i poc eficaç.

Tot i que a Catalunya, València i les Balears els nivells d'instrucció són baixos, en comparació amb altres regions de la Península hi ha un important nombre de persones analfabetes.

El 1940 l'analfabetisme a Espanya es distribueix de la següent manera:¹³

TAULA 1. *Divisió autonòmica de l'Espanya de 1940.*
Distribució de població analfabeta i percentatge entre homes i dones

	Analfabets	%	% homes	% dones
Andalusia	1.448.492	36	38	62
Aragó	158.211	18	36	64
Astúries	51.536	8	23	77
Balears	79.809	23	34	66
Canàries	193.124	38	42	58
Cantàbria	18.786	6	24	76
Castella-Lleó	284.839	12	29	71
Castella-la Manxa	469.938	31	36	64
Catalunya	335.624	14	32	68
Extremadura	361.654	37	38	62

11. El fet que les accions educatives s'adrecin a homes de les classes populars apunta a l'objectiu de millorar el desenvolupament econòmic ja que ells són la principal força de producció.

12. REDONDO, E., «La educació de adults en España durante el periodo azul. Del triunfo militar a la LGE», *op. cit.*

13. FONT VILANOVA, M. i MORENO, X., *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, vol. 72, Madrid, Ministerio de Educación, 1992.

Galícia	483.653	24	27	73
Madrid	121.241	9	31	69
Múrcia	276.404	48	41	59
Navarra	29.105	10	42	58
P. Valencià	444.564	25	35	65
P. Basc	57.271	7	36	64
Rioja, La	22.397	13	34	66
Espanya	4.834.648	23	35	65

S'entén la tasca pedagògica de l'alfabetització com un procés instrumental com el que fan els infants a l'educació primària, i per ells els continguts i les orientacions pedagògiques s'han de mantenir en el marc doctrinari imperant.¹⁴

La llengua catalana, en aquest període, continua tenint un ús quotidià en amplis sectors de la població però queda exclòs de l'àmbit públic, i per tant també de l'acció educativa. En el projecte polític del nou règim no té cabuda la diversitat lingüística. Això implica que per a sectors importants de les classes populars el català no figura com a llengua d'aprenentatge, de comunicació escrita. Per als sectors més populars l'aproximació a l'escrit es fa en la llengua oficial, l'espanyol. En una recerca realitzada en els anys vuitanta¹⁵ es van entrevistar persones catalanoparlants analfabetes i demanar que fessin dictat de cartes en català. Els diversos intents i assajos van ser infructuosos. No tenien un referent del món alfabetitzat en català i possiblement també tenien la idea que escriure en català els podia ocasionar problemes.

14. SONLLEVA, M.; SANZ, C. i TORREGO, L. M., «Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo», *Historia Social y de la Educación*, vol. 7, 1, 2018, p. 26-54. Els autors fan un estudi de les imatges que utilitzen els pedagogs del primer franquisme i a quins elements fan referència de forma prioritària. Al·ludeixen a elements del paisatge o a construccions civils i religioses, també a temes tradicionals com balls regionals o artesanian, professions fent una diferència entre les considerades masculines i les femenines, esdeveniments històrics, socials o ideològics, religiosos i d'identitat patriòtica. Entenem que també els materials d'alfabetització de joves i adults que eren els propis de l'educació primària al·ludien a aquests elements.

15. MARZO, A., *L'analfabet i l'escrit: el dictat de cartes*. Tesi de llicenciatura, UB, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1987.

L'aprenentatge de la llengua catalana durant aquest període es va fer a l'àmbit familiar i privat. En els primers anys de la dictadura l'escriptura en català va ser exclosa de l'espai públic, educatiu, administratiu i de relació. Considerant que l'única que tenia cabuda a l'espai públic era «el español, la lengua de todos».

També el món del treball va exigint un major grau d'especialització que doni resposta a noves necessitats. I són entitats privades qui es fan càrrec d'aquests estudis; algunes institucions educatives de l'Església com els salesians o San José de Calasanz van tenir un paper destacat en aquest àmbit.

Per una altra banda, mitjançant la Ley de Unidad Sindical del 26 de gener de 1940 i per la Ley de Bases de la Organización Sindical del 6 de desembre del mateix any, l'estat franquista controla el sindicat únic que agrupa tècnics, obrers i empresaris: és una organització jeràrquica i els quadres de la Falange són els encarregats de fer la formació dels càrrecs sindicals.

En altres àmbits específics també es van desenvolupar iniciatives formatives. Així en la tasca assistencial destaca l'actuació de l'ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), que va néixer l'any 1938 i declarava que la seva missió era la unificació, el perfeccionament i l'orientació de l'ensenyament especialitzat d'invidents, i de fer-ho eficaç.¹⁶

També respecte a altres col·lectius de persones «inválidas», terminologia oficial en aquesta època, s'administren accions formatives. Així, el Ministerio de Gobernación, a l'«Orden del 8 de noviembre de 1940 sobre la regulación de Asociaciones de Inválidos del Trabajo» pretén buscar una solució similar a l'ONCE i se centra en la recerca de sortides laborals que entenen que eren les que podien acabar amb els problemes econòmics i de discriminació.¹⁷ Però en aquest cas l'organització no va prosperar i el 1954 es va determinar que fos el mateix Consejo de Ministros qui es fes càrrec de l'espai que ocupava l'Organización Nacional de Inválidos.

Un àmbit que preocupa és la formació moral i ideològica dels i les joves, i es creen unes infraestructures per tal que les noves generacions facin perdurar la dictadura franquista i el nacionalcatolicisme.¹⁸ L'Organización de Juventudes Españolas (OJE) i la Secció Femenina s'afegeixen a altres iniciatives amb accions formatives amb un caire clarament doctrinari.¹⁹

16. BURGOS, E. «Los primeros pasos de la protección social a los ciegos en España: función y alcance de las instituciones socioeducativas públicas antes de la creación de la ONCE», *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 2005, p. 163-179.

17. MARTOS, E., «Trabajo y “minusvalía” durante el primer franquismo: La asociación nacional de inválidos civiles», a GONZÁLEZ MADRID, D. A.; ORTIZ HERAS, M. i PÉREZ GARZÓN, J. S. (coord.), *La Historia: lost in translation?*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2017, p. 2787-2796.

18. ARBONÈS, J., «OJE, joventut i doctrina», *Revista de Girona*, 319, 2020, p. 22.

19. S'organitzaven «actividades fijas, como los jueves, sábados y domingos, denominadas “Tardes de enseñanza”, destinadas a clases de deportes, teatro, coro, baile, siembra de árboles, huerta, música, prensa

En aquest primer període la formació de les dones roman en un segon pla. En algunes ocasions són excloses i en altres s'organitzen activitats paral·leles a les que es fan per a la població masculina.²⁰ Les dones no estan obligades a les classes d'alfabetització. En tot cas, si es realitzen activitats es fan en grups segregats.

Això no vol dir que també siguin necessàries per a les tasques productives i que com ja feien en el camp en els entorns industrials se les cridi, normalment per fer feines auxiliars i menys remunerades. Els testimonis recollits per Núria Ferré (2009) a *Dels fogons a la fàbrica* il·lustra aquest procés.²¹ Jaume Botey (1986) també recull testimonis, com per exemple el de la Dora: «Yo me coloqué en un colegio de Sarrià que se llama Jesús y María. Lo llevaban unas monjas. Dábamos dos horas de clase por la tarde a cambio de limpiar los comedores, poner la mesas de los colegios de las niñas ricas, para servirles la comida y limpiar».²²

ADAPTACIÓ A NOUS ESCENARIS

A finals de la primera dècada franquista s'inicia una etapa per l'educació d'adults que ve marcada per dos elements importants, íntimament relacionats, i que les autoritats veuen com a imprescindibles per a la seva supervivència. El primer és aconseguir un desenvolupament econòmic i el segon una apertura a l'esfera internacional. I en aquest context l'educació juga un paper instrumental molt important.

Els països d'Europa veuen l'educació de la població adulta dels sectors més populars com un element de progrés, de cohesió social, de recuperació després de la II Guerra Mundial. Els règims democràtics però també els socialistes fan una aposta per l'educació que és recollida per organismes internacionals com la UNESCO,²³ la qual actua com a referent en el context global.

y propaganda, entre otras. Estas actividades estaban guiadas y organizadas por instructores, que se hacían cargo de los diferentes grupos. Cada uno de ellos para llegar a tal cargo debía demostrar tener una conducta intachable, eran preparados en los cursillos de adoctrinamiento teórico y muchos eran militantes de las provincias que se preparaban arduamente y eran evaluados por las Juntas directivas para lograr obtener la delegación de un grupo» (Covernton, 2007).

20. GARCÍA REDONDO, E., «La educación de adultos en España durante el periodo azul. Del triunfo militar a la LGE», *op. cit.*

21. FERRÉ, N., «Dels fogons a la fàbrica. La dona obrera a la Sénia en temps del franquisme (1939-1970)», *Senienc, Lo: memòria, natura i llengua*, núm. 3, 2006 p. 88-95.

22. BOTEY, J., *Cinquanta-quatre relats d'immigració*, Barcelona, Centre d'Estudis de L'Hospitalet de Llobregat - Diputació de Barcelona, 1986, p. 116.

23. A la I Conferència Mundial d'Educació d'Adults, el 1949 a Elsionor (Dinamarca) es reconeix que cada persona fa un aprenentatge continuat. MARZO, A. i FIGUERAS, J. M., *Educación de Adultos. Situación actual y perspectivas*, Barcelona, ICE/ Horsori, 1990.

L'Estat espanyol, amb un model polític dictatorial consolidat, farà alguns canvis per adequar-se a la nova situació sense renunciar a les bases ideològiques instaurades des de 1939. Per fer aquest equilibri ha de blanquejar alguna de les seves actuacions i adequar-se al context internacional. Malgrat això el seu esforç no sempre resulta creïble.²⁴

S'assumeixen conceptes emergents a l'esfera internacional com el de l'Educació Permanent que la conferència de Elsinor de 1945 de la UNESCO va impulsar,²⁵ però no s'aplica en tota la seva amplitud ni profunditat. S'inicia una campanya d'alfabetització que té recursos i una orientació més elaborada, però els principis del moviment resten immutables i entren en contradicció amb criteris bàsics que la UNESCO està impulsant com l'autonomia personal, el respecte a la diversitat, la capacitat d'intervenir o fins i tot la Declaració Universal de Drets.²⁶ L'entrada d'Espanya a la UNESCO, que es produeix el 1952, i posteriorment a l'ONU el 1955, no implica canvis en profunditat, sinó més aviat una operació de maquillatge que té una repercussió sobre les normatives però no sempre sobre les pràctiques, que continuen sent molt constrenyedores. Malgrat això, aquests moviments i situar-se en l'esfera internacional sí que impliquen anar deixant espai a alguns moviments que van més enllà de les directrius més radicals del règim. Si es vol desenvolupament cal millorar l'alfabetització, l'extensió cultural, la formació professional i els processos de socialització de persones joves i adultes que es vehiculen per l'educació.

En aquesta línia a principis del cinquanta es crea la Junta Nacional de la Lucha Contra el Analfabetismo.²⁷ És una acció amb una dotació una mica més àmplia de recursos, amb una planificació i amb objectius més concrets. Vol reduir la taxa d'analfabetisme i fer-ho de forma ràpida. La motivació principal d'aquesta acció continua sent el desenvolupament econòmic, aconseguir una major productivitat. L'alfabetització és un instrument indispensable per aconseguir aquesta fita.

Es declara que l'objectiu ha de ser que l'acció alfabetitzadora arribi a totes les zones de l'Estat, especialment a les més deprimides. Novament la manca de recursos i d'estructures adients no permet complir l'objectiu prefixat; a més, es continua

24. Serveixi d'exemple il·lustratiu aquesta apreciació de Juvenal de Vega, director de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción de Adultos: «El problema más difícil, tal como algunos lo plantean, consistía en saber si la universalización de la cultura no conducirá a su inevitable rebajamiento, por otro lado, a la imposibilidad de reconstruir la unidad de la persona a un nivel más alto, sin desequilibrios que originarían actuaciones oriundas de planos socioculturales radicalmente diversos» (Maíllo, 1957).

25. MARZO, A. i FIGUERAS, J. M., *Educación de Adultos. Situación actual y perspectivas*, op. cit.

26. Ídem.

27. LÓPEZ MELGAREJO, A. M., «La Junta Nacional contra el analfabetismo (1950-1970): un análisis documental», *Educatio Siglo XXI*, 37, 2019, p. 267-286.

deixant al marge importants sectors de la població: les zones rurals amb població dispersa, minories o la població marginal.

S'emprèn aquesta tasca com una missió institucional. El Decret del 9 de març de 1950 crea la Junta Nacional Contra el Analfabetismo que actuarà fins als anys setanta. Però no és fins al 1953 que es dicten les normes per demanar les subvencions per fomentar les campanyes contra l'analfabetisme. Llavors es perfilen les finalitats, quins seran els membres de la Junta Nacional, es creen també les Juntas Provinciales, Municipales y Locales i s'estableix quina és la funció del Ministeri d'Educació.

Quan es considera que s'han assolit els objectius es parla d'«analfabetos redimidos».²⁸ Es comencen a elaborar unes directrius que abordin elements organitzatius però també metodològics i, per tant, s'encarreguen estudis, es fa un cens de la població analfabeta i es convoca un concurs per la creació de materials.

Entre les mesures organitzatives es convoquen diferents ministeris: Gobernación, Ejército, Trabajo i Consejo General de Educación. També participen en aquesta tasca el Frente de Juventudes, la Sección Femenina, la Delegación Nacional de Educación, l'Instituto de Pedagogía San José de Calasanz i la Confederación de Padres de Familia.

Les actuacions s'organitzen en diversos formats: classes nocturnes a les escoles de primària, classes especials d'alfabetització i escoles de temporada, colònies d'alfabetització, missions d'alfabetització i educació fonamental. També hi intervenen mestres de primària que fan classes nocturnes, «maestros volantes» i educadors voluntaris.

També s'elaboren recomanacions metodològiques que intenten atendre les característiques d'aquesta població. Per exemple, segons l'edat i la facilitat per alfabetitzar-se de cada persona s'estableixen tres grups: de fàcil alfabetització —de 12 a 20 anys—, de difícil alfabetització —de 20 a 40 anys— i de quasi impossible alfabetització —més de 40 anys.

La Campaña de Alfabetización també incorpora activitats d'extensió cultural, però l'objectiu bàsic és instrumental: aconseguir la reducció de la taxa d'analfabetisme. Per no ser considerat analfabet cal posseir una cultura mínima que capaciti la persona per ser membre actiu i responsable en la vida d'una societat civilitzada.

La campanya es desenvolupa amb més intensitat en les províncies més afectades per l'analfabetisme. Juvenal de Vega (1965) en les seves orientacions als mestres especials d'alfabetització d'adults indica que «la metodología empleada para

28. Terme importat del llenguatge religiós que marca la manera d'entendre l'analfabetisme a l'època.

la enseñanza de la lectura y de la escritura debe fundamentarse en la psicología del alumno, en la estructura del idioma y en las características del ambiente geográfico social».²⁹

La Junta també disposa accions per a la formació dels mestres que han de realitzar aquestes tasques. Juvenal de Vega y Relea, director de la Campaña Nacional, publica unes orientacions per a mestres d'escoles especials per a l'alfabetització d'adults. Destaca que la tasca del mestre està plena d'urgències, possibilitats i esperances, i que té com a missió el «engrandecimiento de la Patria por obra de la cultura».³⁰ Aquestes orientacions aborden alguns aspectes metodològics que preveuen alguna especificitat de l'estudiant adult i del procés organitzatiu i didàctic que cal tenir en compte, però lluny encara de propostes innovadores que en el primer terç de segle ja s'havien implementat. Aquests processos de formació de mestres se circumscriuen a les activitats de la Junta. És una activitat que té el suport institucional i des de la Junta es demana el suport dels organismes nacional, provincials i locals. Un país que vol millorar la seva imatge internacional no es pot permetre que una part important de la seva població sigui analfabeta.

Les preteses adequacions metodològiques no consideren la lliure expressió dels participants, ni una difusió de la cultura oberta i crítica, i sovint tenen un plantejament paternalista. Les accions educatives imposen una visió monocolor i doctrinària.

Però l'educació de joves i adults va més enllà d'aquestes tasques alfabetitzadores. La societat demana nivells de preparació per respondre als reptes socials i econòmics. Així, des de les empreses, la iniciativa privada i les institucions educatives de l'Església comencen a formular-se propostes formatives.

La formació pel treball també és un àmbit que és important per a joves i adults. Durant aquestes dècades es reconstrueix un teixit formatiu que havia quedat molt debilitat per l'acció depuradora del règim. L'Escola del Treball de Barcelona que té els orígens al segle XIX va recuperant els estudis amb joves i adults que sovint estudien i treballen. El 1945-1946 tenia 4.000 estudiants, el 1960 s'instaura el règim diürn, que no tenia tradició. També trobem escoles del treball a altres ciutats com Badalona (1934) i Lleida (1932), que continuen la tasca formativa durant el franquisme. La llei de formació professional de 1952 regularia el sector.

També l'Escola de la Dona, fundada el 1883, continua durant el franquisme algunes activitats després de la depuració i, amb una difícil relació amb la Sección Femenina, passa a anomenar-se Escuela Profesional de la Mujer i a dependre de la

29. DE VEGA Y RELEA, J. D., «Orientaciones a los maestros de escuelas especiales de alfabetización de adultos», *Vida escolar*, 1965, núm. 74, p. 12.

30. Ídem.

Diputació de Barcelona.³¹ Inicia la nova etapa amb 375 alumnes amb la mirada atenta de les autoritats que imposen una nova orientació ideològica.

A l'àmbit de les grans empreses podem citar la Segarra de la Vall d'Uixó com a exemple de formació professional per a la joventut i l'adultesa. Aquesta experiència descrita per Andrés Payà³² és un exponent característic del paternalisme industrial i de l'empresa ciutat que va comptar amb el beneplàcit de les autoritats. Va tenir l'Escuela de Aprendices, que oferia formació bàsica, professional, orientada a la producció.

També és el cas de la Compañía Siderúrgica del Mediterráneo de Sagunto, que finança l'escola primària i tècnica dels seus empleats a la vegada que promou altres serveis socioassistencials.³³

Les empreses cada vegada són més conscients de la necessitat de formació dels seus treballadors i es comencen a dissenyar instruments formatius. Per exemple, l'empresa Macosa (Materials i Construccions SA) també inicia l'any 1948 una Escola d'Aprenents que estarà en actiu fins al 1976. L'escola comptava amb professors qualificats i hi havia un bon ambient d'estudi i de treball, amb la garantia d'aprendre un ofici i la possibilitat de tenir feina a Macosa.³⁴ Aquesta escola i les seves activitats tenen presència en la revista de l'empresa *Vida y Trabajo*.

Més enllà dels murs de l'aula també es desenvolupen importants instruments de formació col·lectiva amb propostes no formals i informals, com les publicacions escrites, la premsa, la cartelleria i també les tasques educatives³⁵ (Sonlleva, Sanz i Torrego, 2018). També es realitzen activitats amb els incipients mitjans audiovisuals, ràdio i cinema. Aquests mitjans d'informació són també un element de formació considerat. Un exemple conegut pot ser el «Consultorio radiofónico de Elena Francis» que va començar el 1947 a Ràdio Barcelona i es va emetre fins al 1984.

31. La Diputació atribueix a aquesta institució la finalitat per a la qual «las futuras españolas encuentren el brillo de la feminidad más rotunda y con labores y enseñanzas apropiadas al hogar y a la cultura. Sus profesoras dan carácter a dicha escuela con su esfuerzo a una contribución en favor de la Resurrección Nacional».

32. PAYÀ RICO, A., «Formació professional, instrucció i adoctrinament a l'empresa Segarra (la Vall d'Uixó, Castelló) durant el franquisme», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 2010, p. 229-252.

33. QUÍLEZ, A. M. «Paternalismo industrial y ciudad-fábrica. El caso del Puerto de Sagunto durante el franquismo», *Saitabi*, 62-63, 2012-2013, p. 241-255.

34. SARO, F., *Macosa, la fábrica del Poblenou: historia y lucha obrera: Can Girona Macosa: 1857-1994*, Santa Coloma de Gramenet, Edicions Fòrum Grama, 2022.

35. VEGEU SONLLEVA, M., SANZ, C. i TORREGO, L. M., «Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo», *op. cit.*

ALTRES ESPAIS EDUCATIUS, ESPAIS DE RESISTÈNCIA

No ens donaria una imatge completa pensar que només va existir una educació monocolor. Moltes persones i col·lectius durant aquesta època també van fer possibles espais educatius divergents, o com a mínim no totalment subjectes a l'acció oficial, que trobaven una esclatxa per desenvolupar accions més enllà del discurs i les pràctiques educatives pròpies de l'estructura franquista. També es van donar experiències clarament rupturistes, però aquestes s'havien de donar en espais clandestins i quan es detectaven eren reprimides pel règim.

Un exemple d'aquesta realitat més diversa el trobem a l'estudi de A. Gómez, N. S. Gil, i M. Casanovas, a la comarca de l'Osona.³⁶ Aquests autors afirmen que cal parlar de realitats educatives en plural i que es donen més enllà de l'espai d'al·fabetització i educació bàsica que el franquisme assumeix des d'una perspectiva escolaritzant i infantilitzadora. La recerca aborda les realitats de diferents pobles de la comarca. Les iniciatives i experiències tenen a veure amb «la història de cada poble, les dinàmiques de convivència, les persones que l'habitaven i habiten, la presència o no d'infraestructures per a la producció com les fàbriques, els espais físics disponibles per a les activitats educatives i culturals, les dimensions de la població...».³⁷ Algunes de les activitats que es ressenyen en aquest estudi són escoles de música, sessions radiofòniques, grups de teatre, cursos de català, cineclub, grups corals, publicació d'una revista en català o conferències i xerrades.³⁸

Aquesta diversitat incipient comença a crear nous espais que en els anys posteriors s'aniran eixamplant i sovint són possibles per unes realitats anteriors que continuen latents.

L'Església catòlica té un paper important en aquesta dinàmica, ja que si bé la jerarquia majoritàriament combrega amb els objectius de règim a nivell, els seus locals, la disponibilitat de recursos i l'autonomia que se li reconeix per part del règim serveixen d'aixopluc per a moltes actuacions.³⁹ Fullana postula que, si bé en un

36. GÓMEZ, A.; GIL, N. S. i CASANOVAS, M., «La resistència al franquisme des de l'educació de persones adultes a Osona», a GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S. i NOGUER, B., *Resistència al franquisme i educació no formal: edició de les actes*, Quaderns 26, Centre d'Estudis Comarcals de Banyoles, 2007, p. 187-198.

37. *Ibidem*, p. 191.

38. A Centelles, hi havia dos fronts d'activitats, d'una banda, el Centre Parroquial i, de l'altra, l'Ajuntament i la Falange. Al Centre Parroquial es feien les activitats en català i a l'Ajuntament i la Falange en castellà però les persones del poble podien participar en una o l'altra. Un testimoni diu que les persones «quan es reunien per exemple en el grup de teatre era per fer teatre no per a parlar de les seves idees», GÓMEZ, A.; GIL, N. S. i CASANOVAS, M., «La resistència al franquisme des de l'educació de persones adultes a Osona», *op. cit.*, p. 194.

39. FULLANA, P., «La educación popular católica en España: de la caridad y la asistencia al compromiso social (1953-1967)», *Encounters in Theory and History of Education*, 18, 2017, p. 78-98.

primer moment l'Església promou iniciatives d'educació social amb una perspectiva assistencialista i paternalista progressivament seguint els processos de desenvolupament econòmic i social, l'acció social catòlica aspira al fet que aquesta esdevingui un factor de canvi cívic i polític. Forma part d'un intent d'apertura als entorns més populars alternatius al règim organitzacions com la Joventut Obrera Catòlica, la Federació de Joves Cristians o Las Congregaciones Marianas. La pràctica pedagògica tradicionalista i de base catòlica integrista del primer franquisme a poc a poc deixa de ser l'única opció i es van obrint altres propostes més exigents i autònomes.

La seva acció formativa s'estén a l'educació bàsica de joves i adults, però també a la formació professional, a la lligada a l'acció assistencial i altres espais socials i culturals. En aquest període es van conformant a Catalunya, València i les Balears dinàmiques educatives que troben complicitats i sinergies entre aquells sectors que volen una societat més oberta, més lliure. Les accions educatives del règim en les seves múltiples formes, com la Falange, la Obra de Educación y Descanso, la Junta contra l'Analfabetisme o la Secció Femenina tampoc són unes institucions més de propaganda que una acció institucional sòlida amb els recursos adients.⁴⁰ A més, també provoquen una certa desconfiança en sectors importants de la societat. Això fa que s'articulin respostes tant des del sector privat com acadèmies o centres formatius com des de la clandestinitat o sectors antifranquistes.

Tampoc cal ignorar el patrimoni que deixa en moltes persones l'educació republicana. Els nens i les nenes de la república —ara persones joves o adultes—, valoren l'educació en primer lloc com una eina de superació, però també de socialització. Això es tradueix en múltiples experiències formatives en els àmbits que permet l'ordre polític vigent.

Finalment, també cal destacar figures pedagògiques que malgrat la repressió i els temps poc favorables a l'educació de joves i adults dedicaren esforços per formular una pedagogia puntera. És el cas de Marta Mata com a figura clau en la renovació pedagògica i en l'àmbit de la formació de les dones i homes que seran els i les mestres antifranquistes i postfranquistes, i també la seva tasca de divulgació de la pedagogia entre el conjunt de la població. També tenim altres mestres catalans com Miquel Soler Roca, fill d'una família catalana emigrada a l'Uruguai i que és una figura internacional de la pedagogia dels joves i adults. Són molts altres que des del territori i amb les possibilitats que el context els oferia van fer possibles experiències d'una acció educativa emergent però sota sospita als ulls del règim franquista.

40. Ídem.

III

Educació fora de l'escola

L'educació social a les Illes Balears durant la llarga postguerra: Auxilio Social, Església i institucions públiques de beneficència (1936-1958)

PERE FULLANA PUIGSERVER

El temps que transcorre entre la Guerra Civil i el 1958 representa un període relativament curt, però marcat per processos de canvi social evident, amb conjuntures polítiques estatals i internacionals que fan d'aquest temps un moment ric en iniciatives, però també amb tensions i dialèctiques que mostren una riquesa de colors i matisos. El franquisme respon als desafiaments i s'adapta, tot sota una aparença d'estabilitat i amb la intenció de mostrar-se sòlid i segur. Tot més aparent que real, també en els àmbits de l'educació social.

Les respostes i les propostes educatives i formatives tenen a veure amb la fam i la corrupció de la postguerra, l'autarquia, el rigorisme, l'autoritarisme i la repressió política i moral en un paisatge dominat per l'omnipresència de la religió, en certs sentits amb una imatge barroca, poc treballada, superficial i fonamentada en una religiositat popular, de catecisme i confessionari. Una religió que mari-dava superficialment amb els valors morals i polítics de militars i feixistes. La religió omplia d'emoció un sistema de vida de cartró pedra, i els uniformes donaven seguretat i ordre a una societat superada per decennis de violència i d'incertesa.

LES INSTITUCIONS PÚBLIQUES I PRIVADES D'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS (1931-1939)

Des de l'edat mitjana fins al primer terç del segle xx el mapa assistencial a les Illes Balears havia evolucionat de forma semblant i en paral·lel a la resta de l'Estat, seguint els paràmetres marcats per l'administració borbònica, especialment entre els regnats de Carles III i Isabel II. Com se suposa, la xarxa social es trobava en procés de transformació sobretot pels avenços de la ciència, la nova sensibilitat social, les polítiques assistencials de l'estat liberal i el compromís dels moviments socials certament influents des del final del segle xviii amb la revolució industrial.

En el cas de les Illes Balears el principal centre d'atenció social era la Casa de la Misericòrdia, gestionada per la Diputació Provincial de les Illes Balears.¹ Dita institució vertebrava totes les pràctiques socials i sociosanitàries, en coordinació amb els ajuntaments (i d'una especial amb l'Ajuntament de Palma). A la Misericòrdia corresponia gestionar des dels expòsits fins a la gent gran asilada i els malalts mentals, compartia espai amb l'Hospital General, i simbolitzava l'esperit de la beneficència liberal, emparada en la llei de beneficència de 1849, sobretot, i només actualitzada parcialment durant la Restauració borbònica de 1875 i la Segona República.²

Tanmateix, no era l'única institució existent perquè Mallorca comptava amb una xarxa d'asil, hospicis i centres de beneficència pública (de gestió municipal), i aquest teixit es completava amb un inventari rellevant d'institucions socials de gestió mixta com ara les Minyones, la Casa de la Pietat o l'Asil de Natzaret, i altres de privades, com ara el Temple, Betlem, Oblates, Adoratrius, Germanetes dels Pobres, Serventes de Jesús i Reparadores. En realitat es tractava en el primer cas d'institucions fundades durant l'Antic Règim i devien la seva existència a fundacions de patronat, mentre que la majoria de les segones eren institucions privades vinculades a les congregacions religioses femenines. Les Filles de la Caritat de Sant Vicenç de Paül tenien cura de les institucions públiques; i les Germanes de la Caritat, de Mallorca, regentaven Minyones i Betlem, i eren presents també en altres iniciatives de caràcter local. Les franciscanes Filles de la Misericòrdia, i en gran mesura també les Germanes de la Caritat i les Agustines de l'Empar, es movien més aviat en el terreny de l'assistència domiciliària. Entre totes les congregacions les Germanes Filles de la Sagrada Família —conegudes popularment com a *Vermelletes*—, tenien cura de l'asil de nines òrfenes del Temple i havien esdevingut la institució amb més visibilitat social i en paradigma del model confessional tradicional.³ Les asilades no passaven desapercebudes, especialment perquè representaven el model caritatiu i assistencial tradicional i reproduïen esquemes assistencials qüestionats pel regeneracionisme liberal. De fet, aquest institut religiós focalitzava gran part de la crítica social i educativa durant el primer terç del segle xx.

La presència de religioses en la majoria d'institucions de caràcter assistencial (també en les masculines, com Casa de la Misericòrdia i Natzaret) i el protagonisme

1. SINTES JANER, J., *De la Misericòrdia a Son Sardina. Proceso de una institución de atención al menor*, Treball de curs UIB, 1985, 254 pàgines, inèdit.

2. SALAS VIVES, P., «La beneficència i l'assistència social a Mallorca en el marc de l'estat liberal (1820-1930)», a PASCUAL, A., *De la beneficència a l'estat del benestar. Història dels serveis socials (s. XVI-XX)*, Palma, Consell de Mallorca, 2011, p. 51-112.

3. FULLANA PUIGSERVER, P. i MATAS PASTOR, J. J., *De l'Asil de la Sagrada Família del Temple a Llars el Temple (1882-2022)*, Mallorca, 2022.

dels preveres presidint els actes religiosos, confessant i tenint cura de la formació religiosa, atorgava a aquests centres un aire tradicional i s'associava educació i religió. Aquesta presència era tan notable i intensa que els asilats i l'entorn social més immediat de les institucions minimitzaven el paper dels zeladors o vigilants, dels professors que tenien cura de l'escolarització i dels oficials de taller que els acompanyaven a diari i durant hores.

Tot i el procés de modernització de la societat insular durant el primer terç del segle xx, en l'imaginari col·lectiu la majoria de centres i institucions destinats als més vulnerables anaven associats a una imatge de marginació social. En gran mesura, la crítica al mètode educatiu practicat a l'asil del Temple amb les òrfenes s'incrementà durant la dictadura de Primo de Rivera, d'una manera especial a publicacions periòdiques que apostaven pel canvi de règim i per una transformació de la societat amb una certa profunditat. Aurora Picornell, ja al final de 1930 i al començament de 1931, poc abans de la proclamació de la II República, es mostrava crítica amb les «escoles de pa amb oli», allunyades del model de professionalització; i amb l'escassa sensibilitat de l'Ajuntament de Palma per plantar cara de forma moderna a les institucions socials dedicades a la maternitat, asilades i al tractament amb els sectors més desfavorits de la societat insular. En alguns dels articles periodístics de joventut, Aurora Picornell ja es queixava dels asils, de la forma com anaven vestits i la utilització de les criatures que assistien obligades als enterraments.⁴

Els sectors més sensibles —dels quals Aurora Picornell n'era una representant—⁵ coneixien les competències de la Diputació i dels ajuntaments i apostaven per enfortir aquest deure públic i en la necessitat de corregir models educatius i socials obsolets que mantenien la societat en un estat lamentable. En aquest mateix sentit hi coincidia Rosa Roig, especialment crítica amb el model assistencial de les Vermelletes del Temple.⁶

La mateixa Aurora Picornell també incidia en el tema de la prostitució i es mostrava especialment crítica amb el model assistencial de la Casa de Penedides de la Pietat:

Existe en Palma una casa, dicha «La Pietat», a la cual la gente dio en llamar «Les Arrepentidas». Allí van las desgraciadas que no supieron, no quisieron o no pudieron conservar su honra. Esta casa está regentada por monjas. Nunca

4. AURORA, «Cosas IV: Los asilados», *Ciudadania* 17-1-1931, p. 5, a PICORNELL, A., *Escrits 1928-1936*, Col·lectiu Aurora Picornell, 2017, p. 55.

5. GINARD FÉRON, D., *Aurora Picornell (1912-1937): de la història al símbol*, Palma, Edicions Documenta Balear, 2016.

6. COMAS, F. i MIRÓ, M. I., *Rosa Roig: biografia d'una pedagoga, 1890-1969*, Palma, Edicions Documenta Balear, 2004.

pudo ocurrírsele peor idea a quien se le ocurrió poner las extraviadas en manos muy respetables, sí, pero nada a propósito para estos menesteres. No creo sino un despropósito esto de que las monjas asistan en los hospitales, en los asilos, en las casas de corrección, etc.⁷

Ja durant la dècada de 1920 a Mallorca es poden ressenyar avanços significatius en el plànol de la sanitat i la beneficència, atès que es parlava de reconstruir la Casa del Socors a Santa Catalina,⁸ s'implementava la Casa de Socors de Palma, amb metges i tocòlegs,⁹ i en l'àmbit socioeducatiu es planificava activar el Patronat de Formació Professional.¹⁰

Durant el sexenni republicà a Mallorca s'havien produït canvis significatius en l'àmbit de l'assistència social. Seguint l'esperit republicà, la Casa de la Misericòrdia prengué el nom de Casa d'Educació i Assistència Social (CEAS). El nom era un indicatiu del canvi de mentalitat i de paradigma social. En aquest cas, el nom resumia la voluntat de fer una nova política social i de modernitzar i secularitzar l'acció social i l'educació social tradicional. Es pretenia la renovació de la xarxa provincial d'assistència social: Casa Provincial de la Infància, Granja Agrícola (Psiquiàtric Provincial) i Dispensari Antituberculós, constituïen les principals institucions provincials i les institucions públiques pogueren ser objecte d'una transformació profunda, tot afavorint models d'intervenció regeneracionistes i liberals, promovent polítiques socials secularitzadores i priorititzant la professionalització.

Pel que fa a les polítiques socials, el liberalisme a l'Estat espanyol havia transigit i sostingut una certa complicitat amb l'Església en els temes socials, la beneficència i l'acció social en general. En certa mesura les competències relacionades amb la beneficència descansaven sobre els governadors civils, les diputacions provincials i els ajuntaments,¹¹ la qual cosa suposava més protagonisme dels notables locals. I en molts de casos aquests notables cercaven els serveis eficaços, populistes i de baix cost, i en funció d'això externalitzaven i fiaven aquests serveis a institucions religioses especialitzades, entre altres motius per l'escassetesa de recursos econòmics, infraestructures i personal qualificat.

7. AURORA, «Cosas V: Les Arrepentides», *Ciudadania*, 24 de gener de 1931, p. 2, a PICORNELL, A., *Escritos 1928-1936, op. cit.*, p. 56.

8. Arxiu Municipal de Palma (AMP), Actes 1930, AH 2199, f. 136r.

9. AMP, Actes 1930, AH 2199, f. 148.

10. AMP, Actes 1930, AH 2199, f. 91.

11. CARASA SOTO, P., «Lo privado y lo público en el sistema asistencial: el triángulo Iglesia-Ayuntamiento-Estado en la beneficencia pública», a ABREU, L. (ed.), *Asistencia y caridad como estrategias de intervención social: Iglesia, Estado y comunidad (siglos xv-xx)*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2007, p. 141-172.

Arran de la proclamació de la Segona República la tendència hauria canviat notablement. El republicanisme històric i els partits obreristes havien mostrat el seu desacord permanent amb els privilegis de l'Església catòlica en el camp de la beneficència pública i desconfiaven del model paternalista que oferia un catolicisme instal·lat en el poder i dependent de les classes socials privilegiades. S'esperaven novetats profundes i les classes populars anhelaven una gran incidència real de les polítiques socials de la Segona República, de forma particular, durant el període en el qual Clara Campoamor va ser la directora general de Beneficència, des de finals de desembre del 1933 fins a octubre del 1934. Entre els seus èxits polítics en aquesta etapa cal esmentar l'aprovació del decret sobre la fiscalització de les fundacions privades, els censos de pobres i els registres d'assistits. Políticament Campoamor mai no fou afortunada, i en termes generals les oportunitats de canvi en el marc de les polítiques socials es complicaren a partir de l'octubre de 1934; i la situació es tornà especialment tensa durant el 1936, entre la victòria del Front Popular —febrer— fins a l'esclat de la Guerra Civil, el juliol.

A partir de 1931 augmentà notablement la influència del moviment obrer (socialista i anarquista) i el tractament de la protecció social: tot referint-se a les propostes de la Diputació Provincial i de les institucions públiques en general. Uns i altres van afavorir un canvi de rumb clarament definit, en bona part laminat el juliol del 1936. És possiblement en aquest sentit que Fernanda Caro parla de «frustrat intent de construcció d'un nou assistencialisme».¹² Un intent frustrat per la circumstància, pel cop d'estat, i perquè la dictadura posterior retornà a l'escenari preliberal en matèria social. Però entenem que frustrat perquè no existí el temps suficient per implementar polítiques socials noves, ni consolidar iniciatives com la Junta de Repressió a la mendicitat i d'altres.¹³ Les principals innovacions i millores en l'àmbit social públic a Mallorca van ser liderades pel metge Emili Darder, batle de Palma i principal referent del reformisme social.¹⁴ Des del punt de vista de la pedagogia social, el mestre Llorenç Duran Coli plantejà una sèrie de reformes en profunditat en el sistema públic d'assistència social.

Arran del cop d'estat militar del 1936, l'estructura de les institucions públiques dedicades a l'assistència social havia sofert transformacions internes profundes durant la Segona República, però havia continuat pràcticament la mateixa

12. CARO, F., «El segle XX: un llarg trajecte des de la beneficència», a PASCUAL, A., *De la beneficència a l'estat del benestar. Història dels serveis socials (s. XVI-XX)*, Palma, Consell de Mallorca, 2011, p. 137-141.

13. FULLANA PUIGSERVER, P., «El projecte republicà de transició de la beneficència a l'assistència social. El cas de Mallorca (1931-1936)», a TOMÀS RAMIS, P. (coord.), *La II República, Mallorca 1931-1936*, Mallorca, Illa Edicions, 2022, p. 55-70.

14. COMPANYY MATAS, A., *Emili Darder Cànaves: el darrer batle republicà de Palma*, Palma, Ajuntament de Palma, 2008; MONER MORA, C., *Emili Darder Cànaves (1895-1937): metge i polític, víctima de la repressió franquista*, Palma, Fundació Emili Darder-Edicions Documenta Balear, 2012.

xarxa existent el 1931. L'educació especialitzada (menors, orfes, dones), l'assistència social i l'educació al final de la Segona República es fonamentava en la xarxa pública (els orfes de la Inclusa, i la Casa de la Misericòrdia). Per altra banda, Protecció de Menors treballava també amb l'Asil Natzaret, vinculat a l'Església catòlica i fundat el 1924 i destinat a nins.¹⁵ Pel que fa a la xarxa femenina d'entitats socials de titularitat religiosa existien un seguit d'institucions ja amb una dilatada trajectòria (Minyones, La Pietat, El Temple, Adoratrius, Reparadores, Oblates, Germanes de la Caritat, Franciscanes Filles de la Misericòrdia); totes havien passat els filtres que exigia l'administració republicana, seguint la Llei de confessions religioses, controlada pel Ministeri de Justícia.

Per altra banda, el 1936, existien altres entitats que tenien com a objectiu l'animació socioeducativa bàsicament de lleure i d'educació no reglada (biblioteques, teatre, etc.). No sempre eren associacions catòliques, perquè hi havia escoles per a adults, escoles dominicals i nocturnes, la majoria de les quals estaven relacionades amb el factor religiós, o eren promogudes per les congregacions o les diòcesis eclesiàstiques de Mallorca, Menorca o Eivissa. L'organització més coneguda i estudiada durant el període republicà i la Guerra Civil és l'Acció Catòlica (AC).¹⁶ No obstant això, els estudis sobre l'AC a penes no s'interessen pel component social ni pel compromís educatiu especialitzat d'aquesta organització. Per altra banda, també existia una xarxa rellevant de Congregacions Marianes, el Patronat Obrer de Sant Josep (Palma), el Patronat Social Femení (Llucmajor) o les Obreres de Sant Josep (Artà). Altres entitats femenines, llavors amb una certa capacitat de sociabilitat, com les Conferències de Sant Vicenç de Paül, les Filles de Maria o Mares Cristianes, amb prou feines tenien un gran protagonisme en el terreny social.

Els efectes de la resistència republicana a Menorca es manifestaren també en la xarxa assistencial i social en general. Coneixem la situació d'algunes infraestructures socials que havien estat secularitzades i municipalitzades durant la Segona República, i molt probablement la Guerra Civil dificultà encara més la possibilitat de fer que les religioses dedicades a centres socials i sanitaris poguessin actuar amb normalitat. En termes generals no hi ha estudis sobre l'esdevenidor de l'assistència social durant la Guerra, sobretot a Menorca i Eivissa. Excepcionalment, algunes Filles de la Caritat exerciren com a infermeres i ocuparen, com a laiques, diversos espais socials, però no coneixem gaire els detalls. Josefina Sintes en l'estudi anteriorment esmentat no parla de les institucions durant la Guerra Civil,

15. FULLANA PUIGSERVER, P., «Menors a Mallorca en perspectiva històrica (1796-1975)», *Alimara*, 51, 2008, p. 3-14.

16. MATAS PASTOR, J. J., *De la sacristia al carrer. Acció Catòlica España a Mallorca (1931-1959)*, Mallorca, Lleonard Muntaner Editor, 2005.

passa directament de les polítiques socials republicanes a la gestió de les institucions públiques de beneficència durant la immediata postguerra.¹⁷

AUXILIO SOCIAL I ESSLÉSIA: EDUCACIÓ SOCIAL FEMENINA A LES ILLES BALEARS (1936-1945)

El primer franquisme mantingué una estreta vinculació amb el nacionalsocialisme germànic i amb el feixisme italià, com a models del seu projecte socioeducatiu. L'impacte del model germànic sobre la classe dirigent femenina de la Falange durant els anys de la guerra potser és una de les notes característiques que cal tenir en compte. El seu impacte només és parcialment conegut a les Illes Balears, tant a nivell general,¹⁸ com a nivell insular¹⁹ i com a nivell local.²⁰ Comptava amb publicacions pròpies²¹ i una organització provincial en xarxa amb l'organització estatal.

La branca social de la Secció Femenina considerava el model alemany com el projecte aplicable a Espanya. Els estudis pioners sobre la Falange a les Illes Balears, i més concretament sobre la Secció Femenina, concretament els de Maria Inmaculada Pastor,²² no han tingut a penes seguidors amb aportacions significatives des de l'òptica historicoeducativa.²³ Pilar Salomon ha insistit que la Secció Femenina és una institució sense estudiar a fons, i allò que més coneixem és precisament el Servei Social de la Secció Femenina, és a dir, les polítiques beneficoassistencials del Règim.²⁴ Però necessitaríem conèixer en profunditat l'impacte real del projecte educatiu de dita entitat, més enllà de la seva utilització propagandística.

El projecte de la Secció Femenina a les Illes Balears encaixa perfectament amb el sistema imposat i acceptat per la ciutadania, però escassament estudiat, sobretot des del punt de vista de l'impacte real i de la incidència social. En el cas masculí coneixem el paper del Front de Joventuts o de la Falange, i sabem que es

17. SINTES JANER, J., *De la Misericòrdia a Son Sardina*, op. cit., p. 29.

18. CAÑABATE VECINA, J. A., «La pugna entre la Iglesia Católica y el Frente de Juventudes», *Historia de la Educación*, 22-23, 2003-2004, p. 105-121.

19. EEiF, «Sección Femenina», <<http://www.eeif.es/veus/Seccion-Femenina/>> (consulta: 7 de desembre de 2022).

20. CASTOR BINIMELIS, M. P. i ROSSELLÓ RIERA, M., «Organització i tasca de la Sección Femenina a Manacor», *II Jornades d'Estudis Locals de Manacor*, Manacor, Ajuntament de Manacor, 2003, p. 83-96.

21. *Boletín Informativo Provincial de la Sección Femenina de Falange* (1951-1954).

22. PASTOR, M. I., *La educación femenina en la postguerra (1939-1945). El caso de Mallorca*, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1984.

23. BOSCH, E. i FERRER PÉREZ, V. A., *El model de dona proposat per la Secció Femenina: implantació a les Illes Balears (1939-1975)*, Palma, Universitat de les Illes Balears, Servei de Publicacions, 1997.

24. BLASCO HERRANZ, I., «Sección Femenina y Acción Católica: la movilización de las mujeres durante el franquismo», *Gerónimo de Ustáriz*, 21, p. 55-66.

tractà d'estructures que tingueren un efecte relatiu, segurament perquè a les Illes Balears existia una xarxa pública i privada de caràcter assistencial que seguí controlant i exercint la seva funció de manera natural des del 1936 fins als anys setanta.

El denominat «Auxilio de Invierno» primer, i l'«Auxilio Social» després, com a proposta per engegar projectes relacionats amb la formació de la dona, en molts casos aquesta política a les Illes topà amb la indiferència i amb les pràctiques que tenia a ple rendiment l'Església catòlica a través de les congregacions femenines. Aquestes ocupaven pràcticament tot l'arc d'influència, és a dir, tant l'espai rural com els nuclis urbans, i les institucions assistencials públiques (amb les Filles de la Caritat de Sant Vicenç de Paül). En termes generals els projectes eren compatibles i existia un pacte implícit de col·laboració i de complicitat, tot mantenint l'autonomia de cada entitat formativa i assumint que la Secció Femenina completava i no interferia el projecte formatiu dels centres religiosos.

En alguns casos, com a la Criança, durant la Guerra Civil, el sector catòlic de l'Ajuntament de Palma li retornà el caràcter primitiu del segle XVI i restà en propietat de la Congregació de Missioneres dels Sagrats Cors i sembla que durant alguns anys s'haurien mantingut també com a Escuela del Hogar, amb bones relacions amb la Secció Femenina.²⁵

Entre les congregacions religioses i les organitzacions femenines catòliques, i la Secció Femenina també hi hagué punts de desacord. Ja durant la Guerra Civil algunes congregacions no foren massa partidàries de compartir centres educatius amb la Secció Femenina i es coneixen alguns casos en què el Consell General d'una congregació descartà la signatura d'acords de col·laboració.²⁶

La legislació i el marc polític del Nou Estat no trastocà la xarxa d'intervenció social de l'Església a les Illes Balears. Serví perquè les diòcesis d'Eivissa i de Menorca recomponguessin el seu mapa social, i una certa tornada al model anterior al 14 d'abril de 1931. L'estructura de cacic a les zones rurals i les estructures de poder anteriors al 1931 persistien actives i mantenien un cert ascendent social. El 1936, la xarxa de poder local eixamplà els horitzons amb la incorporació d'individus i famílies que tingueren l'habilitat de canalitzar els seus interessos i afanys de poder en les estructures locals. Ens referim a institucions formades per gestores interines d'àmbit local constituïdes per un exèrcit de ciutadans que, en molts casos, en connivència amb els funcionaris del règim, resultaren altament

25. COLOMBÀS LLULL, B., *Historia y espíritu de las Hermanas Misioneras de los Sagrados Corazones*, Palma de Mallorca, 1998, p. 187-188.

26. LLABRÉS MARTORELL, P. J., *Dos-cents anys de Caritat. Història de les Germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül*, vol. II (1886-1958), Mallorca, Congregació Germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül, 2007, p. 114.

corruptes.²⁷ De fet, durant la Segona República les religioses havien hagut d'abandonar la gestió d'hospicis i hospitals i altres institucions socials. La legislació social a partir de 1939 recuperà la gramàtica tradicional en el camp de la beneficència i la caritat, en matèria de mendicitat, ganduls, prostitució, entre d'altres, i les polítiques socials i educatives del Règim, allò que afecta Protecció de Menor, reforma, etc., encara afavoriren les institucions sostingudes per l'Església catòlica.

Així mateix, entre la Guerra i la fase més dura de la postguerra —coincidint amb la Segona Guerra Mundial, es produïren algunes novetats en l'univers social. La figura de mossèn Bartomeu Quetglas²⁸ assolí un cert protagonisme, amb la seva participació en la redacció del *Fuero del Trabajo*, amb el suport que tingué de l'administració franquista i amb el reconeixement per part de l'església local. Les seves propostes relacionades amb els subsidis familiars i la seva implicació en el nou Institut de Previsió, també arrossegà alguns personatges coneguts de la societat illenca, com Miquel Gayà.²⁹ Un seguit de catòlics, amb una implicació significativa en el terreny del catolicisme social, abans de la Segona República, van dirigir i influir en el model social i educatiu de les Illes Balears durant aquest nou temps. És el cas dels franciscans pare Pere Joan Cerdà, Joan Caldentey Vidal o Miquel Salom, que sostingueren propostes socials catòliques d'una certa rellevància durant els anys quaranta a Artà, Inca o Lluçmajor, per posar alguns exemples.³⁰

La situació concreta a les institucions socials com la Inclusa, la Casa de la Misericòrdia, per una part, o l'Asil de Natzaret, no és excessivament coneguda. Els escassos i poc valorats estudis ofereixen pistes d'un cert interès sobre la situació social a Mallorca.³¹ En el cas del protagonisme de la dona, la situació és certament d'un gran interès, sobretot tenint present la xarxa de propostes de les congregacions religioses femenines, de les entitats catòliques, com Minyones, La Pietat, El Temple, Adoratrius, Reparadores, Oblates, Germanes de la Caritat, Franciscanes Filles de la Misericòrdia... En certa mesura aquestes institucions comptaven al voltant de 1940 amb una experiència, una solvència i un prestigi social que encaixava amb els valors dominants de la societat insular, especialment amb la mallorquina de la postguerra. El factor catòlic estava associat al compromís social i aquest fet no es pot deixar de banda en el diàleg amb les ofertes socials femenines del Règim, sobretot aquelles que provenien de la Secció Femenina.

27. PRESTON, P., *España de 1874 a nuestros días. Corrupción, incompetencia política y división social. Un pueblo traicionado*, Barcelona, Destino, 2019, p. 333-471.

28. BESTARD COMAS, J., *Mossèn Bartomeu Quetglas i Gayà: la seva obra social*, Felanitx, Ajuntament de Felanitx, 1994.

29. GAYÀ, M., *Històries i memòries*, Palma, Editorial Moll, 1986.

30. FULLANA PUIGSERVER, P., *Història de la Província Espanyola del Tercer Orde Regular de Sant Francesc, vol. III (1938-1960)*, Mallorca, Franciscans del Tercer Orde Regular, 2022, p. 102-107.

31. SINTES JANER, J., *De la Misericòrdia a Son Sardina, op. cit.*

Les religioses participaven també en iniciatives d'animació socioeducativa: lleure, educació no formal, biblioteques, etc. Associacions catòliques sostenien escoles dominicals i nocturnes per a dones adultes, i algunes entitats —com les Escoles de les Obreres de Sant Josep (1941-1960) a Can Serra—,³² tenien cura de suports a la dona treballadora dels anys quaranta; de la mateixa manera que també ho feien les Serventes de la Santa Família, a Manacor, i altres institucions femenines sensibles a les necessitats de la dona treballadora. Un model que, com se suposa, encaixava amb la ideologia conservadora sobre el paper social de la dona. Una circumstància diferent es vivia a l'interior de les presons de dones a les Balears, com era el cas de Can Salas, amb la presència de les Germanes de la Caritat, les catequistes d'AC, voluntaris de la Falange, funcionaris de presons...³³ El debat sobre el paper de l'Església catòlica en els espais de reforma i penitenciari, i la seva col·laboració amb el sistema repressiu del nou règim resta obert i la gran majoria de monografies dedicades a aquesta temàtica posen en evidència alguns dels rostres més deteriorats de les institucions confessionals.³⁴

Hem vist la rellevància de l'associacionisme catòlic en el camp de l'acció social —Congregacions Marianes, Patronat Obrer, Patronat Social Femení (Llucmajor), Obreres de Sant Josep (Artà)—, entitats a les quals cal sumar-hi seccions de caritat i de beneficència de les associacions femenines tradicionals —Filles de Maria, Mares Cristianes—, les organitzacions femenines d'Acció Catòlica, les fraternitats del Tercer Orde Seglar, les entitats juvenils —Joventut Seràfica, Joventut Antoniana, l'Oratori Parvo i tantes altres—, fins a arribar al paper de les mecenes femenines —Leonor Servera, etc.³⁵ Val la pena destacar també les Cases Bressol (fundades el 1904 per Margalida Caimari) amb locals al carrer de la Gerreria (des del 1904), Santa Catalina, Eixample de Palma, gestionades per les Germanes de la Caritat i les Germanes Franciscanes Filles de la Misericòrdia.³⁶

32. LLABRÉS MARTORELL, P. J., *Dos-cents anys de Caritat*, p. 111.

33. FULLANA PUIGSERVER, P., «Comunitats religioses femenines a les presons, asils, reformatoris durant la Guerra Civil i la postguerra (1936-1945)», a FULLANA PUIGSERVER, P. i MAS TOUS, R. (coord.), *Església i Guerra Civil. I Jornades Societat i Església des d'una perspectiva històrica*, Mallorca, Illa Edicions, 2021, p. 79-101.

34. GINARD FÉRON, D., *Matilde Landa: de la Institución Libre de Enseñanza a las prisiones franquistas*, Flor del Viento, Madrid, 2005.

35. Algun dia haurem d'afrontar el mecenatge social a les Illes Balears. Figures com Valerià Weyler, Manuel Salas Sureda o Joan March Ordinas directament o a través d'altres membres de la família tingueren una incidència notable en el terreny social. El cas de Leonor Servera, esposa del financer Joan March, és coneguda com a protectora i mecenes de moltes de les institucions social femenines citades en aquest treball.

36. LLABRÉS MARTORELL, P. J., *Dos-cents anys de Caritat*, op. cit., p. 110-114; FULLANA PUIGSERVER, P., *Història de la Congregació de les Filles de la Misericòrdia, I (1856-1921)*, Mallorca, Lleonard Muntaner, 2003.

En el marc de la dècada de 1940, el model de compromís social i educatiu per part de l'Església es reflectia a través de les congregacions religioses i de les dones d'AC, principal referent i instrument d'educació social durant la postguerra.³⁷ Els centres escolars de titularitat confessional i els centres d'intervenció social cercaren l'entesa amb el Frente de Juventudes i la Sección Femenina, principals apostes del Règim per a la Formació Professional, com a alternativa i com a presència social, més directa i eficient.³⁸ En paral·lel, pel que fa al mapa d'entitats socials i socioeducatives vinculades al Règim a penes no hi ha fonts més o menys identificades de llars infantils a les Illes Balears, a diferència dels estudis sobre la Comunitat Valenciana i el seu entorn.³⁹ En sintonia amb aquesta xarxa també cal posar esment especial en tot allò relacionat amb els campaments i activitats d'estiu, així com la vinculació entre dites organitzacions governatives i els diferents albergs, com el de l'Arenal, Sección Femenina (1943); Flechas, Pollença (1938), Campament Cru-cero Canarias (1939), i les activitats socials com els Cursets Divulgadors Rurals (1943), per posar alguns exemples.

CATÒLICS I PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ DAVANT ELS DESAFIAMENTS D'UN TEMPS NOU (1945-1958)

Entre 1939 i 1945 els sectors més radicals del Nou Estat —falangistes i catòlics integristes i tradicionalistes— monopolitzaren el debat sobre el model educatiu i social, i implementaren un sistema que, amb la victòria dels aliats el 1945, ja no tenia sentit ni suports suficients ni a l'interior ni a l'exterior de l'Estat espanyol. El temps de la Falange havia finalitzat i començava una conjuntura favorable als catòlics moderats i disposats a un cert aperturisme. Tot i que l'estructura i les propostes educatives de l'Estat semblaven sòlides i exitoses, en realitat havien topat amb resistències i en certa manera no havia aconseguit els objectius previstos de crear un model educatiu i social prou solvent i creïble. En el cas de les Illes Balears, tanmateix, el sistema implantat per l'administració franquista durant la seva primera etapa tampoc no hauria estat gaire exitosa. La Falange havia tingut una certa visibilitat en el sistema repressor i penitenciari, i deixà rastres més aviat ambigus entre els perdedors i els sectors més vulnerables de la societat insular.

La Sección Femenina s'introduí en les institucions socioeducatives, aportà personal especialitzat en la formació de la dona, intervingué directament en

37. PASTOR, M. I., *La educación femenina en la postguerra*, op. cit.

38. QUINTANA, A., *Son Pacs: de taller escola sindical a Institut d'Educació Secundària, 1949-1999*, Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Esports, 1999.

39. PALACIO LIS, I. i RUIZ RODRIGO, C., *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo*, València, Universitat de València, 1993.

reformatoris i presons, gestionà un cert oci femení i cercà consensos amb els centres educatius de les congregacions femenines, però mai no aconseguí, pel que podem conèixer, aquelles adhesions ni suports que necessitava. El Front de Joven-tuts intentà el mateix en el terreny masculí, i tingué una certa incidència en la formació premilitar, la formació política i l'educació física en els centres escolars —públics i privats— i monopolitzà les ofertes de campaments i infraestructures de temps lliure. Fins a mitjans de la dècada de 1950, el Front de Joven-tuts i la Sec-ció Femenina controlaren l'esport escolar, la formació no reglada de les nines a les escoles públiques i privades, i ocuparen aquells espais que el sistema educatiu i social deixava buits als organismes públics.

Tanmateix, la societat insular i el règim en particular hagueren de plantar cara als nous desafiaments durant els cinquanta. Els principals reptes que deixa-ren una petjada notable durant aquesta conjuntura van ser el primer turisme de masses; les Illes Balears deixaren de ser una societat d'emigrants per rebre més immigració, tot creant en poc temps una societat cada cop més plural i més desi-gual, menys dependent de l'agricultura i més urbana, amb l'inici d'una concen-tració a la perifèria fins llavors inexistent. Les infraestructures tradicionals (presó provincial, Junta de Protecció de Menors, centres socials per a infants, adoles-cents i joves, etc.) ben aviat es veieren desbordats, i les necessitats es multiplica-ren. El principal problema als asils (Casa de la Misericòrdia, el Temple o Natza-ret) ja no era el manteniment (manutenció, vestimenta, etc.), sinó també oferir propostes d'escolarització graduada, socialitzar nins i nines a través de l'esport i les sortides, oferir sortides professionals a través dels tallers d'oficis (costura, impremta, fusteria, etc.) i baixar la intensitat en matèria religiosa, així com oferir un acompanyament que no havia de prioritzar la vigilància i la por, sinó més aviat des de l'assessorament i la creació d'ambients amb un clima càlid propi d'una llar.⁴⁰ No obstant això, fins al final de la dècada dels seixanta aquests cen-tres continuaren sense acceptar la coeducació, seguiren habitant espais massifi-cats i patiren totes les ambigüitats dels reformatoris d'aquesta naturalesa. La pedagogia de l'assessorament, l'acompanyament i la intervenció que s'havia posat en pràctica a Europa durant la dècada dels trenta i quaranta a penes no tindria ressò a les Illes Balears.⁴¹

Pel que fa a les principals entitats protagonistes durant aquest període a les Illes Balears, val la pena diferenciar els diferents àmbits de l'educació social con-vençional. Pel que fa a l'educació especialitzada (menors, joves i adults més vul-nerables), el mapa institucional persistí com en l'etapa anterior. Per una banda,

40. SINTES JANER, J., *De la Misericòrdia a Son Sardina*, op. cit.

41. FRANKL, V. F., *Escritos de juventud (1923-1942)*, Barcelona, Herder, 2007, p. 87-91.

amb la Casa de la Misericòrdia i l'Asil de Natzaret, pel que fa a l'oferta masculina; i per l'altra amb Minyones, El Temple, Oblates, Adoratrius, i altres en el plànol femení.⁴²

El model educatiu dominant durant aquest període: model rígid, autoritari, tradicional, però també cada cop més obert a l'escolarització d'aquests col·lectius, sobretot a partir de 1946. La graduació de l'escola de la Casa de la Misericòrdia representa l'evidència més clara d'aquest moment, tal com plantejava Josefina Sintes.⁴³ Així mateix, també s'implementà la formació professional i augmentà l'interès per l'escolarització. La majoria d'aquestes institucions mantenia grans espais, generalment aïllats i tancats, especialitzats, com ara el cas de les Oblates, amb seu a la Vileta (Palma), que tenien cura d'acollir filles de mares fadrines, nines i al·lotes procedents de Protecció de Menors i maldaven per redimir moralment i socialment l'entorn de la prostitució i atendre dones en estat de vulnerabilitat tal com s'entenia els anys quaranta i cinquanta.⁴⁴ Tot i que era una congregació fundada a Ciempozuelos (Madrid) el 1870 i no hi havia excessives religioses d'origen balear, la mallorquina Catalina Valls (Alcúdia 1896 - Ciempozuelos 1998) regí dita congregació com a Superiora General entre el 1852 i 1971.

Quant a l'àmbit de l'animació socioeducatiu, a partir de 1945 es produïren canvis rellevants en l'oferta formativa a les Illes Balears, com ara la Casa de la Sagrada Família de Can Tàpera, a Palma;⁴⁵ el Club de los Muchachos, a Eivissa, promogut pel prevere Jaume Morey Rebassa,⁴⁶ mentre a Menorca la intervenció en l'àmbit del lleure arribava a través de l'HOAC i l'OAR, de la mà dels moviments i les organitzacions especialitzades d'AC i d'algunes parròquies.⁴⁷ Així mateix, val la pena destacar el compromís cultural i de lleure que es projectà a través del teatre, les biblioteques i els centres parroquials, els centres educatius confessionals i les associacions confessionals relacionades amb els ordes i congregacions religiosos després de la Segona Guerra Mundial. En aquest sentit cal excel·lir el paper d'associacions catòliques com el Patronat Obrer,⁴⁸ la Joventut Seràfica, l'Oratori de Sant Felip Neri, les Congregacions Marianes de Joves, Croats, La

42. FULLANA PUIGSERVER, P., «Menors a Mallorca... *op.cit.*

43. SINTES JANER, J., *De la Misericòrdia a Son Sardina, op. cit.*

44. Sobre el centre de les Oblates a Palma: Congregación de Hermanas Oblatas del Santísimo Redentor, *Bodas de Oro de la Aprobación Pontificia del Instituto, 1895-1945*, Madrid, 1945, p. 186-187.

45. TERRON, C. i FULLANA PUIGSERVER, P., *Can Tàpera, centre de formació humana, social i ambiental (1929-2009)*, Palma, Sa Nostra, 2009.

46. MOREY REBASSA, J., <<http://www.eeif.es/veus/Morey-Rabassa-Jaume/>>, Club de los Muchachos, <<http://eeif.cat/veus/Club-de-los-Muchachos/>> (consulta: 11 de desembre de 2022).

47. OLEO, R. M., *El Centre Catequístic de Sant Miquel de Ciutadella*, Menorca, 2001.

48. FULLANA PUIGSERVER, P. i SALAS FUSTER, A., *Cent anys de Patronat Obrer (1907-2007)*, Palma, Gràfiques Palma de Mallorca, 2007.

Salle, entre moltes altres; però també l'HOAC, la JOC i els models d'Acció Catòlica especialitzada, així com les antigues alumnes i grups femenins al voltant de les congregacions religioses femenines.

Pel que fa a la formació d'adults, cal tenir present un seguit d'iniciatives que prengueren forma durant aquest període, tot i que persisteix com un temps gris i escassament treballat pels historiadors de l'educació. Tot allò referent als programes d'alfabetització o de lluita contra l'analfabetisme amb prou feines s'ha estudiat, per bé que alguns arxius municipals conserven documentació d'un gran interès en aquest sentit, especialment sobre programes realitzats durant la dècada de 1950. Tampoc no ha estat gaire estudiada la xarxa d'escoles dominicals i nocturnes (Reparadores, i altres institucions que s'havien caracteritzat per aquest tipus d'ofertes).

PER CONCLURE

El 1939, la Diputació Provincial de les Illes Balears comptava amb una infraestructura assistencial pública rellevant, i s'ocupava de la formació de menors i de la joventut en risc: la regentaven en bona part les Filles de la Caritat, la institució religiosa a la qual l'estat liberal havia confiat l'atenció d'aquestes institucions gairebé per tot el territori espanyol. En el cas de les Illes Balears hi havia també una petita xarxa d'entitats socials masculines (Asil de Natzaret) i una xarxa considerable d'entitats femenines (La Pietat, Minyones, El Temple, Adoratius, Oblates, Germanetes dels Pobres, etc.) que, en conjunt, regentaven congregacions religioses femenines.

Entre 1936 i 1945, hi hagué encontres i desencontres entre l'Església catòlica i els diferents organismes de la Falange (Frente de Juventudes, Sección Femenina) pel control de l'educació no formal, però també per tot allò que conformava l'entorn de l'escola i la capacitat d'influència sobre la joventut i la formació social de la dona en termes generals.

A partir de 1946 s'inicià un procés de canvi lent i en molts casos aparentment insignificant en els ambients eclesials de distanciament del franquisme, sobretot de desvinculació del projecte feixista que havia engegat el cop d'estat i havia legitimat la repressió de postguerra. Entre 1945 i 1958, com pluja fina, un catolicisme més compromès i més actiu apostà clarament pel compromís educatiu i social. El Secretariat de Caritat d'AC (més tard Càritas) fou l'element més visible. Però aquest fenomen era possible gràcies als canvis introduïts arran del concordat entre l'Estat espanyol i la Santa Seu, els acords amb els Estats Units d'Amèrica i la seva aportació i suport econòmic i social, però també a conseqüència del compromís de desenes de ciutadans, molts dels quals vinculats a l'Església catòlica, que feren una aposta a favor dels sectors socials més vulnerables i que no escatimaren

esforços per canviar el rumb d'una història que fins llavors havia associat globalment l'acció social de l'Església a intervencions paternalistes, grogues o dependents dels poders fàctics i polítics.⁴⁹

49. FULLANA PUIGSERVER, P., «Educar per a la resistència i el compromís durant el franquisme consolidat: el cas de les Illes Balears (1956-1975)», a GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S. i NOGUER, B. (ed.), *Resistència i franquisme i educació no formal. Col·loqui de Tardor 2007*, Banyoles, Centre d'Estudis Comarcal de Banyoles, 2007, p. 51-89.

L'educació en el lleure: l'obra de l'Església a les Illes Balears. (1936-1958)¹

PERE FULLANA PUIGSERVER

En termes generals la projecció educativa de l'Església catòlica històricament s'ha projectat més enllà de l'aula i de l'escolarització en un sentit estret. Tot allò associat a la formació i vinculat a la institució eclesiàstica, o als seus membres en particular, acostuma a tenir una dimensió no formal, generalment vinculada a l'apostolat, la catequesi, la formació, l'acció social o la propaganda catòlica. Aquest referent s'accentua en la contemporaneïtat, a mesura que la xarxa de la presència eclesial s'estén com una taca d'oli i augmenta sistemàticament l'oferta educativa confessional en el marc d'un moviment catòlic² que tenia com a principal objectiu contrarestar el liberalisme i la seva projecció en el model d'educació pública. Com ha destacat Feliciano Montero,³ en la immediata postguerra aquesta funció va ser confiada a l'Acció Catòlica, per part de la jerarquia eclesiàstica. Tanmateix, la xarxa laical encabida en l'AC no reflectia en absolut el panorama socioeducatiu catòlic, entre altres motius perquè la xarxa d'entitats catòliques que giraven al voltant de col·legis i dels ordes i congregacions religioses representava un percentatge elevat de la militància catòlica.

1. Aquest capítol és part del projecte de I+D+i PID2020-113677GB-I00, amb finançament de MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

2. MONTERO, F., *El Movimiento Católico en España, 1889-1936*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2017.

3. MONTERO, F., «El nacimiento de la Acción Católica especializada obrera y universitaria (1942-1956)», a MONTERO, F. i LOUZAO, J. (eds.), *La restauración social católica en el primer franquismo, 1939-1953*, Alcalá, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2015, p. 151-179. MONTERO, F., «La Acción Católica especializada entre el triunfalismo y la autocrítica (1951-1957)», a MONTERO, F. i LOUZAO, J. (eds.), *Catolicismo y franquismo en la España de los años cincuenta. Autocríticas y convergencias*, Granada, Comares Historia, 2016, p. 35-49.

El 1936, l'Església a les Illes Balears tenia una dilatada experiència com a promotora i organitzadora d'activitats i es caracteritzava per sostenir organitzacions que conjugaven escolarització, catequesi i educació en el lleure. Entenem per lleure tot allò que va associat als àmbits no formals de l'escolarització, a l'acció que susciten les entitats eclesiàstiques que mantenen un contacte directe amb les bases (parròquies, convents, centres educatius, santuaris, etc.). El clericalisme i el poder omnipresent de l'Església era inqüestionable a les Illes Balears i, de fet, generà brots d'anticlericalisme singulars sobretot a l'inici de la Segona República (abril-maig 1931) i durant el període del Front Popular (febrer-juliol de 1936).⁴

Salesians, jesuïtes, escolapis, germans de les Escoles Cristianes i algunes de les grans famílies religioses s'havien especialitzat durant la segona meitat del XIX en el foment d'un model d'apostolat infantil i juvenil, i el seu projecte social havia estat imitat per les congregacions religioses que s'havien fundat a les Illes Balears, fins i tot en aquelles que tenien un carisma no centrat en el fet educatiu.⁵ Ja des del final del segle XIX, l'excursionisme, l'esport, el teatre, el cinema, constitueixen una oferta d'activitats pròpies de les organitzacions infantils i juvenils vinculades a les diòcesis i als ordes religiosos. En forma de patronats o de cercles s'organitzen diverses tipologies d'entitats, sobretot en aquelles àrees de major influència del clergat i dels ordes religiosos masculins, seguint els models italià o francès,⁶ un sistema que és aplicable a les Illes Balears, amb una incidència rellevant en aquelles localitats amb un major dinamisme, com ara les ciutats i localitats amb un cert procés d'industrialització, com ara Inca, Maó, Ciutadella, Alaior, Manacor, Alaró, Sóller i Llucmajor.⁷

Al començament del segle XX, és coneguda la relació de l'Església amb els Boys-Scouts de Baden Powell,⁸ però també amb les diferents organitzacions

4. MARTORELL FULLANA, C. M., «L'anticlericalisme durant la Segona República a Mallorca», a TOMÀS RAMIS, P. (coord.), *La Segona República a Mallorca, 1931-1936*, Palma, Illa Edicions, 2022, p. 89-104.

5. SÁEZ ISERN, F., «Congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza en Mallorca, 1794-1915», *Mayurqa* 21 (1985-1987), p. 279-288; FULLANA PUIGSERVER, P., «Església i educació a la Mallorca del segle XX», *L'Arc*, 5, (1998) 42-49; FULLANA PUIGSERVER, P., «La vida religiosa a Mallorca el 1901», *Estudis Baleàrics* 62-63 (1998-1999), p. 139-144.

6. CHOLVY, G., *Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunesse en France (XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Cerf, 1999.

7. RUBÍ DARDER, S., *La Salle Balears: apuntes históricos, 1904-1940: obras postescolares, la Salle Palma. Algunas apuntes desconocidos de su labor docente, social y apostólica*, Paterna: 1974; SANTANA MORRO, M., *El Col·legi de la Salle a Manacor (1913-2013): fets, protagonistes i la incidència d'una institució educativa*, Palma, Hermanos de las Escuelas Cristianas de la Salle, 2013.

8. FULLANA PUIGSERVER, P., «Els Boys-Scouts a Espanya (1913-1915): desconfiances i divisions a l'episcopat espanyol», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* 34, (juliol-desembre 2019) p. 183-199.

juvenils catòliques —en el cas de les Illes Balears amb les Congregacions Marianes de Joves, era ben viva. Els anys vint amb el feixisme a Itàlia i els trenta amb el nacional socialisme a Alemanya, l'Església encara degué activar més la seva presència en el camp del lleure infantil i juvenil, igual que havia passat amb les campanyes en què el liberalisme democràtic ho havia plantejat tot qüestionant l'associacionisme confessional catòlic entre el 1906 i el 1923. Durant la Segona República espanyola augmentà l'activisme confessional i se socialitzà la xarxa d'escola catòlica,⁹ empesos pels grans corrents confessionals (Andrés Manjón, Manuel Siurot, Pedro Poveda), un activisme que es pot seguir a nivell espanyol a través de la revista *Atenas*, i de diverses publicacions confessionals pròpies de les vinculades al Principat de Catalunya, el País Valencià o les Illes Balears.¹⁰ Els temors davant les propostes laïcistes dels totalitarismes i populismes dels anys trenta i quaranta, estimularen i potenciaren encara més la presència dels catòlics en aquest terreny. A la immediata postguerra es fomentà la creació de Cases d'Exercicis o de convivències, i es constata la creació d'Instituts Seculars destinats a tenir cura d'aquests centres. A conseqüència de la Guerra Civil i dels projectes de formació promoguts pel règim dels vencedors es produí un nou paisatge en tot allò que afectava el lleure i la seva posada en escena. Els centres escolars dependents de les congregacions religioses incrementaren la seva presència en l'àmbit de l'activisme i el lleure per contrarestar l'oferta de les organitzacions del nou règim, especialment per la desconfiança que generaven el Frente de Juventudes i la Secció Femenina, sospitosos de marginar el referent religiós.¹¹

Aquest treball està dividit en quatre capítols: partim de la vinculació històrica entre Església i lleure; continuem amb els encontres i desencontres entre l'oferta estatal de lleure i les propostes confessionals que es manifestaren durant la immediata postguerra. Tot tenint present la circumstància especial de Menorca entre 1936-1939 centrem el tema en dos capítols: un primer sobre l'oferta catòlica entre 1936 i 1945, i un segon amb les propostes entre 1945 i 1958.

9. OSTOLAZA, M., «La «guerra escolar» y la movilización de los católicos en la II República (1931-1936)», a DE LA CUEVA, J. i MONTERO, F., *Laicismo y catolicismo. El conflicto político religioso en la Segunda República*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2009, p. 321-350.

10. GALÍ, A., *Obra completa. XX: Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936: Col·laboració de l'Església al moviment cultural de Catalunya durant el segle xx*, Barcelona, 1986,

11. CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils del Règim Franquista (1937-1960), Trajectòria general i evolució a les Illes Balears*, Mallorca, Edicions Documenta Balear, 2004; CAÑABATE, J. A., «La pugna entre la Iglesia católica y el Frente de Juventudes en el ámbito educativo. Referencias internacionales, antecedentes y trayectoria general durante el primer franquismo», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 2003, p. 105-121.

ESGLÉSIA I LLEURE, ESTAT DE LA QÜESTIÓ I ALGUNES HIPÒTESIS

La vinculació entre lleure i religió té un llarg recorregut a les Illes Balears, amb uns antecedents que anirien des dels plantejaments de Ramon Llull fins al final del segle XIX.¹² En bona part, aquestes pràctiques i aquestes connexions han persistit en la cultura popular insular, en els jocs populars fins a arribar al segle XIX, no debades els Germans de la Caritat de Sant Roc, de Porreres, dedicats a l'escolarització masculina, durant la segona meitat del XIX i fins al començament del XX recolliren aquesta tradició persistent sobretot a la Part Forana de Mallorca.¹³ Aquesta microinstitució religiosa amb una zona d'influència que es limitava al Pla i al Llevant de Mallorca potser és una metàfora del catolicisme popular insular, fonamentat en una llarga tradició rural, però que no havia viscut d'esquena a l'escolarització des de l'edat mitjana. El caliu tradicional religiós de Felanitx, Manacor, Lluçmajor, Porreres o Pina esdevingueren durant el vuit-cents indrets naturals de fundació de congregacions religioses masculines i femenines.

L'escolarització i la realitat postescolar o informal, els espais de socialització religiosa durant el XIX i el primer terç del XX han sumat a la idea tradicional nous horitzons relacionats amb l'oci i el lleure. L'escola com a fenomen relacionat amb la industrialització i al model liberal, ben aviat també es distingí per formar i integrar l'educació física, l'esport, les activitats de lleure postescolar i tants altres vesants que tenien com a principals objectius atreure la joventut i conjugar la pràctica religiosa amb els desafiaments de la modernitat. El lleure ocupava un espai de primer ordre entre la realitat escolar i la formació religiosa, i en aquest sentit les congregacions religioses contemporànies assumiren un protagonisme indiscutible. Coneixem les associacions juvenils catòliques vinculades a la xarxa diocesana, prèvies a la constitució de l'Acció Catòlica el 1932. Les Congregacions Marianes constituïren la base d'aquella estructura. A mesura que els ordes i les congregacions religioses masculines reocuparen el seu espai, especialment aquelles que es dedicaren preferentment a l'educació, potenciaren el lleure i socialitzaren el jovent masculí i femení quan aquest començava a ser protagonista de la història. Ens referim a les congregacions mallorquines: Congregació de Sant Alfons Maria de Liguori (Felanitx, 1866), Germans de la Caritat de Sant Roc (Porreres, 1865), el Tercer Orde Regular de Sant Francesc (present a Lluçmajor des del 1878), Missioners dels Sagrats Cors (1890). A la perifèria de Palma, al raval de Santa Catalina,

12. DURAN, D., *L'oci com a llenguatge de la llibertat*, Edicions Documenta Balear, Mallorca, 2012, p. 127-129, 268-270.

13. Antoni Pou havia estat membre dels Germans de la Caritat, institució més tard annexionada a la Congregació del Germans de les Escoles Cristianes, en la qual s'integrà. POU, A., *Els jocs populars*, Palma, Editorial Moll, Palma, 1980. Sobre els Germans de la Caritat, RUBÍ, S., *Pasaron haciendo bien*, Salamanca, 1966.

entre les classes populars i obreres, s'havien fundat els Terciaris Carmelites, també dedicats a l'educació popular. Però també a Palma es percep una presència notable d'algunes de les congregacions que no havien estat afectades per les desamortitzacions com la Congregació de l'Oratori de Sant Felip Neri que havia organitzat l'Oratori Parvo (1864), amb una certa capacitat per donar continuïtat als primers models de socialització juvenil urbana. Des del 1878 i fins al 1939 es restauraren i s'instal·laren a Mallorca un seguit d'ordes i congregacions masculines. Especialment rellevant el paper dinamitzador de la Companyia de Jesús (amb un teixit associatiu notable, en el qual destacaven les Congregacions Marianes i el Patronat Obrer de Sant Josep), però també dels Agustins (a partir de 1890), Escolapis (1893-1903), Caputxins (1906), Dominics (Manacor, 1908) i els Germans de les Escoles Cristianes (presents a les Illes Balears des del 1904). La incidència dels ordes i congregacions religiosos va ser força menor a Menorca (Salesians i Germans de La Salle) i nul·la a la diòcesi d'Eivissa, sense presència de vida religiosa masculina, des de la desamortització.

La influència de les congregacions femenines en l'àmbit de la dona i la dinamització socioeducativa tenia un altre registre interpretatiu, com veurem més endavant. Les peregrinacions i excursions, eixides i trobades que fomentaren les associacions confessionals creades en el marc de la legislació associativa (1887 o 1906 per posar alguns exemples) potenciaren aquestes línies de lleure formatiu que caracteritzaren el món confessional catòlic meridional. Fins a mitjan segle xx les congregacions femenines tingueren un protagonisme rellevant tant en l'escolarització (Germanes de la Puresa de Maria, Escolàpies, Sagrat Cor, Dominiques de la Presentació, sobretot), com en el de l'escolarització i educació de la dona en el món rural (Germanes de la Caritat, Franciscanes Filles de la Misericòrdia i Agustines de l'Empar, sobretot). L'escolarització per una banda, i l'escoltisme catòlic i el moviment esportiu confessional per una altra, afavoriren encara més aquest impuls. El lleure socialitza, potencia conductes i valors, enforteix identitats i afavoreix les estratègies dels diferents col·lectius que integren la xarxa de l'Església.

Els estudis sobre els orígens de l'esplai (oci) a les Illes Balears no abunden en excés, però hi ha algunes aportacions significatives. Parcialment hem tractat aquesta temàtica en relació amb el període franquista,¹⁴ però interessa destacar la rellevància del paper dels moviments juvenils contemporanis en general¹⁵ i a les

14. FULLANA PUIGSERVER, P., «Educar per a la resistència i el compromís durant el franquisme consolidat: el cas de les Illes Balears (1956-1975)», a GONZÁLEZ-AGAPITO, J.; MARQUÈS, S. i NOGUER, B. (ed.), *Col·loqui de Tardor - XVIII Jornades d'Història de l'Educació. Resistència al Franquisme i educació no formal*, CECB, Banyoles, 2007, p. 51-89.

15. MONTERO, F. i FULLANA, P., «Los modelos educativos juveniles del Movimiento Católico en España 1868-1968», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 22-23, 2003-2004, p. 33-51.

Illes Balears en particular.¹⁶ Posteriorment han aparegut monografies més específiques sobre la història de l'Esplai¹⁷ i s'ha estudiat l'Acció Catòlica i el seu entorn;¹⁸ hem publicat monografies relacionades amb el Centre de Formació de Can Tàpera¹⁹ sobre el Patronat Obrer de Sant Josep²⁰ i sobre algunes congregacions religioses.²¹ En conjunt aquestes iniciatives dibuixen un paisatge on hi destaca un protagonisme inqüestionable de les esglésies diocesanes de les Illes i encara més de la influència dels ordes i congregacions religiosos.

El fet insular (les Illes Balears) potser també es podria interpretar a partir dels trets en comú, però també des de les diferències evidents quant a l'evolució durant el període la Guerra Civil i el primer franquisme. Com a la resta de l'estat, l'Església catòlica hi tingué a les quatre illes un protagonisme i un poder que deixà ferides fondes durant la Guerra i s'exagerà el seu esperit més invasiu durant la postguerra, amb el nacionalcatolicisme.²²

Pel que fa al període de 1936 al 1958 cal distingir els diferents eixos de la presència de l'Església, l'activitat física en els centres educatius, excursionisme i catolicisme, escoltisme confessional, moviment esportiu catòlic, el lleure dominical associat a escoles dominicals i a entitats socioeducatives catòliques, però també el teatre i el cinema. Les diferents institucions catòliques amb major presència en el món masculí a les Illes Balears, com els Salesians (Menorca²³), La Salle (Mallorca i Menorca²⁴), el Patronat Obrer, les Congregacions Marianes, l'Oratori de Sant Felip Neri, la Joventut Antoniana o la Joventut Seràfica, per citar alguns dels

16. FULLANA PUIGSERVER, P., «Els models de formació de les joventuts catòliques de Mallorca (1870-1945)», a SERRA BUSQUETS, S. i SUREDA GARCIA, B. (eds.), *Els joves a l'època contemporània. XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals*, Palma del 27 al 29 de novembre de 2003, Palma, Institut d'Estudis Baleàrics, 2004, p. 29-50.

17. SANS, J., *Història de l'Esplai a Mallorca. Un trajecte creatiu d'educació en el lleure per als infants i joves*, Mallorca, J. J. de Olañeta Editor, 2008.

18. MATAS PASTOR, J. J., *De la sacristia al carrer. Acció Catòlica Espanyola a Mallorca (1931-1959)*, Palma, Leonard Muntaner Editor, 2005.

19. FULLANA, P. i TERRON, C., *Can Tàpera. Centre de Formació humana, social i ambiental (1929-2009)*, Mallorca, Sa Nostra, 2009.

20. FULLANA PUIGSERVER, P. i SALAS FUSTER, A., *Cent anys del Patronat Obrer (1907-2007)*, Mallorca, IRU, 2007.

21. FULLANA PUIGSERVER, P., *Historia de la Congregación de las Hijas de la Misericordia, vol. II (1921-1968)*, Mallorca, Leonard Muntaner Editor, 2011, p. 181-184 i p. 287-292.

22. ÀLVAREZ BOLADO, A., *El experimento del nacional-catolicismo*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1976; PIÑOL, J. M., *El nacionalcatolicismo a Catalunya i la resistència (1926-1966)*, Barcelona, Edicions 62, 1993; BOTTI, A., *Cielo y dinero. El nacionalcatolicismo en España 1881-1975*, Madrid, Alianza Editorial, 2008.

23. CASANOVA CORTÈS, R., *Menorca. María Inmaculada y la obra salesiana, 1899-1939*, Ciutadella, Unió d'Antics Alumnes Salesians, 2007.

24. CAMPS SINTES, M., *La Salle Alaior-Menorca i ja són 100*, Alaior, APA La Salle Alaior, 2009.

referents amb major presència, comptaven amb butlletins i revistes pròpies, els continguts dels quals anaven dirigits a la joventut de l'òrbita d'aquestes institucions. Els seminaris menors i majors de les congregacions religioses masculines (MSSCC, TOR, Teatins, Oratori, La Salle, etc.), ubicats a Lluç, La Real, Son Espanyolet, La Porciúncula²⁵ o el Pont d'Inca comptaven amb aspirants joves i dinàmics, disposaven de camps d'esports, organitzaven activitats teatrals, i coneixien el territori, perquè en la seva programació hi tenien un lloc especial les sortides i les excursions. Parròquies i centres escolars, els àmbits pastorals dependents del clergat secular i les obres educatives del clergat regular esdevingueren els principals àmbits destinats a potenciar l'activisme —i en conseqüència el lleure.

A la postguerra (1936-1958), els seminaris diocesans a les Illes Balears experimentaren una fase de transició. En el cas de Mallorca és clar amb l'edifici del Seminari Nou, a Son Gibert, noves instal·lacions. A Menorca escassesa de vocacions després de la Guerra Civil, inquietud del bisbe Pascual.²⁶ Recristianització de Menorca, necessitat de preveres. El 1951, el bisbe Pascual destinà el Santuari de Monte-Toro a les vocacions religioses, «con esta decisión se adhería a las normas dadas por Pío XII en su reciente encíclica *Menti nostrae* en la que alentaba a los seminaristas a completar su formación académica y espiritual con actividades y estudios que contribuirían a fortalecer una personalidad sana y equilibrada».²⁷ Pius XII en un discurs sobre la «santedat del sacerdoti» (*Menti nostrae*): santedat de costums, perfecció, exemple. Estimula els sacerdots a implicar-se en Acció Catòlica, acció catequètica, amb la col·laboració de seglars formats i preparats. Alertava, no obstant, contra l'heretgia de l'acció (1950), contra allò que anomenava el fibló de l'activitat externa, convidava a fer una mirada més enllà de les coses terrenals i caduques, tot mirant les eternes i apostava per la formació de nins i adolescents en seminaris menors.

Per altra banda, també cal tenir ben present tot allò referit a dona i oci, ben actiu en el període de 1936 a 1958, sobretot a conseqüència de la presència capil·lar de la vida religiosa femenina a Eivissa, Menorca i Mallorca. La xarxa associativa femenina tenia la seva principal visibilitat en l'Acció Catòlica; però hi havia altres entitats amb una presència tangible, com ara les antigues alumnes de les Germanes de la Caritat,²⁸ les Franciscanes Filles de la Misericòrdia i de les Agustines de

25. FULLANA PUIGSERVER, P., *Història de la Província Espanyola del Tercer Orde Regular, II (1922-1937)*, Franciscans del Tercer Orde Regular, Mallorca, 2017, p. 78-84.

26. PÉREZ RAMOS, A., *El obispo Pascual. Un tiempo, una iglesia*, Palma de Mallorca, 1980, p. 176-178.

27. PONS PONS, G., «La Iglesia de Menorca», a AMENGUAL BATLE, Josep (coord.), *Mallorca, Menorca, Ibiza. Historia de las diócesis españolas*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2019, p. 921.

28. LLABRES MARTORELL, P. J., *Dos-cents anys de Caritat. Història de les Germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül, II: 1886-1958*, Mallorca, Congregació Germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül, 2007.

l'Ampar, sobretot. A més convé esmentar entitats significatives i ben vives durant els decennis dels trenta i quaranta com el Patronat Social Femení de Lluçmajor,²⁹ i dels cinquanta com el Centre de Formació Femenina de Can Tàpera i els centres catòlics destinats a cases per a convivències, centres amb recursos.

Pel que fa a la relació entre dona i lleure, en el cas de les congregacions que tenien centres educatius: Santa Família, Missioneres de Pollença (Campos), Trinitàries, Germanes de la Caritat, Franciscanes Filles de la Misericòrdia, La Puresa de Maria... [Publicacions i butlletins d'aquestes institucions: *Mater Puríssima* (Puresa)]. Per altra banda, val la pena també tenir presents els centres socials regentats per congregacions religioses femenines: Filles de la Caritat (centres públics de beneficència); Immaculada Sordmuts (Margalida Jofre), Oblates, El Temple, Reparadores, Adoratrius...

Va ser especialment significativa l'erecció de l'Escola de Magisteri de l'Església Puresa a Son Serra³⁰ (i fins i tot la masculina de La Salle al Pont d'Inca, tot i que tingué una durada curta).³¹ Els centres de formació femenina, amb la incorporació dels nous instituts seculars (Teresianes, IMS i Col·legi la Immaculada).

Així mateix encara hi podríem sumar tot allò referit a teatre i catolicisme: teatre com a lleure més que com a cultura... i fins i tot el cinematògraf, al marge del seu ús educatiu (a La Puresa, amb Alberta Giménez) la posada en pràctica de centres confessionals destinats a lleure/cinema.

LES ORGANITZACIONS DEL RÈGIM I L'ESGLÉSIA A LES ILLES BALEARS, ENCONTRES I DESENCONTRES (1936-1945)

En aquells àmbits on hi havia clergues joves dinamitzadors i empàtics; es generaven expectatives i les parròquies esdevenien centres d'acció, amb cabuda també per a l'acció entre els més joves, tot a l'aixopluc del que es considera la missió evangelitzadora de les esglésies. En aquests indrets amb presència de clergat i religioses joves, l'església aconseguia fer-se un lloc entre el jovent i els sectors amb inquietuds culturals i socials. Els vicaris van ésser peces clau en aquestes pràctiques d'oci, tant en els espais urbans —creació d'un teixit de noves parròquies a l'exemple de Palma, en temps del bisbe Josep Miralles—, com a la Part Forana, amb unes oportunitats noves. En el marc de les Setmanes Sacerdotals celebrades

29. VALLESPÍR, J., «L'Escola Professional de la Dona del Patronat Social Femení de Lluçmajor», *Educació i Cultura*, 4, 1984, p. 61-66.

30. MATAS PASTOR, J. J. (ed.), *Las Hermanas de la Pureza de María en la formación de maestros y comunicadores: Historia del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (1974-2014)*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas - Centro Estudios Superiores Alberta Giménez, 2015.

31. RUBÍ DARDER, S., *La Salle. Pont d'Inca. Escuela y Colegio 1916-1975*, Paterna, 1985.

durant la Segona República l'apostolat juvenil hi tingué un especial interès. L'obra de la JOC impulsada per Cardyn es recepcionava a Mallorca de la mà de Bartomeu Quetglas i d'altres; la joventut d'Acció Cristiana primer i d'Acció Catòlica després havien promogut un model de prevere actiu i havien dinamitzat grups de catòlics militants a diversos indrets de Mallorca.³² Sense el compromís escolaritzador d'una part rellevant del teixit religiós tampoc no s'acabaria d'entendre el compromís confessional amb el lleure. Els centres escolars catòlics havien suportat les inclemències secularitzadores de la Segona República, i es redimensionaren durant el conflicte bèl·lic. Recordem que el Col·legi de Monti-Sion, de Palma, de la Companyia de Jesús tot just es restaurà el 1938, en plena Guerra Civil.³³

Arran de l'aixecament militar del juliol de 1936, a cada localitat de Mallorca hi convivien el Frente de Juventudes i l'Acció Catòlica, el poder polític i el religiós, poders que aparentment anaven units. En realitat en el fons de cada estructura de poder se sabia que ambdós poders lluitaven per aconseguir l'hegemonia i la credibilitat social suficient davant una societat especialment sensible. La realitat va ser ben diferent a Menorca,³⁴ i fins i tot a Eivissa.³⁵ La historiografia religiosa recent sobre l'Església de Menorca³⁶ treballa fonamentalment la situació martirial de l'església menorquina i el culte a la clandestinitat durant la guerra. El catolicisme no tenia cap visibilitat ni la més mínima oportunitat de convocar actes ni formals ni informals. Seria força interessant conèixer la tasca apostòlica dels salesians, amb la infància i la joventut en temps de guerra. Per això s'hauria d'analitzar amb detall la literatura (memòries, correspondència i apologetica) basada en narracions d'experiències viscudes durant la Guerra Civil a Menorca,³⁷ de la mateixa manera que degué tenir una certa rellevància l'església clandestina en aquella illa, especialment entre el 1937 i el 1939.³⁸ La militarització de la joventut frenà el desenvolupament de les joventuts d'AC durant la guerra, però potencià una atenció especial als més joves. El nou règim prioritzava els *balilles*, i els sectors catòlics hagueren de dinamitzar també els nins i adolescents.

32. MATAS PASTOR, J. J., «El moviment associatiu catòlic a Algaida durant el primer franquisme: els anys quaranta i cinquanta», a *Algaida. Cinquenes Jornades d'Estudis Locals*, Mancomunitat Pla de Mallorca, Consell de Mallorca, 2003, p. 150-160.

33. OBRADOR VIDAL, B., *450 años del Colegio Montesión en Palma de Mallorca: apuntes cronológicos y documentación histórica*, Palma, Asociación Antiguos Alumnos de Montesión, 3 vols., 2011.

34. CASASNOVAS, M. A., *Història de Menorca*, Palma, Editorial Moll, 2005, p. 451 i ss.

35. PIÑA TORRENS, J., «La Iglesia de Ibiza», a AMENGUAL BATLE, J. (coord.), *Mallorca, Menorca, Ibiza. Historia de las diócesis españolas*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 2019, p. 1045-1047.

36. PONS PONS, G., «La Iglesia de Menorca», *op. cit.*, p. 889-911.

37. JANSÀ, J., *El encadenado por Cristo*, Mahón, imprenta de Manuel Sintés Rotger, 1956.

38. CASASNOVAS CORTÈS, R., *Menorca. María Inmaculada y la obra salesiana, 1899-1939*, Unió d'Antics Alumnes Salesians, Ciutadella, 2007, p. 418-426.

Les organitzacions de règim tenien a favor els recursos (locals, escenografies, propaganda oficial) i el component masculí de la societat (també amb la Secció Femenina, però tenia una presència relativa en els àmbits rurals); l'Església tenia el poder sobre les consciències, si comptava amb suport femení, molt probablement l'extensió de la seva acció era molt major, atès que comptava amb una xarxa intangible, que en general manejaven les religioses (Mares de Família, Filles de Maria, i dones i al·lotes d'Acció Catòlica).³⁹

Malgrat la militarització de la societat, després del reembarcament de les tropes republicanes el setembre de 1936 i un cop amainà la repressió el 1937, la vida a Mallorca tornà a una normalitat relativa i aparent.⁴⁰ Les parròquies es reactivaren, òbviament amb un major protagonisme de l'element femení. L'Església col·laborà en l'organització de colònies escolars, continuà les activitats a les escoles apostòliques, mantingué les propostes postescolars en els principals centres educatius (Sant Agustí, La Salle, Salesians, Franciscans, Missioners dels Sagrats Cors, Teatins), i intensificà l'apostolat de temps lliure per a les nines i adolescents en els centres femenins. Tot plegat en sintonia amb l'Acció Catòlica, però en molts casos també en paral·lel a aquesta organització. En el rerefons de tot plegat allò que estava en joc era l'hegemonia pel control del temps lliure, un lideratge que es disputaven l'Església i el Règim, amb clares desavinences entre el sector més feixista de la Falange i els sectors més moderats del catolicisme local.

El bisbe Josep Miralles va fer jocs d'equilibrista per mantenir-se equidistant dels seus capellans més polititzats o més compromesos socialment o pedagògicament (els sencellers Bartomeu Oliver i Antoni Vallès, entre d'altres), al mateix temps que volgué distanciar-se del falangisme més radical representat per mossèn Nicolau Sagesse i d'altres. No obstant això, el 1936 desaparegué definitivament el moviment escolta confessional a Mallorca, persistiren els col·lectius de joves i al·lotes vinculats a les congregacions religioses masculines i femenines;⁴¹ es parla fins i tot d'una ofensiva del bisbe Miralles a partir de 1937 per penetrar en tots els àmbits possibles de la vida social illenca, especialment a l'ensenyament.⁴²

Moralització i recristianització de la societat; la guerra tenia un caràcter redemptor i salvador, però es mostrava insuficient per capgirar el clima liberal modern, de

39. PASTOR HOMS, M. I., *La educación femenina en la postguerra (1939-1945). El caso de Mallorca*, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1984.

40. MATAS, J. J., *De la sacristía al carrer. Acción Católica Española a Mallorca (1931-1959)*, Mallorca, Leonard Muntaner Editor, 2005, p. 99-107.

41. MONTERO, F. i FULLANA, P., «Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968)», *Revista de Historia de la Educación*, 22-23, 2003-2004, p. 33-51.

42. MATAS, J. J., *De la sacristía, op. cit.*, p. 100.

decadència moral que molts cristians tradicionalistes i una gran part del clergat manifestava necessari per transformar la realitat.

Durant la guerra es continuaren celebrant les Assemblees Sacerdotals al Santuari de Lluc,⁴³ el pla de recristianització s'espirtualitzava i s'allunyava de la realitat terrenal. Els catòlics semblava que ja no tenien necessitat de ser dic de contenció davant el procés d'allunyament de les masses. Ara calia aprofundir i centrar la militància catòlica en el retorn al valor sobrenatural de la vida. No obstant aquest discurs, els sectors confessionals més conscients coneixien el component laïcisme i pagà de la Falange i del feixisme europeu, especialment l'italià, malgrat l'aparent sintonia d'objectius i de principis generals sobre la vida i la societat en general.⁴⁴ El Butlletí Oficial del Bisbat de Mallorca el 1937 publicava les encícliques contra el règim nazi (Mit Brennender Sorge, 1937), però al mateix temps es feia ressò de la proposta del règim franquista, destinada a liderar els moviments d'oci i de formació postescolar, com era el programa Educación y Descanso.⁴⁵

La sintonia entre l'Església catòlica de les Illes Balears i el franquisme va ser evident i generalitzada. En línies generals, la convergència va ser comuna entre el catolicisme militant i la jerarquia i el franquisme no feixista. La qual cosa no significa que hi hagués també un gruix significatiu de clergues, religiosos i laics catòlics que empatitzaren amb el feixisme i col·laboraren de manera estreta amb la Falange i els seus satèl·lits. En el cas dels mestres catòlics molts també s'activaren a través d'Acció Catòlica, però també a través d'altres organitzacions vinculades a les congregacions, centres socials (Natzaret, Casa de la Misericòrdia, etc.), parròquies que tenien una certa força per anar creant entitats amb alguna identitat (Sóller o Felanitx). Al mateix temps també s'ha de tenir present la vinculació de l'Acció Catòlica i el front de guerra (Cándido Fernández⁴⁶). Arran del decret d'erecció del Front de Joventuts, l'episcopat i el clergat reforçà la identitat catòlica i activà tots els mecanismes per aïllar-se dels tentacles del poder polític. Però al mateix temps hi col·laborà. Els desencontres foren evidents, tal com es dedueix del seguiment que la Nunciatura Apostòlica fa de les diòcesis a partir de 1936. I s'activaren mecanismes per frenar l'impuls dels corrents nacionalsocialistes i feixistes amb la complicitat de l'Església...

43. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 103-104, presenta les conclusions de la Sisena Assemblea Sacerdotal de Lluc (1938), dedicadas a «Misión del Sacerdote en la reconstrucción de la nueva España».

44. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 104-105, sobre les desconfiances entre Església i Falange durant la Guerra Civil i la immediata postguerra.

45. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 106. *Boletín Oficial del Obispado de Mallorca*, 76, octubre 1937, p. 605-606, «Orden de la Inspección Provincial de Educación y Descanso y Asistencia Religiosa de Falange Española Tradicionalista».

46. CAPELLÀ FORNÉS, M., *Un héroe de Dios y de España: diari i epistolari de guerra de Cándido Fernández Bosch (1937-1938)*, Mallorca, Lleonard Muntaner Editor, 2017.

La II República havia activat un catolicisme militant, polititzat davant la legislació secularitzadora i el clima de laïcització social. Els corrents catòlics (els professionals liberals, el professorat catòlic, l'entorn actiu a l'Acció Catòlica diocesana i en els diferents col·lectius confessionals insulars. Durant la Guerra es mantenen els mateixos esquemes de l'època republicana; els canvis vindran a la immediata postguerra. Com se suposa, els sectors catòlics a Menorca es veieren especialment afectats: el contrast durant la Guerra Civil (Salesians i centres religiosos femenins, parròquies...) i l'arribada del bisbe Bartomeu Pascual, el 1939. Tot plegat, la Guerra i les seves conseqüències provocaren una espiritualització de la vida, accentuació de la moralització de la vida pública.

Malgrat els escassos espais de llibertat que l'Església catòlica manté en la conjuntura de plom del primer franquisme, és a dir, durant la Segona Guerra Mundial, des del 1936 fins al 1945, existí un món d'oportunitats noves que s'obriren per a les organitzacions infantils i juvenils a l'interior de l'Església, moltes de les quals incorporaren activitats de lleure o seguiren amb els plantejaments que ja tenien des de la dècada de 1920.

LES ORGANITZACIONS CATÒLIQUES: LA INÈRCIA DE LA GUERRA I ELS EFECTES DELS MODELS DE SOCIALITZACIÓ FEIXISTES (1936-1945)

D'aquest període, entre 1936 i 1939 fins al 1945 allò que millor coneixem és la disposició dels bisbes Josep Miralles (Mallorca), Bartomeu Pascual (Menorca) i Antoni Cardona Riera (Eivissa) a posar en pràctica les directrius de l'episcopat espanyol, inquiet i dubitatiu, davant els primers projectes de lleure que ofería el règim franquista. La figura del primat (Isidre Gomà, primer; i després Enric Pla i Deniel, dos catalans al servei de l'Estat espanyol i de l'Església espanyola que operaren des de Toledo) van incidir de forma sistemàtica en la configuració de l'Acció Catòlica. Les principals publicacions (*Ecclesia*, *Butlletí Oficial del Bisbat* o *Juventud de Acción Católica*),⁴⁷ entre moltes altres capçaleres oficioses, responien a aquestes inquietuds i aquestes estratègies de l'episcopat, guiat per la Nunciatura Apostòlica de Madrid. A aquestes publicacions s'hi han sumat aquelles vinculades a les congregacions, centres educatius i entitats confessionals de les Illes Balears (*Lluc*, *El Heraldo de Cristo*, *Luz y Vida*, *Vínculo*, *Mater Purísima*, etc.) i fins i tot alguns butlletins de les entitats socials catòliques, com ara *Esto Vir*, de l'Asil Natzaret, de clara significació religiosa.

Allò que millor coneixem són les organitzacions diocesanes d'Acció Catòlica, però també algunes de les principals iniciatives sostingudes pels ordes i congregacions

47. MATAS, J. J., *De la sacristia*, op. cit., p. 112.

religiosos (Patronat Obrer, la Joventut Oratoriana, la Joventut Seràfica, la Joventut Antoniana i les Congregacions Marianes de Joves). En certa manera aquests col·lectius de joves aportaren algunes dinàmiques de renovació de l'església de les Illes Balears, en tant que generaren espais de certa llibertat d'acció i van ser una de les palanques de canvi que es produiria posteriorment a partir de la dècada dels seixanta.

Pel que fa a l'Acció Catòlica, la Unió Diocesana dels Joves d'Acció Catòlica (que comptava amb revista pròpia el 1938), es reorganitza aquells anys, coincidint amb el retorn a la vida quotidiana de molts joves mallorquins malgrat la militarització existent. Integrada a aquesta organització un Centre de la Falange Española Tradicionalista y de las JONS.⁴⁸ Aquest centre hauria estat vinculat als Teatins de Palma, més concretament a l'Escolasticat de Son Espanyolet, foment de la pietat i sintonia amb la causa de l'alçament militar (visites a Manacor i Campos), etc. Durant la Guerra Civil algunes entitats juvenils d'AC crearen seccions militars en els Centres de la Joventut Masculina d'Acció Catòlica, per donar suport als joves militaritzats, correspondència i seguiment del jovent que es trobava en el front de guerra. També es creà una xarxa de centres parroquials d'Aspirants, per a joves adolescents. La principal funció d'aquests centres era la formació (Cercles d'Estudi) i la pietat (participació a la litúrgia); en paral·lel, el lleure ocupava bona part de les convocatòries i esdevingué el referent de captació de nins, adolescents i joves.

Les al·lotes també s'organitzaren i s'activaren per actuar en la rereguarda i per donar suport a l'avantguarda de la guerra. La revista *Excelsior*, de la Joventut Femenina d'Acció Catòlica, es convertí en el principal nexa de socialització de la xarxa juvenil femenina a Mallorca.⁴⁹ Un teixit consistent, amb 67 centres parroquials representats en la IV Assemblea diocesana (22 de maig de 1938). L'Acció Catòlica ocupà posicions en la majoria d'àrees d'influència eclesial, com ara la catequesi, però també liderant escoles nocturnes i dominicals, donant suport a la infància, i oferint suport en tots aquells vessants de la vida quotidiana que el nou règim dipositava en la família i l'entorn més local. Tot plegat també donant suport en l'acció caritativa (cuines econòmiques, robbers, tallers de caritat, etc.). Gairebé tota l'activitat femenina girava al voltant de la guerra; internament tot havia de girar al voltant d'una intensa vida de pietat (exercicis de reparació i d'oració). Les al·lotes prioritzen la formació, destinada a l'acció, sobre la base de la pietat.⁵⁰ Organitzen cursos: *Cursillo del Hogar*, *Campaña Pro Santificación de las Fiestas* (Joan Quetglas, liturgista, és el consiliari de l'Acció Catòlica de les al·lotes).

48. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 112-113.

49. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 118.

50. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 122.

Però també activà un Servei de Biblioteca⁵¹ i es reforça el vincle amb les associacions auxiliars (es potenciava la dependència de les organitzacions lligades als centres de les religioses a les parròquies). La formació de la dona s'exercia entre tres dimensions: pietat, estudi i acció.⁵² A més de les funcions litúrgiques i els cercles d'estudi, disposaven de diferents àmbits d'acció com biblioteques, activitats formatives de temàtica social, religiosa o apològica,⁵³ escoles nocturnes, tutelars (per seguir les al·lotes que canviaven de residència i es prohibien les representacions teatrals mixtes).⁵⁴ Augmenta la vigilància i el control sobre la moralitat, especialment a les platges, precisament en un moment en el qual el turisme començava a considerar-se una amenaça. Les mateixes dones d'AC col·laboraren activament en el sistema de vigilància moral i reproduïren els esquemes tradicionals que la societat i l'Església consideraven com una amenaça.⁵⁵

La publicació «La Mujer de Acción Católica»⁵⁶ reflecteix aquesta realitat. Els Cercles d'Estudi representa el principal instrument de formació de la dona catòlica, La Unió Diocesana funcionava amb secretariats, un de Família i un de Moralitat.⁵⁷ Val la pena destacar que entre altres comissions hi havia les de Propaganda, Ensenyament i la Benéfico-social. Pel que fa a la relació entre les entitats catòliques i la Secció Femenina ens remetem als estudis coneguts, on es posa de manifest l'existència d'evidències de complicitats i diferències.⁵⁸ La Secció Femenina que destacà en la gestió d'escoles de la Llar⁵⁹ comptava amb la col·laboració de les elits locals, però no hi ha massa indicis explícits que manifestin un suport contundent per part l'Església, tot i que sabem que aquestes classes i tallers obligatoris en l'escola pública o en l'espai postescolar també es donaven en les escoles de les religioses, entre 1939 i 1958.

Les organitzacions juvenils catòliques i les del Règim, a partir de 1939 col·laboraren en projectes de moralització de la joventut. La circular del governador civil Fermín Sainz Orrios,⁶⁰ de 1940, va ser publicada en el *Butlletí del Bisbat*, i sintonitzava amb l'esperit moral religiós de l'època en tot allò que afectava el

51. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 124 i p. 126-127.

52. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 125.

53. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 127.

54. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 127.

55. BENNÀSSAR, B., *Turismo sí, pero...*, PPC, Madrid, 1972.

56. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 128.

57. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 132.

58. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 143.

59. BOSCH, E. i FERRER PÉREZ, V. A., *El model de dona proposat per la Secció Femenina: implantació a les Illes Balears (1939-1975)*, Palma, Universitat de les Illes Balears, Servei de Publicacions, 1997.

60. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 150.

control de cinemes, prostíbuls i espais d'oci. Ben aviat, a partir de 1942, començarien les disposicions relacionades amb el control moral de les platges.⁶¹

La xarxa d'entitats laiques, d'adults, infantils i juvenils, vinculades a les congregacions religioses masculines (Jesuïtes, Franciscans, Missioners dels Sagrats Cors, Teatins, Agustins, Oratori de Sant Felip, Salesians o La Salle) es caracteritzaven, des del primer terç del segle xx, per haver integrat el lleure, i mantenien ofertes de capaciació i de militància compatible amb les pràctiques religioses pròpies de cada entitat. Algunes d'aquestes entitats també havien creat la seva pròpia confraria de Setmana Santa, es reunien dominicalment per celebrar els actes religiosos, i reforçaven el grau de pertinença a través de l'esport i el nivell de convocatòria (especialment el diumenge) amb teatre, música i ben aviat amb cinema. Els locals socials de les entitats confessionals s'adaptaren a aquestes novetats, i molts religiosos apostaren per la joventut com a principal objectiu del seu apostolat. Els locals de la Joventut Seràfica a Lluçmajor, Artà, Inca i Palma són un exemple d'aquesta oferta.⁶²

Pel que fa a les congregacions femenines (Filles de la Misericòrdia, Germanes de la Caritat, Trinitàries, Agustines, Missioneres dels Sagrats Cors, La Criança, Teatines i Santa Família), la situació era més complexa.

En el cas de Mallorca, sobretot, i en escola molt menor a Menorca i Eivissa, hi ha una presència capil·lar de les congregacions femenines en els àmbits rurals i en els nuclis rurals de Palma.⁶³ Aquesta presència tingué una influència notable en el procés de socialització de la dona (Mares Cristianes, Filles de Maria, associacions d'antigues alumnes, control sobre temps lliure, resistències davant el procés de modernització de les societats rurals, oferta de lleure en els espais conventuals) que convé tenir en compte. A Mallorca cada nucli de població comptava amb un convent de monges, convertit en espai de socialització del jovent femení, amb ofertes extraescolars i dominicals. Per altra banda, aquesta mateixa oferta femenina de lleure i de control social, també es pot fer extensiu a la gran majoria de parròquies de la Part Forana i de Palma. Els estudis monogràfics d'algunes poblacions com Santa Maria del Camí, Inca o Pollença posen en valor aquest paper formatiu i socialitzador de l'església local.⁶⁴

61. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 152.

62. MONSERRAT PASTOR, M., «La Joventut Seràfica, petita història», a CABOT, S. (coord.), *El Convent de Sant Bonaventura de Lluçmajor. Història i art*, Lluçmajor, Impremta Moderna, 1993, p. 239-260.

63. AMENGUAL BATLE, J., *Visitas Ad Limina de los Obispos de Baleares: Mallorca, Menorca e Ibiza. II (1939-1958)*, Sínderesis, 2021, p. 9.

64. MORRO, M., *Aferrats a la terra. Història d'una societat pagesa (Santa Maria del Camí, 1890-1936)*, Mallorca, Leonard Muntaner Editor, p. 408-410; SALAS VIVES, P., *Història de Pollença. Segle xx*, Pollença, Ajuntament de Pollença, 2011, p. 621-642; SANTANA MORRO, M. i MATAS PASTOR, J. J., «El plantejament de l'oci a Inca en el primer franquisme (1936-1960)», *III Jornades d'Estudis Locals. Inca 24 i 25 de maig de 1996*, Inca, Ajuntament d'Inca, 1997, p. 229-241.

L'Església tingué un rol rellevant en el plànol de l'acció i no tant des del vessant teòric o doctrinal, com es posa en relleu en les temàtiques dels certàmens literaris del Seminari Conciliar de Mallorca, entre 1936 i 1945.⁶⁵ Poca incidència del tema educatiu, sobre acció dels catòlics en la societat (tema social: Bartomeu Quetglas; els mestres d'escola preveres treballen encara en un ambient gris metàl·lic que ha provocat el Nou Règim). Per part dels responsables de l'Església, era difícil desmarcar-se de forma contundent. Des del vessant de les pràctiques d'oci, la vinculació estreta entre l'església i el lleure és clar: teatre, esport,⁶⁶ cinema, etc. L'Església, a través de les parròquies, centres educatius i centres socials tindria oportunitat de generar unes xarxes i una oferta d'oci per als més joves. L'Església podia oferir alternatives al lleure oficial del Règim sense els filtres que es posaven a les organitzacions civils, controlades pel Govern Civil d'una forma contundent i rígida.

El teatre tingué un paper destacat en el procés de canvi dels anys quaranta, amb una incidència rellevant entre les classes populars. Aquest protagonisme apareix de forma clara en el *Diccionari del Teatre a les Illes Balears*.⁶⁷ Les càtedres de declamació pròpies de les societats confessionals van ser notables i en alguns casos fins i tot esdevingueren nuclis d'experimentació i espais on es podia exercir una certa llibertat que el Règim no bloquejava ni interferia directament les entitats catòliques. Els dirigents d'aquestes s'autocensuraven sense necessitat d'ordenances ni de normes específiques de prohibició. En paral·lel, en indrets molt concrets es generava un cert clima de llibertat, en certa manera en espais on els anys trenta ja havien existit espurnes de regionalisme, hi havia indicis d'espurnes cultural i compromís educatiu, un esperit que sobrevolava novament en els ambients de postguerra, malgrat totes les adversitats. Les companyies teatrals més destacades dels centres d'Acció Catòlica, de les Congregacions Marianes, Cercles d'Obrers Catòlics o centres parroquials, excel·liren durant el període de 1936 a 1945 (Acció Catòlica de Ciutadella, Centre de Cultura i Acció Cristiana d'Algaida, Acció Catòlica de Manacor, Acció Catòlica de Santa Eugènia, Acció Catòlica de Sencelles Can Garrover, Sala Augusta —Maó— com a centre catequístic dels anys 40, Congregació Mariana —Campos—, Acció Catòlica del Molinar, Centre de la Joventut Antoniana, Congregació Mariana d'Andratx, entre alguns altres). Els teatres parroquials o propis dels centres catòlics esdevingueren espais d'iniciació per a actors i directors novells (Jaume Adrover Noguera),⁶⁸ tallers de formació artística, nuclis de lleure i de

65. BIBLIOTECA DIOCESANA, *Els certàmens del Seminari Conciliar de Sant Pere*, Palma, Consell de Mallorca. Departament de Cultura, 2005.

66. PERELLÓ, J., «El pensamiento de Pío XII sobre el deporte». 1962, 268 folis [Certamen Literari, 826].

67. MAS VIVES, J. (dir.), *Diccionari del Teatre a les Illes Balears*, Palma-Barcelona, Leonard Muntaner Editor, v. I, 2003, v. II, 2006.

68. MAS VIVES, J. (dir.), *Diccionari*, I, *op. cit.*, p. 4.

formació social, tot plegat sota el mestratge de clergues joves com Enric Carulla —Maó—, Pere Ferrer —Santa Maria—, Joan Caldentey —Llucmajor—, Sebastià Guasp —Algaida— i tants altres. En alguns casos concrets la connexió entre les parròquies i les organitzacions juvenils franquistes també es concretà en forma d'agrupacions artístiques: Agrupació Artística de Santa Maria, Educació i Descans.⁶⁹ Durant la postguerra es constata una certa influència la Galeria Dramàtica Salesiana, en molts casos amb traduccions o adaptacions d'obres publicades, en altres casos amb obres originals (Miquel Caldentey). La música i el teatre tenien una presència notable en les escoles apostòliques de les congregacions religioses i en el Seminari diocesà.

El cinema⁷⁰ compartí espai amb el teatre, i en parròquies i centres catòliques esdevingué una de les alternatives i una de les ofertes més atractives de lleure de l'església. Les noves parròquies de l'eixample de Palma (Sant Sebastià, per exemple) bastiren sales de cinema i locals socials destinats al jovent i a les activitats formatives de la parròquia. Uns locals que sovint s'implementaven amb patis per a jocs.

En una proporció semblant, l'Església també activà la seva presència en el terreny de l'esport,⁷¹ sobretot com a dinamitzadora del futbol⁷² i del bàsquet (Patronat Obrer, Asil de Natzaret). L'expansió i la popularització de l'esport constitueix un dels grans referents dels anys quaranta i cinquanta, arreu del món. Els diferents règims polítics el fan servir de manera diferent, però sempre tenint en compte la seva rellevància i la seva penetració social. El paper de l'Església va ser fonamental a les Illes Balears, sobretot en allò que afectava l'esport base, l'esport escolar i l'esport com a oferta d'oci (especialment de futbol) que complementava el fet religiós i l'enriquia: salesians a Ciutadella, La Salle a Maó; franciscans, a Mallorca, però també teatins i Sant Felip Neri a Palma i en algunes de les principals localitats insulars, amb la formació d'equips infantils i juvenils. Entre 1945 i 1958, fins i tot l'Acció Catòlica organitzà els seus equips esportius i promogué diversos campionats (Ymca —la tradició cristiana evangèlica—, Aguilas, i torneigs d'aspirants en el cas del futbol). *El Herald de Cristo*, el butlletí dels Franciscans TOR de Mallorca, entre la bibliografia recomanada el 1947, introduïa el títol certament d'interès en aquest sentit.⁷³

69. MAS VIVES, J. (dir.), *Diccionari*, I, *op. cit.*, p. 9-10.

70. PUJALS, M. i SANTANA, M., *Classificació 3r. El cinema a Mallorca*, Palma, Edicions Documenta Balear, 1999.

71. MATAS, J. J., *De la sacristia*, *op. cit.*, p. 146.

72. MATAS, J. J., *De la sacristia*, *op. cit.*, p. 145, cit. a PORTELLA COLL, J., *C.D. Alcázar. Els primers cinquanta anys (1944-1994)*, Maó, 1994, p.10.

73. BENOÏT, P. i BICKEL, J., *Religión y deporte. Ensayo histórico crítico*, Madrid, Ed. Studium de Cultura, 1943.

LES ORGANITZACIONS I PROPOSTES CONFSSIONALS (1945-1958)

El 1945 les esglésies de Mallorca, Menorca i Eivissa iniciaren un procés de canvi, d'acord amb el nou paisatge social i polític generat per la derrota dels totalitarismes. Ben aviat l'episcopat espanyol canvià l'estratègia i optà pels moviments especialitzats d'Acció Catòlica, més vius i més dinàmics. Aquests moviments crearen les seves pròpies iniciatives, la majoria de les quals amb una major sensibilitat social (JOC, HOAC), cultural (Intel·lectuals Catòlics), educatius i polítics.⁷⁴ Aquests moviments comptaven amb algunes de les parròquies de la perifèria urbana com a centres de major implantació i disposaren de diversos locals per a reunions, encontres i convivència (Son Bono, etc.). Entre tots aquests indrets cal destacar la rellevància de Can Tàpera i els espais destinats a formació en una nova conjuntura, com era la de 1945 a 1958. A la Part Forana, algunes parròquies se significaren pel seu compromís en aquesta primera avançada del catolicisme illenc (Sóller,⁷⁵ Bunyola⁷⁶). Les ofertes de lleure augmentaren sensiblement en els espais confessionals i, en certa mesura, l'acció començà a tenir un paper més visible en els àmbits catòlics a mesura que les classes populars i en zones de la pagesia també augmentava el temps lliure d'infants i joves.⁷⁷ A les Illes Balears es constata un canvi de paradigma econòmic, la societat transitava d'un model dominat per l'agricultura (sector primari) al turisme (sector terciari), amb una incidència notable de la construcció.

El discurs de la jerarquia catòlica manifestava una gran obsessió per la moralització de les diversions (cinema, platges, balls, etc.),⁷⁸ amb la qual cosa es potenciaven alternatives de lleure controlat en parròquies i col·legis sobretot. En paral·lel també es crearen els Cursillos de Cristiandad, que recuperaven aquest component moral i de creuada. Com a moviment es promocionava com una experiència moderna, però reproduïa esquemes tradicionals i a penes no contemplava més que els components espirituals, místics i personals.⁷⁹ Les organitzacions juvenils de les congregacions religioses mantenien igualment aquest mateix univers normatiu i doctrinal.

74. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 204; LÓPEZ GARCIA, B., *Aproximación a la historia de la HOAC 1946-1981*, Madrid, Ediciones HOAC, 1995; MATAS, J. J. i GUAL, M., «Els moviments especialitzats d'Acció Catòlica. Reflexions teològiques», *Comunicació*, 129, 2013, p. 41-71.

75. Antoni Quetglas ha estudiat el col·lectiu de catòlics intel·lectuals de Sóller, a partir de la documentació existent a l'Arxiu Parroquial de Sóller.

76. MATEU MARTÍ, J., *Climent Garau. Un fil de memòria*, Palma, Lleonard Muntaner Editor, 2008, p. 88-91; JULIÀ PROHENS, M., *En línia recta. La follia d'una vida. Memòries*, Mallorca, Edicions Documenta Balear, 2016, p. 75-89.

77. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 215.

78. MATAS, J. J., *De la sacristia, op. cit.*, p. 213.

79. MATAS, J. J., «Origen y desarrollo de los Cursillos de Cristiandad», *Hispania Sacra* 52/106, 2000, p. 718-742.

En la sisena Assemblea d'Homes d'Acció Catòlica, el 1948, dinamització de la biblioteca formativa, Institut Diocesà de Cultura Religiosa, etc., la formació, dinamització i estructuració dels adults, en una organització en la qual socialitzar els «homes» al final de la dècada dels quaranta i dels cinquanta no era una tasca fàcil. El mestre d'escola i editor Andreu Ferrer Ginard, com a secretari d'educació, tenia un paper destacat entre els directius de l'Acció Catòlica; Antoni Sabater Mut, director del *Diario de Mallorca*, entre els directius d'AC, provinent de la Confederació Catòlica de Pares de Família. Josep Balaguer Palou, cap del Secretariat d'Educació i Magisteri.

La situació política i eclesial dels quaranta afavorí el creixement i la consolidació dels centres educatius de titularitat catòlica, especialment de les congregacions i els ordes religiosos, com es posa de manifest en el capítol dedicat a aquesta temàtica, obra de Sergi Moll Bagur que podeu consultar en aquest mateix volum. L'entorn d'aquests centres esdevingué un àmbit fonamental en tot allò que afectava el lleure. Les Congregacions Marianes, l'Oratori de Sant Felip Neri, la Joventut Antoniana, la Joventut Seràfica, Croats, La Salle, Patronat Obrer, de Palma... lideraren bona part de les pràctiques confessionals dedicades al lleure. Els centres educatius, convents i espais religiosos comptaven amb infraestructures adaptades.

Fins al 1945 —i potser fins al final de la dècada de 1940— l'episcopat mostrava una certa dependència del trauma de la Segona República i encara se sentia lligat a les conseqüències de la Guerra Civil. Els episcopats de Josep Miralles a Mallorca (1930-1947) i de Bartomeu Pascual Marroig a Menorca (1939-1962) quedaren molt afectats pels anys trenta. Miralles, en el seu informe de 1947, pràcticament maneja únicament dades fins al 1936, no aporta informació actualitzada, sinó una visió estancada en el rellotge de la persecució i una visió victimista de l'Església. El compromís i l'acció dels catòlics semblen estar relacionats amb la secularització i les mesures antireligioses dels anys trenta. El seu successor, Joan Hervàs⁸⁰ ofería el 1952 una visió més actualitzada i aportava un inventari de propostes de gran interès per conèixer en profunditat el pes del catolicisme insular. Tot i que Hervàs era considerat «el bisbe dels joves» en l'argot clerical de l'època, la seva estada a Mallorca coincidí amb una conjuntura de divisions i de gestió conflictiva de les masses catòliques. No comptà amb el suport del clergat tradicional mallorquí, donà suport als joves d'Acció Catòlica i no mantingué unes bones relacions amb les congregacions religioses. El 1955 va ser nomenat bisbe de Ciudad Real i reemplaçat per Jesús Enciso Viana, un bisbe addicte al Règim franquista, culte i autoritari. La seva principal missió va ser deslegitimar els col·lectius hegemònics de la

80. SAN MARTÍN, C. M., *Monseñor Hervàs. El obispo de los Cursillos*, Estella, Editorial Verbo Divino, 1989.

diòcesi (Cursillos de Cristiandad) i donà suport al clergat més actiu que havia col·laborat amb el Frente de Juventudes, més activistes i menys pietistes. En definitiva, monsenyor Jesús Enciso, més rígid, dogmàtic i analític, hagué de plantar cara a una conjuntura coneguda com a «boom turístic», de canvi imparable i inevitable, amb els primers símptomes de secularització. Si hom observa la posada en escena de la Setmana de la Joventut de Mallorca (1959), amb el pare Antonio Royo com a convidat estrella, no hi ha indicis encara de reconèixer que alguns pilars de l'estructura tradicional catòlica començaven a fer fallida. La cultura tradicional que l'Església catòlica havia sostingut començava a manifestar símptomes de declivi, el món estava canviant, el turisme representaria la principal particularitat d'aquest escenari a les Illes Balears.

L'episcopat de Jesús Enciso es desenvolupà en un nou clima eclesial a Mallorca, reforçat per la garantia que suposava el Concordat amb la Santa Seu el 1953 i l'obertura del Règim. A partir de 1954 es generaria un paisatge més obert, amb certs avantatges per aquells col·lectius juvenils fins ara sotmesos a una normativa de control estricte per part del Règim. Ben aviat, es constatà que hi havia una minoria de clergues joves, vicaris de parròquies o vinculats a la docència en centres educatius confessionals que tenien una certa capacitat de liderar propostes alternatives. A aquests cal afegir-hi les organitzacions infantils i juvenils dels jesuïtes —la Congregació Mariana de Palma, el Patronat Obrer—, teatins (els Croats), felipons (Oratori Parvo), caputxins (Joventut Antoniana), franciscans —fundació del Col·legi de Sant Francesc el 1952—, missioners dels Sagrats Cors (aquests no tenen grups de joves organitzats, més aviat vinculats a Lluc, com ara l'Associació d'Antics Blavets, a la Real, la vinculació és més aviat parroquial, a Sóller, potser tenen alguna vinculació amb el jovent local, activitats esportives, etc.). Moltes d'aquestes associacions comptaven amb els seus butlletins de difusió o bé se servien dels mitjans de comunicació de la diòcesi. El 1959, a Mallorca hi havia 22 publicacions no diàries, la majoria de les quals òrgans de comunicació dels diferents col·lectius confessionals, a banda d'una certa xarxa de radiofonia i de 28 sales cinematogràfiques.⁸¹

A mesura que s'imposava un catolicisme més horitzontal, des de baix, creixien moviments especialitzats; es consolidaven les organitzacions infantils i juvenils vinculades a la vida religiosa. La confrontació entre l'Acció Catòlica (com organització controlada per la jerarquia, amb una estructura vertical, tancada) i les Congregacions Marianes⁸² (i per extensió amb la resta d'organitzacions juvenils que defensaven una certa autonomia respecte a la Cúria Diocesana) era cada cop més evident, tal com es posa en relleu en la preocupació que manifesten els

81. *Guía de la diócesis de Mallorca. Año 1959*, Imprenta Sagrados Corazones, Palma de Mallorca, 1959, p. 207-210.

82. FULLANA PUIGSERVER, P.; SALAS FUSTER, A, *Cent anys... op. cit.*

bisbes en l'informe de la Visita ad Limina.⁸³ En un altre sentit, la confrontació també tingué altres manifestacions com ara entre l'Acció Catòlica i els Cursillos de Cristiandad,⁸⁴ una divisió que no afavorí en excés el compromís ni l'oferta catòlica en l'àmbit del lleure, entre altres coses perquè Cursillos s'allunyava de les pràctiques del lleure i l'acció social per afavorir el component més personal i intimista. Els dirigents de Cursillos qüestionaren també la col·laboració dels catòlics —d'una manera més concreta dels clergues—, en les activitats físiques i esportives del Frente de Juventudes.⁸⁵

No obstant això, els cinquanta representa una dècada de desenvolupament del lleure confessional (seminaristes, preveres joves, disposició temps lliure per part del jovent, augment del nombre d'estudiants matriculats a batxiller superior, clubs infantils, teleclubs parroquials, clubs parroquials, etc.). Inicialment aquests grups comptaren amb el suport de Càritas, els Secretariats de Caritat (la cobertura que la diòcesi trobà per encobeir l'esplai i l'activisme).

Pel que fa a l'activisme femení, hi destacaven les Filles de Maria, les Al·lotes d'Acció Catòlica, però també altres col·lectius que durant la dècada de 1950 adquiriren una certa autonomia gràcies a institucions com les Missioneres Seculars, de can Tàpera. Es passà d'una funció de control social i de control moral (prohibició d'anar al cinema, assistir a balls, etc.) a una major liberalització de la presència de la dona en la societat, gràcies a la JOC i a altres col·lectius especialitzats d'AC. En aquest sentit també es comptà amb el suport d'algunes religioses, com ara les Germanes de la Caritat o les Franciscanes Filles de la Misericòrdia.⁸⁶ De l'activisme de les religioses els anys quaranta es guarda memòria, sobretot, de l'organització d'exercicis espirituals, jornades de recés, sempre dirigits per clergues. Augmentà el teatre femení en parròquies i centres educatius femenins, sobretot en els nuclis urbans; mentre creixia l'oferta d'oci els caps de setmana als convents de les monges, sobretot a la Part Forana. Aquesta oferta, informal i sense massa recursos, socialitzà part de la joventut femenina rural durant la postguerra.

Allò més conegut de l'univers catòlic durant els quaranta i els cinquanta és la participació en la parròquia —celebracions diàries i dominicals (misses), festes populars, pancaritat, el calendari litúrgic amb les principals festivitats i dies festius— marcava el cercle del treball i del lleure. Aquestes activitats anaven

83. AMENGUAL BATLE, J., *Visitas Ad Limina...*, op. cit., p. 55.

84. AMENGUAL BATLE, J., *Visitas Ad Limina...*, op. cit., p. 56; FORTEZA PUJOL, F., *Historia y memoria de cursillos*, Barcelona, La Llar del Llibre, 1991.

85. BIBILONI, G., *Historia de los Cursillos de Cristiandad: Mallorca 1944-2001*, Libroslibres, Madrid, 2002.

86. MAS, G., *La Guerra Civil a Montuïri. La postguerra*, Mallorca, Edicions Documenta Balear, 2018, p. 203-205.

acompanyades de misses escolars, primeres comunions..., el paper de la litúrgia religiosa i de la cultura religiosa estava impregnada en la quotidianitat (la roda del temps, com ha definit Damià Duran, que ha estudiat l'antropologia i la vida a l'interior de Mallorca).⁸⁷ Certament les festes populars d'estiu: els programes de festa són una mostra del nivell de dependència del lleure a l'Església, el grau de tolerància i de llibertat que vivia la societat en aquella conjuntura, entre 1945 i 1958.

De les monografies dedicades a certs municipis de les Illes Balears, com ara Montuïri (Guillem Mas),⁸⁸ Selva (Manel Santana),⁸⁹ Santa Maria (Mateu Morro),⁹⁰ Mercadal i Fornells (Jordi Pons)⁹¹ en alguns casos ens aporten informació d'interès sobre la presència i el poder de l'Església durant la llarga postguerra. Aquesta informació se centra en el protagonisme de l'Església també en tot allò que afectava el lleure i el comportament de la ciutadania —aparentment tota creient. Guillem Mas, per exemple, destaca el protagonisme de l'Església a la postguerra, a la Part Forana, en particular el paper dels vicaris joves, dedicats a la socialització i formació del jovent. I, per extensió, la seva implicació en tot allò que afectava la vida del poble. La Sala Mariana de Montuïri esdevingué un dels principals espais d'oci de la localitat, un objectiu que mantenia en paral·lel amb l'educació. Aquesta temàtica mereix un estudi en profunditat. De moment els estudis a disposició avalen la idea del fet que el clero, els religiosos i les religioses són l'ull vigilant de Déu i al mateix temps la mà estesa d'aquesta mateixa divinitat que convida a transgredir tot allò que els homes tendeixen a absolutitzar de manera absurda o desproporcionada. L'Església gestiona també una oferta de temps lliure; la gran majoria d'entitats catòliques durant la dècada dels cinquanta continuen prioritzant la pietat —i en conseqüència la participació en els actes de culte, començant per l'eucaristia dominical i la comunió general— que generalment s'organitzava al voltant de la secció de litúrgia. Aquesta secció, considerada troncal, estava acompanyada de tres seccions més: beneficència, esports (recreativa) i propaganda.⁹²

Des del punt de vista de la fenomenologia confessional l'escoltisme representa la principal novetat de la dècada dels cinquanta. Per la transcendència i la

87. DURAN, D., *L'enginy de l'oci. Estudi etnogràfic dels jocs, festes i altres diversions tradicionals de Porreres*, Porreres, Ajuntament de Porreres, 1994.

88. MAS, G., *La Guerra Civil a Montuïri...*, *op. cit.*, p. 197-234.

89. SANTANA MORRO, M., *La Guerra Civil a Selva. A recer de la muntanya*, Mallorca, Edicions Documenta Balear, 1998.

90. MORRO MARCÈ, M., «La feixuga postguerra. Memòria de Gabriel Salvà Mercadal i Joan Joan Pastor», a FULLANA PUIGSERVER, P. i MAS TOUS, R. (coord.), *Església i Guerra Civil*, Mallorca, Illa Edicions, 2021, p. 221-240.

91. PONS BOSCH, J., *El moviment associatiu a Mercadal i Fornells (1868-1960)*, Mercadal, IME-Ajuntament des Mercadal, 2015.

92. CORTÉS, J., «Juventud Seráfica», *El Heraldo de Cristo*, 553, 1956.

persistència sobretot durant els seixanta i els setanta, i per la profunditat de la proposta, el Moviment Escolta i Guiatge a Mallorca, entre 1954 i 1958 mereix una significació especial.⁹³ L'evolució del Moviment a les Illes Balears durant el decenni de 1950 respon al paisatge eclesiàstic, social i institucional i la seva transició. Els primers contactes d'Eladi Homs amb la realitat mallorquina arriben per la via cultural i política, posen en evidència l'existència d'una classe mitjana, d'un cert nivell cultural i socialitzada per una idea encara tímida de reivindicació. Era l'entorn de Francesc de Borja Moll, un referent transversal de la societat insular, amb connexions amb l'Església i el règim franquista, amb els serveis públics i les inquietuds i anhels dels creadors dels quaranta i dels cinquanta, respectat i legítimat per la seva editorial i per la seva militància privada i pública. Gaudeix de la confiança dels sectors conservadors i manté una relació oberta amb molts dels que no poden o no volen mantenir una relació coneguda amb els poders. Moll coneix les interioritats de l'Església, té apamat els col·lectius que de forma invisible i sense soroll van obrint itineraris nous, més flexibles i pactats. En general es tracta de religiosos joves que, durant els cinquanta, assumeixen la direcció de les organitzacions juvenils. De fet, la primera xarxa del Moviment Escolta⁹⁴ es formà en connexió amb els col·lectius de joves catòlics urbans més dinàmics del moment (Croats, Joventut Oratoriana, Joventut Antoniana i Joventut Seràfica). El primer escoltisme i els primers moviments juvenils que proposaren alternatives al Frente de Juventudes amb una identitat ben definida provenia d'aquelles institucions amb religiosos connectats al Principat o amb una certa identitat regional local. Les joventuts organitzades dels ordes i les congregacions religioses que projectaven una identitat de caràcter nacional espanyol (Agustins, Jesuïtes, Escoles Cristianes, etc.) que a penes no col·laboraren en un primer moment. La majoria de les parròquies dels bisbats d'Eivissa, Menorca i Mallorca tenien l'Acció Catòlica com a principal referent apostòlic i, com hem vist, al seu entorn s'obriren noves dinàmiques de temps lliure (colònies, teatre, cinema, excursionisme, butlletins, etc.) i les organitzacions d'aspirants i joves d'AC compartien militància amb Congregacions Marianes de signe parroquial i amb altres organitzacions esportives o de lleure parroquial, amb diverses denominacions (Àguiles, OAR, etc.). En el cas d'Eivissa hi excel·lí la tasca apostòlica de mossèn Jaume Morey Rebassa⁹⁵ dedicat a

93. MARCH MANRESA, M. i SUREDA GARCIA, B., *50 anys d'escoltisme a Mallorca, 1956-2006*, Mallorca, Di7 Edició, 2006, p. 9-12.

94. CERDÀ, M., *L'escoltisme a Mallorca (1907-1995)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999, p. 206-283.

95. Sobre Jaume Morey Rebassa, <<http://eeif.cat/veus/Morey-Rabassa-Jaume/>>. Així mateix, hi ha informació a la veu «Eivissa-esports» de l'Enciclopèdia d'Eivissa i Formentera.

la infància i joventut, primer centrat en temes esportius i, posteriorment, promogué el Club de los Muchachos.⁹⁶

L'oferta informal de lleure generada entorn de l'estructura religiosa a les Illes Balears conté altres referents, com ara les publicacions i recursos relacionats amb la propaganda catòlica, tant parroquial com associada a les congregacions religioses. Una de les ofertes de major èxit durant la dècada dels cinquanta està relacionada amb l'esport i l'excursionisme, una cultura que les publicacions religioses treballaven amb cura, tot divulgant obres de pedagogia per a dinamitzadors religiosos, sempre amb el rerefons del pensament de la jerarquia catòlica com a principal referent. Aquests corrents més innovadors i més invisibles sovint queden eclipsats per una literatura i uns formats religiosos fets d'un alt contingut espiritualista i pietista, en uns mitjans interns que prioritzaven un llenguatge tradicional, populista i moralista.

ALGUNES CONCLUSIONS

Entre el 1936 i el 1958 el lleure viu una de les seves primeres grans etapes. Entre guerres, i finalitzada la Segona Guerra Mundial, sobretot, la societat liberal i capitalista conviu encara amb realitats rurals i tradicionals, però de mica en mica la primera va guanyant la batalla a la segona. Des de mitjan segle XIX, amb la consolidació de la societat industrial, el forjament de l'individualisme com a horitzó i meta personal, davant els grans moviments socials i culturals de signe reivindicatiu, també es transforma en una institució que prioritza l'acció i les dinàmiques formatives. Educar significa ser present i ocupar tots els espais que la vida mateixa deixa oberts i són susceptibles de convertir-se en espais de llibertat. Els grans moviments contrarevolucionaris i els corrents conservadors a les Illes Balears, i a Mallorca en particular comptaren amb el suport de l'Església o el cercaren.

En el cas que ens ocupa, l'església a les Illes Balears, des del darrer terç del segle XIX fins al 1931 havia creat una xarxa compacta de centres educatius i havia generat una xarxa d'entitats i propostes de socialització, tant masculines com femenines, destinades a controlar l'educació o com a mínim amb vocació de dissenyar els models morals i a dirigir els processos de canvi, especialment en tot allò que afectava la vida de les persones, en un sentit integral. Aquesta mateixa missió, que l'Església considerava seva i en exclusiva, els anys quaranta va ser assumida parcialment pel règim nacionalista que havia guanyat la guerra en els camps de batalla. A la creació del Frente de Juventudes l'Església hi proposava

96. <<http://eeif.cat/veus/Club-de-los-Muchachos/>>.

l'Acció Catòlica, dues mirades que responen a les exigències d'un temps especialment delicat i de gran incidència en l'evolució de la societat insular en particular.

Des del 1941 i fins al final del decenni dels cinquanta el moviment catòlic va ser hegemònic a les Illes Balears, fins i tot a Menorca, amb una societat més laica i secular. Parròquies i centres educatius confessionals conduïren bona part dels processos de canvi i adaptaren la formació als desafiaments que marcaven les exigències internacionals. Així mateix, durant la dècada dels cinquanta es produí un procés de desenganxament del règim franquista, en molts casos invisible, que arrelava en els centres educatius, en centres de lleure i culturals vinculats a l'Església mateixa. Unes minories creatives de formació cristiana tingueren un paper essencial en els processos de transformació i de canvi en la societat insular. No estaven sols, però tampoc no es deixaren espantar pels sectors més conservadors i integristes que encara tenien un cert poder a l'interior de les estructures clericals i una gran capacitat d'influència davant el Govern Civil. En aquest sentit segurament a les Illes Balears no es vivia als antípodes d'allò que passava a l'Europa meridional. El paisatge general que estava generant l'Església catòlica a les Illes Balears en relació amb els moviments juvenils mostra alguns rastres de progrés i de canvi. Apareixen evidències, diluïdes en un magma difícil de discernir, segurament més en el plànol de l'acció que del discurs confessional d'aquests anys. Un canvi que alguns preveres contemporanis de Mallorca analitzaren en els seus treballs acadèmics i que avui resten com evidències d'un moment intens, de grans expectatives i d'indis del fet que les transformacions en un futur immediat serien profundes en tots els sentits.⁹⁷

97. BENNÀSSAR, B., *Contestación, carisma y cambio de estructuras*, Madrid, Ed. Perpetuo Socorro, 1970.

Els casals d'estiu a la ciutat de Girona durant els primers anys de franquisme

PERE SOLER-MASÓ

L'ACCIÓ EDUCADORA EN EL MARC DEL TEMPS LLIURE

L'educació en el lleure, entesa com un àmbit d'intervenció i reflexió educativa, amb projectes, programes i serveis específics, és un concepte relativament recent. Es pot situar el seu naixement, pel que fa al context català i també espanyol, entre els anys 1960 i 1970, tot i que moltes de les iniciatives que s'hi identifiquen ja existien des dels primers anys del segle xx, amb les colònies escolars, l'escoltisme, les iniciatives d'atenció a infants i joves per part de l'Església, o les propostes de diferents grups excursionistes.

En aquest escenari, a la ciutat de Girona el 1916 tenen lloc les primeres colònies escolars promogudes des de l'Ajuntament. L'any següent, el 1917, s'inicia l'experiència del que més endavant es coneixerà amb el nom de «casals d'estiu». L'escoltisme, que neix el 1906, té a Girona l'any 1925 una primera experiència sense massa èxit. L'excursionisme també arrela a la ciutat el 1919 amb la creació del GEiEG (Grup Excursionista i Esportiu Gironí) i en aquests anys també es troben les cantines escolars i les noves construccions escolars, que responen al corrent amb finalitat sanitària i assistencial, però també amb un important impacte educatiu.

Totes aquestes propostes són portades per persones convençudes de la importància i la capacitat transformadora que pot tenir l'educació en el temps lliure, a través del joc, la vida quotidiana, les sortides a l'aire lliure, la descoberta i el contacte amb la natura i el treball en grup. Els mestres per un costat i els seminaristes per un altre, seran els principals responsables d'aquestes iniciatives i posaran en pràctica molts dels principis de l'Escola Nova i la pedagogia activa que es proposen i difonen en aquests primers anys del segle xx.

La pedagogia del segle xx s'ha escrit majoritàriament des de l'escola però val la pena dir que molts dels grans educadors d'aquest segle (entre d'altres, pel que fa

al context català, Artur Martorell, Pere Vergés, Josep Maria Batista, Cassià Costal, Narcís Masó o Joaquim Franch) han assajat la seva pedagogia fora d'aquest marc educatiu, precisament en lleure infantil i juvenil, i han nodrit aquest àmbit de grans pràctiques i experiències educatives. Podem afirmar, doncs, que moltes de les experiències del que avui entenem com a educació en el lleure tenen un paper important en la història de l'educació del nostre país.

El franquisme serà un fre per a l'empenta que portaven aquestes iniciatives educatives. Suposarà també un retrocés i passaran molts anys per poder tornar a veure experiències equivalents. La represa és molt lenta i sovint s'ha de fer d'amagat o en nom de l'acció catòlica de l'Església, única institució que té un marge de llibertat per part del règim franquista per portar a terme accions i propostes educatives més enllà de la tasca estrictament escolar.

EL NAIXEMENT I EXPANSIÓ DELS CASALS D'ESTIU (1917-1936)

Els casals d'estiu neixen a la ciutat de Girona l'any 1917. Tot i que la finalitat assistencial també hi és present, la intencionalitat principal és catequètica. L'ensenyament del catecisme és en aquests anys un tema debatut i de preocupació. El bisbat de Girona tracta aquest tema en diferents ocasions a través del *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Gerona* (BOEOG). L'any 1916 a través d'aquestes planes es recorda als rectors l'obligació d'ensenyar catecisme encara que ja es faci a l'escola. Igualment «...no excusa la poca asistencia de los niños y la indiferencia de los padres: a ello debe oponerse el celo, la constancia y la habilidad del Párroco en hacer el Catecismo agradable a los niños».¹ De la mateixa manera, no es veu bé que durant el període de vacances escolars es deixi de fer catecisme,² en tot cas, s'especifica que és el rector qui pot fer vacances, però no la parròquia. L'agost d'aquest mateix any 1917 en el butlletí esmentat es dona a conèixer que hi ha rectors que en benefici de la catequesi han decidit desplaçar-se ells mateixos al poble —quan l'església està apartada— i aprofitar l'acabament de les classes de la tarda per fer la seva ensenyança tot seguit en els mateixos locals de l'escola. S'aplaudeix aquesta iniciativa i es recorda la importància de preparar bé les sessions tot advertint que «esta preparación no ha de limitarse a la instrucción del entendimiento, sino que deben abundar las exhortaciones a la voluntad [...]. La catequesis tiende a formar a todo el hombre, y por lo tanto no solo a la inteligencia, sino también a la voluntad; ha de procurarse, hasta ciertos límites, alguna expansión a los niños durante las lecciones y explicaciones, pues no debemos olvidar que los niños son niños...».³

1. *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Gerona*, núm. 20, 27 d'octubre de 1916, p. 483.

2. *BOEOG*, núm. 2, 1 de febrer de 1917, p. 60-64.

3. *BOEOG*, núm. 17, 29 d'agost de 1917, p. 400.

La idea que la catequesi ha de ser atractiva i ha de facilitar l'esbarjo i l'expansió dels nens arrela en el bisbat de Girona i és la que provoca que l'estiu del 1917 Jaume Moret reuneixi alguns nens a l'antiga casa rectoral de la Catedral i creï l'Obra dels nens de Jesús i fills de Maria Immaculada amb la intenció d'entretenir els nens que ronden pels carrers perquè no hi ha escola, tot recollint-los, apartant-los dels perills i, donar-los algunes lliçons de conducta. El mateix Jaume Moret ho explica amb aquestes paraules: «Fer bé als nens, ensenyant-los a ésser homes de bé, útils a l'Església, a la Pàtria, a si mateixos, a llurs famílies i a la societat en general».⁴

La iniciativa té èxit i s'hi afegeixen dos seminaristes més: Ramon Serra i Evarist Feliu, de tal manera que decideixen continuar durant el curs escolar. Després d'alguns canvis de nom, l'obra passa a dir-se Nens del Casal Gironí i es trasllada al Seminari Menor de Girona. L'any 1922 Jaume Moret s'ordena sacerdot. Aquest mateix any el seminarista Ramon Serra marxa a les missions i queda al davant de l'obra el seminarista Evarist Feliu que solament pot fer casal durant les vacances d'estiu. És en aquest moment que l'obra adopta el nom definitiu de Casal d'Estiu i concreta el seu objectiu en agrupar els nens durant l'estiu, per ajudar-los en la seva vida cristiana de vacances.

Els seminaristes passen a recollir els nens pels carrers de Girona fent diferents itineraris cada un. S'adreça a tots els nens de la ciutat entre els 6 i els 14 anys i no es demana cap tipus de paga. A mesura que els nens s'afegeixen a la rua, es forma una llarga fila de dos, presidida per una bandera blanca i blava i un xai amb cintes i picarols que se sorteja en acabar l'estiu. D'aquesta manera s'intenta atraure els nens i donar a conèixer l'obra dels casals d'estiu tot proporcionant una imatge d'organització i seriositat.

A partir del 1922 Evarist Feliu passa a ser el director dels casals d'estiu fins a l'any 1936, amb una gran acollida i popularitat. Es porta a terme al seminari i la Diputació de Girona la subvenciona, donant així suport a la seva actuació. L'obra s'estén més enllà de la ciutat de Girona. El 1923 ja hi ha experiències a Banyoles i poc després també a Canet de Mar.

Mossèn Joan Piera⁵ ens explica l'horari i les activitats dels casals d'estiu de finals dels anys vint, quan ell estava de seminarista al costat de mossèn Evarist Feliu:

4. FEDERACIÓ DIOCESANA DE CASALS, *Casal d'estiu. Mètode: Mística, organització i tècniques*, Girona, Multicòpia d'ús privat, irona, 1959, p. 141.

5. Mossèn Joan Piera l'any 1928 entra a formar part com a casalista a l'edat de 17 anys. Hi està fins al 1933, quan passa a ser consiliari de la FJC i és enviat al Collell. Esdevé un íntim amic de mossèn Evarist Feliu.

Es feien activitats des del matí al vespre. Els seminaristes es llevaven a les 7. Pregària comunitària amb mossèn Evarist Feliu, missa, comunió i esmorzar. Després neteja i cap a les 9 del matí passàvem a recollir els nens per les cases. Cada un dels cinc seminaristes feia un itinerari concret. A mesura que els infants s'afegien s'anaven formant llargues fileres de dos cap al seminari.

Un cop arribats tots al seminari es feien jocs en el pati i després classes de repàs i explicació catequètica. Al matí també es feia la visita al Santíssim Sagrament i passeigs (sovint a la Devesa), jocs... Malgrat que es fessin classes de repàs, aquestes eren de més a més, per ocupar el temps. El casal no era per fer classes. Era per formar els nens. Després, s'acompanyaven a casa. Llavors els seminaristes tornàvem al seminari, dinàvem i feiem migdiada.

A les 3 de la tarda es repetia el programa del matí, però la passejada es feia cap als afores de la ciutat (Sant Daniel...). Al vespre, després de les diapositives formadores, s'acompanyava als nens al seu domicili.⁶

El mateix mossèn Feliu, com a director del casal, és qui forma els seminaristes per actuar davant dels nens. No hi ha un plantejament pedagògic explicat conegut.⁷ La formació es realitza, doncs, a partir de l'exemple i l'aprenentatge en l'acció, davant els nens del casal i al costat de mossèn Feliu. La intenció és proporcionar un ambient amb més llibertat que a l'escola, però, malgrat tot, hi ha una bona dosi de disciplina incentivada per un sistema competitiu de puntuació que premia els més obedients i aplicats.

A part dels casals d'estiu l'obra s'amplia amb la modalitat de casal d'hivern durant les vacances de Nadal i els diumenges de la resta de l'any escolar. A partir de finals dels anys vint hi ha també constància de la vigilància formada per grups d'unes 20-30 nenes procedents totes de les Benjamins i Aspirants de l'Acció Catòlica Femenina. Es tracta d'una modalitat de casals d'estiu per a nenes impulsada per mossèn Narcís Busquets.

En la II República els casals s'escampen per molts pobles del bisbat de Girona. L'any 1933 el casal de Girona, que encara es fa al seminari menor, arriba a acollir ja més de 450 infants entre la població gironina. Els nens segueixen essent de tot tipus i amb edats molt variades, des dels 5-6 anys fins als 14. Malgrat tot, l'obra s'adreça sobretot a nens de famílies pobres perquè són els que necessiten més que algú els aculli durant l'estiu. Aquest mateix any, hi ha constància d'una trobada conjunta de casals d'estiu del bisbat al Santuari del Collell amb un total aproximat de 1.000 infants i 300 acompanyants procedents de Girona, Figueres, Peralada, Garriguella, etc. Es pot dir que amb anterioritat al desastre de la Guerra Civil hi ha

6. Entrevista realitzada a mossèn Joan Piera el dia 12 de novembre del 1993.

7. Segons la mateixa entrevista a mossèn Joan Piera, el 12 de novembre de 1993, hi ha un llibre al qual Mn. Evarist Feliu recorria sovint. Es tracta d'un llibre del pedagog Andrés Manjón, fundador de les *Escuelas del Ave María*, catalogades per alguns com a experiències d'Escoles Noves.

casals, a més de Girona, en moltes de les poblacions d'aquest bisbat amb una clara funció formadora i catequètica: «Esbarjo, formació i educació en les diades estiuenques [...] tancades les aules quedaran gairebé tots al baf del carrer, el qual és l'enemic més verinós de la seva formació... Heus aquí, doncs, que llancem un nou programa per enguany, orientat tot ell a l'educació i esplai del jovent sense descuidar de cap manera la part espiritual...».⁸

El mateix casal que acull els infants en aquest temps lliure, es converteix en nucli irradiador de grups d'infants especialitzats en diferents activitats. Més endavant algunes de les seccions formades a partir del casal esdevindran grups de minyons de muntanya, cantaires, equips de futbol, de gimnàstica, etc. En aquest sentit, els casals d'estiu representen un espai de preparació i captació dels nois més grans per ingressar a les files de les organitzacions d'Acció Catòlica.

El responsable dels casals a Girona segueix essent mossèn Evarist Feliu fins al 1936, any en què les incidències bèl·liques fan que s'hagi de suspendre. Malgrat tot, l'aplec de casals que el 1936 es fa a Figueres acull uns 1.500 infants. Els casals d'estiu se suspelen durant tot el període bèl·lic i no es fa cap intent de represa fins acabat el conflicte.

ELS CASALS D'ESTIU EN EL PRIMER FRANQUISME

El franquisme suposarà un retrocés en totes les propostes educatives, també en el temps lliure. La major part de les iniciatives es deixen de fer. El règim que s'imposa només permet experiències enquadrades en els principis del nacional catolicisme. En aquest sentit, els casals d'estiu es troben en una situació favorable, ja que al tractar-se d'una obra de l'Església amb una clara finalitat pietosa, poden reprendre fàcilment la seva activitat.

L'INTENT DE REPRESA COM A HOGAR DE VERANO PARA NIÑOS (1940-1941)

L'intent de represa té lloc l'any 1940 a Girona⁹ de la mà de mossèn Eduard Puigbert, guiat per mossèn Evarist Feliu i acompanyat per Genové i Canal. Pren el nom de «Hogar de Verano para Niños». És possible que davant la situació de dictadura i d'imposició es cregui convenient traduir directament el nom de «Casal d'Estiu» per «Hogar de Verano». El casal tindrà lloc en uns locals del Col·legi Verd

8. *La Veu de l'Empordà*, núm. 1499, 1 de juliol del 1933, p. 4. Noteu que ja s'utilitza la paraula *esplai* per definir el mètode del casal d'estiu. Més endavant aquesta paraula acollirà tota una manera de fer en el temps lliure i adquirirà sentit propi.

9. El mateix any 1940 mossèn Gumersind Palahí inicia una experiència semblant a Figueres. Més endavant, el 1942, es posa en funcionament també el casal d'Olot i el 1947 fa el mateix el casal d'Anglès.

durant un mes i mig, a les tardes d'estiu. L'any següent, el 1941, l'Hogar de Verano torna a obrir-se, però aquesta vegada els locals són a l'Ateneu. El responsable continua essent mossèn Eduard Puigbert. L'any següent, el 1942, mossèn Eduard Puigbert és destinat de vicari a Blanes i l'obra se suspèn. Ja no hi ha Hogar de Verano a Girona.

L'Hogar de Verano para Niños té un marcat caire catequètic. Insisteix molt en el fet de no deixar de banda la formació durant les vacances d'estiu. Per això la premsa de l'època¹⁰ recomana «no interrumpir la esmerada y cristiana educació que reciben en sus respectivos colegios». Aquesta obra es defineix com «una empresa verdaderamente social y apostólica que viene a llenar un vacío en la acción integral de formar y educar a los niños sustrayéndolos de los peligros de la calle sin que ellos sientan la nostalgia de ese vagabundeo que tanto deforma sus tiernas almas».

El carrer continua essent vist com un agent negatiu per a la formació dels infants. En els primers anys del franquisme s'accentua aquesta negativitat, i s'arriba a dir que «la calle no solo es una mala escuela, sino que podemos decir que es la anti-escuela por antonomasia; en la calle se pierde lo que en la escuela se ha adquirido».¹¹ L'Hogar de Verano parteix, doncs, d'aquesta concepció i s'entén com un lloc de vigilància per als nens i preservació dels mals del carrer. Hi prevalen els principis religiosos i l'obediència al sistema que s'acaba d'instaurar a Espanya.

L'Hogar de Verano obre les tardes de 4 a 7, no només a l'estiu, sinó que també funciona alguns dies festius amb horaris especials. L'activitat que s'hi realitza manté la continuïtat de la disciplina escolar a partir de lliçons i exercicis de repàs. L'ensenyança de la religió i els exercicis d'educació física hi són també presents combinats, dins les possibilitats del moment, amb jocs i diversió. La celebració de festes és un dels actes més esperats en aquest casal. Festes com la de Sant Jaume —que serveix per inaugurar el curs de casal—, la festa de la Mare de Déu del Tura —que serveix com a cloenda—, o la festa de la Mare de Déu d'agost —amb la celebració de la festa major del casal. Les projeccions de pel·lícules instructives i moralitzadores són una de les estratègies educatives més emprades, juntament amb les excursions a peu i amb cotxe. Les despeses que es generen a patir del funcionament i la realització de totes aquestes activitats es cobreixen amb els donatius que fan els pares i ciutadans de Girona.

Aquest casal s'adreça a nens de 7 a 14 anys que viuen en famílies que no poden fer-se'n càrrec, ja sigui per raons de treball, o bé perquè no poden tenir tot el dia els nens tancats a casa. Davant la inconveniència de deixar-los anar sols pel carrer,

10. «Las vacaciones de la niñez», *El Pirineo*, any 3, núm. 526, 22 de juliol de 1941.

11. Ídem.

l'Hogar de Verano els proposa un lloc d'esbarjo i formació. No s'admeten nens més petits de set anys per «la manca d'ús de raó» i la impossibilitat de realitzar amb ells el treball educatiu en la fe que el casal els proposa. Des dels primers dies de l'estiu del 1940 l'obra de l'Hogar de Verano de Girona acull una seixantena de nens que mantindrà al llarg d'aquest estiu i també l'estiu següent fins a la seva desaparició el 1941.

LA REPRESA DELS CASALS D'ESTIU EN EL FRANQUISME (1948-1959)

L'any 1948 mossèn Josep M. Noguer reprèn de nou el Casal d'Estiu —encara anomenat per alguns Hogar de Verano—, al Grup Escolar Lorenzana cedit per l'Ajuntament de Girona. Les escoles nacionals són els llocs on més s'instal·laran els casals en aquesta represa, sempre amb el consentiment dels mestres i el permís de Madrid.¹² L'Associació de Pares de Família d'Acció Catòlica n'assumeix la responsabilitat a través del Secretariado de Familia y Moralidad. L'any 1951 i 1952, segons una notícia en el diari *Los Sitios de Gerona*,¹³ se sap que a la ciutat de Girona hi ha Casal de Verano en els locals cedits pels Germans de la Doctrina Cristiana.¹⁴

En aquesta segona represa els personatges claus són mossèn Josep M. Nogué, consiliari de l'Associación de Padres de Familia de Acción Católica, el mestre J. M. Bordas, com a president de la mateixa associació i també mossèn Eduard Puigbert, que encara figura com a director d'aquest Casal amb mossèn Alfons Nogareda com a subdirector. Alguns dels seminaristes d'aquesta etapa són: Massot, Puigdevall, Andreu Bachs, Mallorquí, Jordi Bachs, Vilarrasa i Sureda. Altres noms que apareixen el 1949 són: mossèn Lluís Canalies, mossèn Alfons Riera i mossèn Salvador Jué, entre altres.

Els casals d'aquests anys continuen tenint una important funció moralitzadora y catequètica: «...los niños encuentran sana diversión, a la par que una formación cultural y religiosa ejemplares. Con las prácticas religiosas alternan sus juegos, excursiones y todo ello en medio de la alegría propia de la edad de los niños que a dicho Hogar concurren, alejándose así de los peligros que traen para

12. A partir d'aquest any 1948 l'obra s'escampa a altres indrets del bisbat: Banyoles, Santa Coloma de Farners, Arbúcies, Cassà de la Selva, Lloret de Mar, Amer, Blanes, Verges, Sant Joan les Fonts, Maià, Pontós, les Preses, etc., i el 1955 també els casals actuen a: Anglès, Banyoles, Besalú, Breda, Cadaqués, Castelló d'Empúries, Colomers, Figueres, la Bisbal, Olot, Palafrugell, Torroella de Montgrí i Tossa de Mar (Bach, 1955).

13. «El Casal de Verano abre sus puertas», *Los Sitios de Gerona*, 20 de juliol de 1952, p. 3.

14. Segons consta en un document de l'Arxiu Històric de Girona, l'any 1951 es realitza també un casal de nenes en el Grup Escolar José Antonio. Pel que fa a casals femenins només hem trobat aquesta notícia. AHG, Fons de l'Administració Local. Diputació Educació i Cultura, lligall 2786.

el cuerpo y para el alma el vagar todo el día por las calles».¹⁵ A poc a poc, però, s'anirà eixamplant la finalitat dels casals no solament atenent la preservació dels infants durant les vacances, sinó també amb el propòsit de proporcionar un estiu diferent a tots aquells nens que per les condicions econòmiques de la seva família no poden sortir de vacances. D'aquesta manera es comença a entreveure una finalitat lúdica, d'esbarjo, ben diferent del treball escolar.

L'any 1955 els casals d'estiu com a obra de caire diocesà veuen la necessitat d'aprofundir en el mètode i donar a conèixer les tècniques casalistes. Amb aquest propòsit els mateixos casalistes realitzen algunes publicacions des del seminari, i és així com aquest any apareix la primera publicació multicopiada, que tenim constància, sobre casals d'estiu, obra de mossèn Pere Bach amb el títol *Casal d'Estiu*. Aquesta obra aporta un recull d'experiències i orientacions dels casals d'aquest temps per ajudar als casalistes que comencen. Es tracta d'un material amb voluntat pedagògica i de guia als futurs casalistes. Serveixi d'exemple l'índex general de l'obra:

Introducció (Necessitat i origen dels casals)
Nocions (Definició, finalitat i ambient)
I Part: organització física i moral del casal
II Part: activitat ordinària
III Part: activitat extraordinària
IV Part: Material pedagògic
V Part: Consells
Apèndix

Els mateixos seminaristes són els impressors a partir d'una multicopista del seminari. És precisament a través d'aquesta obra, fonamentalment, que avui sabem quins eren els plantejaments i les activitats de bona part dels casals d'aquests anys. Se sap que l'horari del casal s'amplia. Obre les portes des de les 9.30 fins a les 12.15 del migdia. A les 9.30 hi ha la missa voluntària, de manera que si els nens volen, poden presentar-se a les 10, que és quan comença estrictament el casal. A la tarda l'horari és des de les 4 a les 8. Les activitats bàsicament són les mateixes que es realitzaven l'any 1941. Malgrat tot, cada casal té el seu propi ritme de funcionament. Pel que fa al casal d'estiu de la ciutat de Girona, l'any 1955 segueix el següent horari:

Matí
 9.30 h- Missa voluntària.
 10 h- Entrada.

15. «Hogar de Verano para niños», *Los Sitios de Gerona*, 6 d'agost de 1948, p. 2.

10.30 h- Gimnàstica.
 10.45 h- Jocs.
 12 h- Sessió recreativa, cants i aventures.
 12.30 h- Sortida.

Tarda

16 h- Entrada.
 16.30 h- Treball d'estiu.
 17.15 h- Berenar i jocs.
 18 h- Visita al S.S.
 18.30 h- Jocs en el camp de futbol.
 19.45 h- Sortida.

Hi ha una similitud entre les activitats dels diferents casals. Això ens permet agrupar aquestes activitats en tres grans blocs:

a) Activitats adreçades a la formació moral i religiosa: en els casals d'estiu d'aquests anys es dona molta importància a la disciplina i l'ordre. Els nens cada dia passen pel carrer «limpios, aseados muchos de ellos modestos, todos pulcros». La formació religiosa és un dels aspectes més importants i valorats pels responsables del casal. Una de les activitats per excel·lència en tot casal segueix essent la visita al Santíssim. Mossèn Pere Bach ens explica com s'ha de fer:

La visita ha de ser curta, viva i adequada. Al entrar [sic] exigir el més gran ordre i silenci absolut. Una oracioneta, si pot ser la mateixa i que la repeteixin [sic] en veu alta. Una explicació d'un fet històric amb una conseqüència pràctica. Els tres o sis parenostres, amb una intenció pròpia i cantant alguna jaculatoria i despedir-se de la Verge, amb el res de les tres avemaries i marchar [sic] tot cantant.¹⁶

La formació moral i religiosa també se cerca a través de les explicacions del catecisme. Aquestes s'han de fer de manera viva i amb exemples. Per això es recomana el manual de Daniel Llorente titulat *Catecismo explicado con gráficos y ejemplos*. Per ajudar en aquesta tasca el casal fa ús de determinades tècniques que en aquest temps s'aniran imposant gràcies a la creació de la *Distribuidora Diocesana de Filmínes*, obra d'Albert Vidal. A través de les diapositives es fa una important tasca de formació, tant en els casals d'estiu com en activitats catequístiques del moment. Aquestes diapositives són projectades també en el cinema. Els diumenges no hi ha casal en sentit estricte, però se'ls ofereix una missa dialogada i explicada pensant en nens del casal. A la tarda hi ha catecisme i després futbol o una excursió.

16. BACH, Mossèn P., *Casal d'estiu*, Girona, Document inèdit multicopiat al Seminari de Girona, 1955, s/p.

b) Activitats adreçades a la formació intel·lectual: el casal d'aquest període manifesta clarament que no pretén impartir nous continguts, però sí que vol contribuir a evitar que es perdi el que s'ha après durant el curs escolar. Per això es demana que cada dia hi hagi una explicació formativa sobre aspectes que interessin als infants: geografia, història, invents moderns, etc. Han de ser, segons expliquen, explicacions curtes, senzilles i atractives. Es recomana que aquestes sessions no superin la mitja hora d'explicacions. Pel que fa al treball més escolar, alguns nens tenen «deber de verano». Aquests poden aprofitar algunes estones del casal per realitzar-lo. Als que no tenen deures, se'ls proposa fer un *Quadern de Casal* amb càlcul, problemes, còpies, dibuix, etc.

c) Activitats adreçades a la formació física: «El deporte se practica con la moderación que la higiene prescribe». Aquesta moderació exigeix combinar-lo amb les excursions i les sortides. La formació física no ha d'ocupar massa temps. Mossèn Pere Bach proposa que es facin cada dia de 10 a 15 minuts de gimnàstica, sense deixar-ho mai.¹⁷

Totes aquestes activitats del casal no s'improvisen. Hi ha una acurada planificació que assenyala cada dia la feina a fer i cada hora l'activitat a realitzar. Les activitats de formació es combinen amb estones d'esbarjo, de lectura lliure i cant. La participació i implicació dels nens en el casal s'assegura a partir del quadre d'honor que es realitza en funció de l'assistència i el comportament dels alumnes en els diferents actes, sobretot en la Santa Missa. Cada dia es passa llista i es configuren butlletins d'assistència quinzenals que cada nen ha de lliurar al seu pare per tal que els signi i es puguin retornar al casal el dilluns següent. Això permet portar un control de l'assistència dels fills i es veu també com una manera d'implicar els pares en la vida del casal, ja que, a més, darrere d'aquest butlletí d'assistència s'hi adjunten unes qüestions pensant en el procés formatiu dels infants. Aquest qüestionari facilita una informació vàlida als seminaristes sobre l'actitud dels nens fora del casal. Algunes de les qüestions que hi figuren són:

- a) ¿Asiste al Casal su hijo con gusto?
- b) ¿Al salir del Casal viene a casa inmediatamente?
- c) ¿Presenta cada día la asistencia?
- d) ¿Se porta algo mejor su hijo desde que asiste al Casal?
- e) ¿Es diligente en ayudar a sus padres?
- f) Otras observaciones.

17. Mossèn Pere Bach en la seva obra presenta una sèrie de dibuixos que mostren alguns dels exercicis que es poden fer en els casals d'estiu. Vegeu BACH, Mossèn Pere, 1955, *op. cit.* De la mateixa manera, recomana uns llibres per tal de treballar adequadament aquesta formació.

En cada casal, la figura del director és essencial, fins al punt que es recomana que la persona que ocupi aquest càrrec no tingui cap secció de nens a les seves ordres i pugui dedicar-se plenament al bon funcionament de tot el casal. Pel que fa a les característiques del personal que hi treballa, mossèn Pere Bach dona alguns consells, tot il·lustrant la pedagogia que hi ha en la pràctica dels casals d'aquest període: «Estar sempre alegres, donar-se, aplicar càstigs instructius i no destructius, no enfadar-se mai, aplicar una disciplina forta i suau, no fer mai diferències, no pegar mai, etc.».¹⁸

La disciplina es considera important i per això el casal preveu que es puguin aplicar càstigs quan sigui necessari. En aquest cas es decideix que sigui el director del casal qui els imposi i qui determini la necessitat d'expulsar el nen per uns dies o definitivament.¹⁹ L'expulsió és, doncs, un element present en la manera de fer dels casals d'aquest període. La mateixa premsa local es fa ressò d'aquesta necessitat quan manifesta parlant dels «Casales de Verano» que «...el niño que por sus especiales circunstancias de temperamento, carácter o educación, no quiera o no pueda ceñirse al Reglamento interior del “Casal” se le avisará oportunamente y con la requerida solemnidad dos veces, después de la cuales será expulsado, dándose aviso por escrito a sus padres».²⁰ De la mateixa manera també es preveu que hi hagi premis al bon comportament i a l'assistència, tot per ajudar a formar els nens dins d'uns patrons de conducta i moralitat. Per això cada dia al matí es formen files i els nois es posen un darrere l'altre amb la mà a l'espatlla del de davant. Quan es fa el senyal, cada fila, corresponent a una secció, marxa a la seva classe, en silenci i les mans al darrere. A l'arribada, cada noi es queda dret en el seu lloc esperant per resar una oració.

En la represa del 1948 l'obra neix amb més empena i el Casal d'Estiu de Girona acull ja en un primer moment 150 nens de totes les classes socials segons *Vida Católica*.²¹ Malgrat aquesta afirmació, sembla que no tots els nens hi tenen cabuda:

El golfo callejero no ha acudido al Casal, o caso de haberse matriculado no le ha sentado bien su ambiente alegremente disciplinado. El Casal de Gerona no se ha convertido en ningún momento en reformatorio, y sí, es institución al servicio de todas las familias de nuestra vieja ciudad.²²

18. BACH, mossèn P., *op. cit.*, 1955.

19. BACH, mossèn P., *op. cit.*, 1955.

20. «Notas que hace públicas el Casal de Verano», *Los Sitios de Gerona*, 26 de juliol de 1949, p. 2.

21. «Resurrección del “Casal de Verano” en Gerona», *Vida Católica*, any VIII, 2a. època, núm. 106, 15 d'agost de 1948, p. 4.

22. «El Casal de Verano ha sido en Gerona una realidad espléndida», *Vida Católica*, any IX, 2a. època, núm. 117, 15 de juliol de 1949, p. 2.

Altres escrits, també en la premsa de la ciutat, insisteixen en la mateixa línia, deixant clar que el casal no és una guarderia per als nens indisciplinats o nens de carrer, els pares dels quals no es cuiden d'ells. El casal d'aquests anys va adreçat, doncs, a famílies preocupades per una educació moral dels infants. Es volen només «niños bien educados, afanosos de trabajo y superación, a la vez que tengan gusto en presentarse de manera decorosa».²³ Es tracta, doncs, d'una obra que en aquests anys acull nens d'una classe mitjana, benestant i no qualsevol infant.

El Casal de Verano está dedicado a todas las familias de la ciudad que sean cuidadosas de sus hijos; no a la guarda de muchachos callejeros. Por ello exige correcta presentación y limpieza esmerada; disciplina y observancia del orden establecido por la Dirección del Casal y asiduidad en la asistencia, mientras el niño no se desplace de la ciudad.²⁴

Per això es deixa clar que, malgrat que el casal resta obert a totes les famílies, els nens que no compleixin un mínim de netedat i cura en el vestir, no seran admesos.

No admitiremos niños sucios en sus personas o en sus trajes.

No admitiremos niños despeinados.

No admitiremos niños que no cuiden decorosamente su calzado.

Mucho menos admitirá el Casal a niños mal hablados, incorrectos, irrespetuosos. Aspira ser el Casal una casa de concordia, de cariño, de armonía, de niños limpios, sonrientes, alegres, prometedores de hombría fecunda.²⁵

Així doncs, malgrat el ressò que es fa de l'obertura a totes les classes socials, el casal d'aquesta època s'adreça preferentment a un determinat perfil de famílies. Els infants més desatesos possiblement resten al marge d'aquesta obra. D'altra banda, a finals dels anys quaranta, es demana una quota simbòlica als assistents als casals, la qual s'ha d'abonar en els deu primers dies de cada mes. El preu estipulat és de 3 pessetes per aquells nens, els pares dels quals formen part de l'Associació de Pares de Família d'Acció Catòlica i, de 6 pessetes per aquells infants que no hi tenen els pares inscrits —aquesta quota s'anirà incrementant amb el pas del anys—, de manera que queda clar que els destinataris preferents són aquelles famílies creients que volen per als seus fills una educació cristiana.

Durant tot aquest període sembla que els casals són exclusivament una obra per als nens. Hi ha solament un indici que ens fa pensar que pot haver-hi hagut

23. «El Casal de Verano abre sus puertas», *Los Sitios de Gerona*, 20 de juliol de 1952, p. 3.

24. «Próxima apertura del "Casal de Verano"», *Los Sitios de Gerona*, 13 de juliol de 1950, p. 2.

25. «Notas que hace públicas el Casal de Verano», *Los Sitios de Gerona*, 26 de juliol de 1949, p. 2.

un intent d'implantar casals femenins l'any 1951 «llenando así un vacío que se notaba en la ciudad y que el público esperaba se solucionara cuanto antes».²⁶ Malgrat això, l'autèntica implantació dels casals per a nenes no té lloc fins al 1964.

Amb la constitució de la Federació Diocesana de Casals d'Estiu (FDC) l'any 1959, la relació entre els casals augmenta. Es realitzen trobades, aplecs i reunions de coordinació i intercanvi d'experiències. Neixen d'aquesta manera casals d'estiu en diferents indrets del bisbat de Girona sota la direcció de seminaristes. Se'n troben a la majoria de pobles del bisbat:²⁷ des de Canet de Mar a Figueres, des d'Olot a Sant Feliu de Guíxols, d'Arbúcies a Castelló d'Empúries; fins a un total de 33.

La mateixa FDC aquest mateix any 1959 escriu una altra obra sobre el mètode dels casals, promoguda per mossèn Josep Costa i Pau i mossèn Albert Vidal com a assessor pedagògic, tot justificant la seva publicació a partir de «la necessitat d'unir els esforços dels casalistes i de tot el bisbat i de fer-los més eficaços». La publicació és realitzada per diferents seminaristes sota el nom de la Federació Diocesana de Casals (FDC) amb el títol *Casals d'Estiu. Mètode: mística, organització i tècniques*. Amb aquesta aportació els casals d'estiu adquireixen una proposta pedagògica i una organització que els dona estabilitat i continuïtat, ara ja a partir de la FDC.

Malgrat el fort arrelament que els casals d'estiu tenen en aquests anys arreu del bisbat,²⁸ a la ciutat de Girona decauen i a mitjans dels anys cinquanta els casals d'estiu que portaven els seminaristes deixen de fer-se.²⁹ Al mateix moment, però, a Girona hi ha dues altres iniciatives molt properes als casals d'estiu: El Grupo Estival del Aspirantado de La Salle (GREST) i els casals de l'Asociación Amigos de los Niños.

26. Segons un document de l'Arxiu Històric de Girona l'any 1951 té lloc el primer casal d'estiu per a nenes i es realitza en el Grup Escolar José Antonio. Vegeu AHG, Fons de l'Administració Local. Diputació Educació i Cultura, lligall 2786.

27. GERUNDIO, «"Casals d'Estiu". Los atractivos de un veraneo sin salir de casa», *Vida Católica*, any XIX, núm. 228, agost-setembre de 1960, p. 4.

28. L'any 1950 ja hi ha un Aplec Diocesà de Casals d'Estiu al Santuari del Collell al qual van 4 autocars amb nens de Girona, a més d'altres procedents de Banyoles, Olot, Cassà de la Selva i Santa Coloma de Farners, entre altres. Vegeu «Aplec diocesano de "Casals d'Estiu"», *Los Sitios de Gerona*, 12 d'agost del 1950, p. 2.

29. No hem pogut saber la data en què deixa de funcionar el Casal d'Estiu de Girona en aquesta etapa. Hi ha indicis que fan pensar que és entre l'any 1956 i 1957, ja que tenim notícia del funcionament i l'horari del Casal d'Estiu de Girona que es feia l'estiu del 1955. D'altra banda, el 1957 és quan els casals de l'Asociación Amigos de los Niños s'escampen per Girona i per tant, possiblement el Casal d'Estiu dels seminaristes ja no funciona.

EL GREEST - GRUP ESTIVAL DE L'ASPIRANTAT

En aquest mateix període de primer franquisme, a la ciutat de Girona hi ha una iniciativa propera als casals d'estius portats per seminaristes i que, en aquest cas, neix vinculada a l'Aspirantat d'Acció Catòlica de La Salle de Girona (nois de 10 a 14 anys). Els moviments d'Acció Catòlica es revitalitzen de seguida una vegada acabada la guerra. De fet, en moltes poblacions, són els únics moviments i agrupacions permeses més enllà de les estructures d'enquadrament al règim franquista.

Pel que fa als nens de l'aspirantat se'ls recorda la seva conducta moral i actuació pietosa, també durant l'estiu en els mesos de vacances:

Hacer vacaciones no quiere decir cruzarse de brazos y no hacer absolutamente nada, mucho menos vagar por las calles como un perro pordiosero.

Orden en todo. Un joven sin orden ni método pierde sus fuerzas espirituales y culturales vanamente. Echa sus tesoros al muladar.

¡Aspirante! Tú aprovecharás tus vacaciones disfrutando sanamente.

Practicarás el deporte y el excursionismo, con moderación y convenientemente.

Nunca saldrás de tu casa sin el debido permiso de tus padres, e indicarás a dónde vas y con quién te acompañas.

Cultivarás tu inteligencia con un repaso de las asignaturas del curso, principalmente de aquellas que en los exámenes has acusado más flojedad y en aquellas que sientes menos simpatía. No pierdas el tiempo con novelas sosas de policías, gánsters y... qué sé yo. Y mucho menos te tomarás la libertad de leer libros sin antes haberte asesorado por tus padres o el Rdo. Consiliario de la ortodoxia del autor.

En la piedad, aprovecharás tus vacaciones para hacerte un corazón grande, amable y generoso para con Dios y el prójimo.

Misa, Comunió, Visita al S.S. diaria.³⁰

És així com davant el perill que poden suposar les vacances d'estiu pel fet de significar un possible parèntesi en la vida de l'aspirant, que el centre de La Salle de Girona crea l'any 1953 el GREEST (Grup Estival). A través d'aquesta iniciativa s'intenta compensar la manca d'activitat pròpia de l'estiu a través de diferents jocs, trobades i campaments. Els promotors seran el Germà Guillermo i com a Delegat General de l'Aspirantat de La Salle, Miquel Soler Dalmau. D'altres Germans de La Salle, així com seglars que intervenen en alguns dels campaments del GREEST, són el germà Conrat, el germà Tomàs, Joan Paredes II —Nito—, Màrius Soler Pinadell, Albert Teixidó Masó, Josep Sureda, mossèn Josep Iglésias, mossèn Àngel Caldes, mossèn Emili Montal i mossèn Prat, entre altres.

30. «Vacaciones», *Aspirantado*, juliol, 1946, p. 6.

El GREST esdevé un «Aspirantat d'estiu» que s'introdueix a Girona a partir del coneixement que els responsables de l'Aspirantat de La Salle tenen de la seva aplicació a Barcelona. Justament l'any 1952 aquests Germans de la Doctrina Cristiana de Girona envien a Mataró dos aspirants a fer uns curssets de dirigents, organitzats per la Delegació de Barcelona.³¹ D'aquesta manera el 12 de juliol del 1953 té lloc l'inici de les activitats del GREST La Salle amb una sortida a Santa Afra.

El GREST s'entén com l'adaptació del treball de l'Aspirantat a la situació dels dos mesos de vacances d'estiu. És definit com «el estilo de vida de los Aspirantes en vacaciones». El fi principal que es busca queda explicat en el seu lema «guerra a l'oci». Es parteix del supòsit que els aspirants són víctimes de la inactivitat pròpia de l'estiu, la qual cosa provoca en ells una manca de pietat i la pèrdua dels costums adquirits durant el curs. Sembla que la calor, la despreocupació moderna en el vestir, les platges... fan de les vacances un vertader perill al qual cal posar remei.

Aquesta prevenció de la persona i preservació de les ànimes es vol aconseguir a través de la formació integral dels aspirants que es proclama quan s'afirma que «lograremos el fruto anhelado: Que las vacaciones fuente de peligros y tentaciones, se conviertan, con la gracia del Señor, por medio del Grest en el semillero fecundísimo de una formación integral».³²

Amb el propòsit de donar un aire estiuenc a l'Aspirantat, els diferents grups de treball i les comissions es reestructuren i prenen noves formes de treball: la Comissió Executiva passa a dir-se Taula Rodona, els Cercles d'Estudis es diuen «Tertulias veraniegas», les Reunions Generals es diuen Consells del GREST, etc. Els Aspirants s'organitzen en patrulles de 7 o 8 nens. Cada patrulla funciona per separat amb un guió, un lema, un nom, un color i un patró. La Llei del GREST o el Codi d'Honor diu:

1. Declaro guerra al Ocio.
2. Seré puro a toda costa.
3. Jesús será mi mejor Amigo.
4. Invocaré a María a menudo en la lucha.
5. Conquistaré a mis compañeros con la alegría.

El lema queda resumit en els quatre conceptes: pur, lleial, generós i alegre. I com a estratègia metodològica es té molt clar que tot ha de «revestirse de tonos

31. El recull dels temes tractats en aquests curssets es troben en l'opuscle: *El GREST. Orientaciones para Delegados e Instructores de Aspirantes*, Colección de Aspirantes, núm. 2, Barcelona, 1952.

32. EL GREST. *Orientaciones para Delegados e Instructores de Aspirantes*, Colección Aspirantes, núm. 2, Barcelona, 1952, p. 11.

agradables y atractivos. Desde las paredes del local hasta el último detalle de la vida colectiva, debe “entrar por los ojos”...».

Els Aspirants que formen part del GREST són nens de 10 a 14 anys, la majoria seguidors de l'Aspirantat durant l'hivern. S'organitzen a partir de patrulles. Quan neix l'any 1953, hi ha quatre patrulles amb un total d'uns 30 Aspirants:³³ Canigó, Pirineu, Els Àligues i Els Isards. Cada una amb vuit Aspirants i un banderí que els identifica. Els nens van equipats amb una gorra verda amb l'escut del GREST i un braçal blanc i verd amb l'anagrama *Crist*.

Pel que fa a les activitats, podem diferenciar entre aquelles que tenien un objectiu més pietós i les que tenien un caire més lúdic i formatiu. En relació amb les primeres, es realitzen confessions setmanals, assistència a missa els dissabtes i els primers divendres de mes, visites diàries al Santíssim i, rotatòriament, la patrulla a la qual toca servei, ajuda cada dia a missa. Pel que fa a activitats lúdiques i formatives es fan diaris murals, treballs manuals, jocs, passeigs, excursions i, sobretot, el campament. Sempre, però, la intensa activitat recreativa va unida a la idea de pietat, fonamental en l'Aspirantat d'aquest temps. A través de totes les activitats es porta un sistema de puntuació entre les patrulles, a les quals s'assignen diferents responsabilitats. El funcionament general es veu fonamentat en la rivalitat entre aquestes patrulles, de manera que cada setmana es puntua la dedicació i la patrulla que guanya pot penjar un «corbatí» més en el seu banderí. Aquest fet serveix d'estímul per veure quina patrulla hi té més corbatins a final de curs.

Per assolir la finalitat que el GREST es proposa, es parteix d'adequar l'activitat i el ritme diari a les diferents hores del dia. Es divideix la jornada dels Aspirants en tres parts: «alba», «meridiano» i «crepúsculo». Solament l'última és en gran grup, les restants es fan en petits grups i en equips. D'aquesta manera, la base del GREST recau en el sistema de patrulles d'uns set nens, amb un cap escollit entre ells. El funcionament del GREST un dia qualsevol és el següent: al matí, assistència a missa per grups, amb caràcter voluntari. Llavors es reuneixen a casa d'un dels nois del grup, per tal de realitzar els seus treballs (diari del GREST, periòdics murals, etc.). A la tarda, al pati de La Salle es fan les pràctiques col·lectives: excursions, jocs, etc. Els diumenges es fan excursions col·lectives, i per a la clausura es fa una acampada com a activitat més esperada. Des del 1953 al 1955 s'acampa al Santuari de la Salut, a Sant Feliu de Pallerols, en el «Pla dels Alemanys». El campament dura pocs dies, uns quatre. Del 1956 al 1958 el lloc escollit per plantar les tendes és el Santuari dels Arcs de Santa Pau, on s'alterna la vida en tendes i els àpats en la Casa dels Arcs. L'any 1958 a més de quatre patrulles d'uns 7 o 8 nens de l'Aspirantat de La Salle hi

33. «El Aspirantado en traje de verano. El GREST planta sus banderines en el Centro La Salle, Vida Católica», any XIII, 2a. època, núm. 166, octubre del 1953, p. 12. Vegeu també revista *RESURGIR*, circular del Centro La Salle de los Jóvenes de Acción Católica, núm. 40, Girona, octubre del 1953.

van també 4 o 5 nens de l'Aspirantat de la parròquia de Santa Eugènia, aprofitant la vinculació de Joan Julià amb el Consell Diocesà.³⁴ En total uns 36-37 Aspirants. Finalment, el 1959, darrer any de GREST, es fa una colònia a Monistrol de Montserrat del 3 al 10 d'agost.

ELS CASALS DE L'ASSOCIACIÓ AMIGOS DE LOS NIÑOS

Un cop acabada la guerra, les possibilitats de promoure iniciatives per part de la societat civil són pràcticament inexistent. El control que el règim dictatorial estableix sobre la població impossibilita la llibertat de lliure associació. Les iniciatives de les administracions municipals o les de determinades escoles són prohibides i tot passa a ser controlat pel nou govern franquista. En aquest panorama, les iniciatives de la societat civil han de ser forçosament escasses. És en aquest context que cal situar l'associació Amigos de los Niños, estretament lligada a l'Església, tal com veurem.

L'Associació Amigos de los Niños es constitueix com a tal —es registra com a associació i s'aproven els estatuts de l'entitat— l'any 1957, encara que en tenim notícia molts anys abans. Amb data del 4 de març del 1950 es troba una primera notícia d'Amigos de los Niños.³⁵ No es tracta encara d'una associació sinó que en aquest temps figura com una agrupació o secció dins de la Junta de Protecció de Menores. En aquesta primera etapa Amigos de los Niños es dedica a fer sessions de cinema infantil per a tots els nens i nenes de Girona que assisteixen als catecismes de la ciutat i dels suburbis amb el propòsit de promoure-hi l'assistència i procurar un esbarjo «sa» per als infants. Les sessions de cinema infantil tenen lloc en el convent de les religioses Adoratrius, encara que ben aviat el cinema s'ubica en els locals del Centre Cultural. Aquest primer antecedent del que serà l'associació neix molt vinculat a l'Església i el canonge Xavier Cochs n'és l'ànima. Cal recordar que en aquests anys el jesuïtes deixen Girona i els dominics que arriben no porten la mateixa dinàmica. El Dr. Xavier Cochs veu la possibilitat d'oferir quelcom als nens i nenes aprofitant els dos locals que han quedat buits amb la marxa dels jesuïtes: el Centre Cultural amb un teatre-cinema —al costat de l'institut de segon ensenyament— i el Patronat de la Joventut —al costat del carrer del Carme. És així com neix aquesta iniciativa que, d'altra banda, és ben vista per l'Ajuntament gironí el qual li donarà suport i arribarà a prendre-hi un paper important.

34. Hi ha documents en el Fons del Servei de Colònies de Vacances que assenyalen que aquesta colònia va tenir lloc el 1959 i que varen fer-se dos torns. Creiem que això no va ser així. No hem trobat cap fet que ho demostrï i, en canvi, segons Miquel Soler —Delegat General en aquest temps de l'Aspirantat de La Salle— els fets varen anar tal com assenyalarem.

35. «La obra "Amigos de los Niños"», *Los Sitios de Gerona*, 4 de març de 1950, p. 3.

L'any 1954 ja s'inaugura un centre filial a Santa Eugènia i l'octubre del 1955 l'obra creix més i s'obren dos nous centres: un a Vista Alegre (barri del Carme) i l'altre a Río (St. Ponç), per als nens d'aquest suburbi i de Montjuïc.³⁶

El 31 del març del 1957 el Ministerio de Gobernación comunica al governador civil de Girona l'acceptació de la constitució de l'Associació Amigos de los Niños de Girona. Malgrat això, consta que s'aproven els estatuts de l'entitat amb data del 18 de juny del 1957. D'aquesta manera es constitueix oficialment l'associació que té la seva seu social en el mateix domicili del Dr. Cochs, just davant del Pont de Pedra, en la «Subida Puente de Isabel II», núm. 3, 1r.

Des del moment de la seva constitució l'associació dona a conèixer les seves activitats a partir de la revista social que edita mensualment amb el mateix nom, *Amigos de los Niños*.³⁷

D'entre el conjunt d'obres que promou aquesta associació hi ha també Casals d'Estiu, entesos segons la mateixa associació, com una «casa solariega [...] lugar o casa de esparcimiento, distracción, alivio, en donde los niños hallan el ambiente propicio a sus deseos y anhelos, guiados y dirigidos por personal capacitado». El naixement d'aquests casals a Girona arriba l'any 1957, justament després de constituir-se oficialment l'associació; la seva màxima implantació es dona dos anys després, el 1959; el governador civil de Girona reconeix que l'actuació de les noies en aquests centres pot servir de Servei Social. A partir del 1960 hi ha una forta davallada, pel fet que l'associació deixa de rebre l'ajuda de la Junta de Protección de Menores» —que és qui proporcionava gratuïtament material escolar i el berenar que es donava cada dia—, i la de Càritas per mediació del Ministeri d'Educació Nacional. Això significa que l'entitat pràcticament ha d'afrontar l'oferta amb els seus únics recursos. Per això redueix l'activitat i es deixa de repartir berenar. Es té notícia que durant els anys que aquesta activitat va funcionar es rebia sempre una dotació de 4.500 pessetes de la Comisión de Educación, Deportes y Turismo de l'Ajuntament de Girona. Igualment, a aquests ingressos cal afegir-hi la quota que tots els socis paguen, estipulada en 40 pessetes anuals i els ingressos dels casals quan els nois paguen matrícula. A més, se sap que hi ha importants ajudes del bisbe, les Congregacions Marianes, el Girona F.C. i el GEIEG, entre altres particulars.

36. «Amigos de los Niños intensifica su labor», *Los Sitios de Gerona*, 3 de desembre de 1954, p. 3. Segons una notícia del diari *Los Sitios de Gerona* del 17 de febrer de 1955, p. 17, hi havia dos documentals cinematogràfics sobre aquesta obra. Un enregistrarat en la ciutat de Girona i l'altre en el col·legi de les religioses del Bon Pastor, a Palau Sacosta.

37. A través dels arxius i biblioteques existents a Girona hem detectat que de la revista *Amigos de los Niños* manquen els números de l'1-13, 15, 16, 21, i a partir del 60. Sembla que, malauradament, no es conserva cap col·lecció completa. Els números 4, 8 i 67 els hem localitzat en el domicili de l'antic membre de l'associació Francesc Alberch, mentre que els restants solament es troben a la Biblioteca Pública de Girona Carles Rahola.

L'obra es manté, que en tinguem coneixement, fins al 1963. A partir d'aquestes dates tenen lloc les colònies de vacances promogudes des de Càritas i la represa dels casals d'estiu per part dels seminaristes de l'Aspirantat.³⁸

L'objecte de l'associació queda precisat en els mateixos estatuts quan es diu que es vol «proporcionar, por cuantos medios sean factibles, educación religiosa, cultural, física y recreativa a todos los niños y niñas de esta Ciudad, especialmente a los no agrupados en colegios y demás centros docentes». A aquesta finalitat responen els casals d'estiu que l'associació estableix, també pensant en la pau i tranquil·litat que proporciona als pares el fet de saber que els seus fills estan en lloc «segur» durant les vacances.

L'èxit dels primers casals que aquesta associació promou el 1957 fa que se n'obrin de nous, sobretot l'any 1959 davant «la necesidad de atender a tantos niños reunidos en los nuevos Grupos de Viviendas, Hermanos Sábat, de San Gregorio y Vilarroja, sin medios, por ahora, de formación y recreo». És per això que Amigos de los Niños acorda «hacer llevar a ellos el “bien” que representa el funcionamiento de un “Casal de Verano”». ³⁹ Es justifica la necessitat d'intervenir en el temps lliure dels infants com a recurs per combatre els perills que l'oci suposa per a tot infant desvagat. S'arriba a dir que aquest espai de temps, si no és convenientment dirigit, pot augmentar la gravetat de certes malalties mentals:

[...] la ociosidad en los niños es un acicate, una brújula que los orienta principalmente a realizar travesuras, aumentando éstas, en intensidad y maldad proporcionalmente a la edad de los protagonistas.

Leemos en la prensa, y por suerte en el extranjero, la existencia en ciertas capitales, de bandas de mozalbetes que no son más que una plaga para aquella sociedad que los ha visto nacer; es como una epidemia que se propaga entre los niños y jóvenes que pululan por las calles, cuyas travesuras en sus distintos grados de potencia que aquéllos realizan, se las viene llamando y conociendo con el nombre de *gamberrismo*.

Muchas enfermedades de carácter mental que contados niños padecen y que son desconocidas por sus padres, al disfrutar aquéllos de completa libertad de acción, resulta que dicha libertad es un estimulante para que las referidas enfermedades que se hallan en periodo de origen o inicial, se desarrollen y conviertan a esos niños en unos esquizofrénicos, psicópatas, etc., y que siendo un

38. Caldria afegir a aquesta situació el fet que el Dr. Cochs deixa l'obra i tot el que portava entre mans, com a mostra de disconformitat per un càrrec que esperava poder ocupar i que el bisbe de Girona atorga a una altra persona. Informació facilitada per Francesc Alberch en l'entrevista mantinguda el 3 de juny del 1994.

39. «¿Casales de Verano? ¡Sí! Corregidos y aumentados», *Amigos de los Niños*, núm. 23, juliol del 1959.

peligro para la sociedad se les deba recluir en sanatorios o reformatorios de delincuencia infantil.⁴⁰

El casal d'estiu d'aquesta associació té una forta càrrega catequètica. La presència dels seminaristes i les seves sessions de catequesi són importants. Cal veure la lletra de l'himne del casal que es canta a finals dels anys 50:

Vamos, niños de Gerona,
a las aulas del Casal,
que a la infancia perfecciona
con su trato cordial.

Cual Jesús dio sus cariños
a los chicos de Judá,
así Amigos de los Niños
al muchacho acogerá.⁴¹

Aquests casals acullen els infants unes 6 hores al dia durant l'estiu (dues hores al matí i prop de quatre a la tarda). L'horari de l'any 1959 és el següent:

Matí

10.00 h- Entrada al Casal i jocs.
10.30 h- Llista, catecisme o explicació formativa.
11.00 h- Esbarjo.
11.30 h- Gimnàstica i cant.
11.45 h- Formació i repartiment d'assistències.
12.00 h- Sortida.

Tarda

4.00 h- Entrada i jocs.
4.30 h- Deures de vacances.
5.30 h- Oració.
5.45 h- Berenar.
6.00 h- Jocs o excursió. Vetllades recreatives.
7.30 h- Formació i repartiment d'assistències.
7.45 h- Sortida.

40. SÁNCHEZ BARÓ, A., «Realidad de los Casales de Verano», *Amigos de los Niños*, núm. 36, octubre del 1959, p. 1-2.

41. Lletra del mossèn Jaume Marquès i música de Josep Baró Güell, extret de la revista *Amigos de los Niños*, núm. 14, setembre del 1958.

Segons consta en un dels números de la revista,⁴² el casal de Germans Sàbat l'any 1959 obre les portes a les quatre de la tarda i els fan resar l'avemaria (Patrona dels Casals). Després se'ls explica alguna *moraleja* i tot seguit se'ls demana que facin una redacció sobre «El pa». Els més grans del casal marxen al bosc a fer aquest treball. A les sis de la tarda ve el mossèn a explicar-los la làmina del catecisme, que en aquest cas, tracta del setè manament. Aquest seria, doncs, l'exemple d'una tarda normal combinant les activitats lúdiques, amb les escolars i les catequètiques. L'esbarjo és considerat necessari i fonamental per millorar l'efectivitat de l'estudi. La mateixa associació declara que té com a objectiu primordial l'esbarjo dels nens i nenes, i que igual que Sant Joan Bosco «s'ha d'educar recreant i recrear educant». Dins les activitats d'esbarjo es fan jocs de cucanya, guinyol, passeigs, etc. Hi ha, però, un clar domini d'activitats «escolars», i s'entén el joc solament com a complement del treball escolar. Altres activitats tradicionals són les concentracions de casals⁴³ i la festa de cloenda amb una xocolatada.

El funcionament en el casal és per grups. Cada grup ha de cuidar-se rotativament de diferents tasques de manteniment i ordre i del repartiment del berenar (el pa, la xocolata i la llet). Per fer-se una idea de la percepció que els nens i nenes tenen d'aquests casals d'estiu pot servir l'explicació que fa M. Lluïsa Garrido, d'11 anys, que assisteix al casal de Vila-roja l'any 1959:

Pues un casal de verano es una casa donde recogen a los niños, pues en el verano hay muchos peligros con el río, con los vehículos, etc.

En los casales de verano aprendemos muchas cosas, nos enseñan cánticos patrióticos, religión, aritmética, geografía, etc.

En los casales nos dan de merendar pan con chocolate y leche. En estos casales nos divertimos mucho jugando a cuerda o a pelota, etc. También los viernes nos vienen a hacernos guñol.⁴⁴

Els estatuts de l'entitat són presentats per: Albert de Quintana, Pere Ordís, Xavier Alberch, Joan Botanch, Joan de Puig, Francesc Masdevall, Santi Casadell, Antoni Xucla, Josep Bordas, Francesc Garcia i Pau Garcia. Aquestes mateixes persones són les que ocupen els diferents càrrecs de l'associació, juntament amb altres persones de Girona, properes a plantejaments conservadors. Alguns d'aquests també ocupen càrrecs públics a l'Ajuntament i la Diputació. En els primers anys la Junta de l'Associació té a l'Albert Quintana Vergés com a president fundador, a

42. «Casal Hermanos Sàbat», *Amigos de los Niños*, núm. 24, agost del 1959.

43. El 29 d'agost del 1957 té lloc la primera a la plaça de St. Francesc —plaça del Gra— a la qual hi ha nens del Casal del Patronat i del casal de St. Ponç.

44. «Casal de Vilarroja. Redacción. Un casal de Verano», *Amigos de los Niños*, núm. 24, agost del 1959.

Joan Botanch Dausá com a secretari i a Francesc Masdevall Jubert com a tresorer, entre altres. El març de 1960 hi ha una renovació de la Junta.⁴⁵ Quan el 1957 es constitueix, Amigos de los Niños té 203 socis. La xifra augmenta fins al 1963 amb 1.278 socis.

Pel que fa als responsables dels casals, el promotor principal és el Dr. Xavier Cochs. Li cal, però, cercar ajuda per estar al davant dels nens i en primer lloc s'adreça als seminaristes. La resposta és insuficient i se sol·licita col·laboració als instructors del FJ i, sobretot, als mateixos mestres de les diferents escoles de la ciutat. D'aquesta manera, els primers casals que l'associació arriba a obrir el 1957 —el casal del Patronat i el de St. Ponç— tenen com a director el mestre Josep Bordas i com a assessor eclesiàstic el mateix Dr. Cochs. A més d'aquests dos responsables, el personal que es fa càrrec dels dos casals són mestres i catequistes.⁴⁶

L'any 1960 l'associació deixa de rebre bona part de l'ajut que proporcionava la Junta de Protección de Menores i Cáritas. Això fa que es replantegi bona part de la seva actuació i que els mateixos responsables de l'associació promoguin la contractació de professionals des de l'Ajuntament. D'aquesta manera, el 8 de juliol del 1960 s'obre un concurs per contractar personal especialitzat per als casals d'estiu. Es comenta explícitament que se cerquen «profesionales experimentados» amb la intenció d'«evitar la interinidad que suponía en otros años la actuación puramente “amateur” de grupos de instructores de buena voluntad». Podem veure com també a través de les circulars d'inspecció d'ensenyança primària de Girona se sol·liciten mestres que vulguin fer-se'n càrrec.⁴⁷ L'oferta pública que es fa és tal com segueix:

- A) 3 maestros de 1.ª enseñanza para actuar como directores-organizadores de cada uno de sus tres Casales de Verano. Gratificación: 2.000 ptas. Verano.
- B) 3 maestras de 1.ª enseñanza para actuar como profesoras de niñas en los Casales. Gratificación: 1.800 ptas. Verano.
- C) Un profesor para cada una de las siguientes actividades especiales:
 Dibujo.
 Música y canto.
 Natación y Educación Física.
 Gratificación: 1.500 ptas. Verano.

45. La nova junta queda constituïda per: Albert Casellas Condom, president; Joaquim Cànovas Delclòs, vicesecretari; Joaquím Escatllar Batlle, comptable; Josep Antoni Pastor Cañada, vocal; Manel González Mas, vocal. A aquesta Junta la segueix l'aprovada el 20 de març del 1963 amb els següents càrrecs de direcció: Abelardo Mor Mur (metge), vicepresident; Pere Frigola Roquet (advocat), secretari; Pere Pagès Soler (pèrit mercantil), tresorer; Manel Xifra Boada, vocal; Josep M. Ministrall Masià, vocal i Josep C. Garay Torrents, vocal.

46. «Actividades de los “Casales de Verano” año 1957», *Amigos de los Niños*, núm. 4, setembre del 1957.

47. *Circular de Inspección de Enseñanza Primaria de Gerona*, núm. 143, juny del 1958, p. 11.

D) Una profesora de Natación y Educación Física. Gratificación: 1.500 ptas. Verano.

E) Tres plazas de Haya para las tres guarderías anejas a los Casales. Gratificación: 1.400 ptas. Verano.

Els casals d'estiu del 1960 tenen contractats sis mestres i tres «ayes» repartits en tres casals: Escola Lorenzana, Santa Eugènia de Ter i Grup Germans Sàbat. L'any 1961, segons relata la revista *Amigos de los Niños*, els responsables dels casals que funcionen a Girona, que acullen uns 300 infants, són 3 sacerdots, 2 mestres nacionals, 8 seminaristes i 2 educadores de la Secció Femenina de la Falange.

A través de les dades extretes de la revista de l'associació, es pot consultar la Taula 1 amb la implantació que aquests casals van tenir.

TAULA 1. *Implantació dels casals d'Amigos de los Niños*

Any	Noms dels casals	Nens	Nenes	Total
1957	• Patronat Congreg. Marianes (C/Pascual i Prats)	102	37	139
	• Sant Ponç de la Barca (Riu-Ter)	56	73	129
	TOTAL	158	110	268
1958	• Patronat CC.MM.	185	107	292
	• Sant Ponç de la Barca	80	82	162
	• Santa Eugènia de Ter (Escoles Nacionals)	112	85	197
	TOTAL	377	274	651
1959	• Patronat CC.MM.			
	• Sant Ponç de la Barca			
	• Santa Eugènia de Ter			
	• Vila-roja			
	• Sant Gregori			
TOTAL			1.156	
1960	• Santa Eugènia de Ter (Escoles Nacionals)			
	• Grup Escolar Ramon Turró (Col·legi Verd)			
	• Germans Sàbat (Edif. Junta Protecció Menors)			
	TOTAL			695
1961			Aprox. 300	
1962			?	
1963			?	

FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades de la revista *Amigos de los Niños*.

Malgrat que el 1957 funcionen només dos casals, se sap que l'intent va ser d'obrir-ne quatre —un altre a Montjuïc i el quart a Santa Eugènia—. La manca de personal per fer-se'n càrrec permet obrir-ne només dos aquest primer any. Això ens fa pensar que entre els professionals gironins del món educatiu aquesta obra no devia tenir massa bona acollida, possiblement per la seva ideologia i proximitat amb l'Ajuntament i el règim. De fet, la primera meitat dels seixanta es reprenen els casals d'estiu a Girona ciutat, portats per seminaristes i l'Aspirantat, i tenen molt bona acollida.

Els nens i nenes d'aquests casals, en una primera etapa fins al 1960, provenen de les zones més marginals de Girona i dels suburbis.⁴⁸ Hi ha, però, un canvi en la tipologia dels infants quan el 1960 els casals perden bona part de l'ajut que rebien i passen a ser pràcticament responsabilitat de l'associació. Això significa que «probablemente perderán una parte de su carácter de Casales “masa” para pasar a ser más selectivos». En aquest moment es proposa fer pagar als nens que assisteixen al casal. Les matrícules són: nens menors de 7 anys, 15 pessetes; infants majors de 7 anys amb dret a classes de repàs, 25 pessetes i les classes especials de dibuix, cant, gimnàstica i natació, etc., un augment de la quota amb 10 pessetes. En aquests moments l'obra passa a ser més selectiva i deixa de banda un tipus d'infants amb més necessitats.

CONSIDERACIONS FINALS SOBRE ELS CASALS D'ESTIU A GIRONA DURANT EL PRIMER FRANQUISME

Els casals d'estiu són una obra que, ja des dels seus inicis en el seminari de Girona l'any 1917, tenen una clara finalitat catequètica. Aquesta explícita funció adoctrinadora i moralitzadora és la que farà que durant el primer franquisme pugui ser considerada com un obra d'acord amb els principis del nacionalcatolicisme que s'imposa i pugui tenir experiències de represa ja a partir del 1940.

La represa després de la guerra serà lenta i a Girona tindrà diferents iniciatives fins a trobar la continuïtat a partir dels anys seixanta amb el model iniciat pels seminaristes. Aquest model és el que durant els anys cinquanta formula una proposta pedagògica amb l'intent de capitalitzar l'experiència acumulada i establir un mètode propi. La primera obra en aquest sentit és l'aportació que l'any 1955 mossèn Pere Bach i, posteriorment, l'any 1959, l'aportació que mossèn Josep Costa i

48. Pel que fa als participants en el casal de Sta. Eugènia de Ter i de Río-Ter (St. Ponç) de l'any 1958 i els de l'any 1959, es conserven els noms de tots els nens i nenes. Aquests noms poden ser consultats en la revista social de l'associació *Amigos de los Niños*, núm. 14, de l'any 1958 i el núm. 25 de l'any 1959. L'edat dels nens i nenes admesos és, en principi, de 6 a 12 anys. Malgrat tot, si hi ha algun nen més petit, també és acollit sempre que tingui algun familiar inscrit que pugui fer-se'n càrrec.

Pau i mossèn Albert Vidal com a assessor pedagògic fan a través de la Federació Diocesana de Casals. Amb aquest treball a poc a poc s'anirà eixamplant la finalitat dels casals i, sense deixar de considerar-se la seva funció moralitzadora i de preservació dels infants durant les vacances, s'anirà fent explícita també la voluntat de proporcionar un estiu diferent per a tots aquells nens que per les condicions econòmiques de la seva família no poden sortir de vacances. D'aquesta manera es comença a entreveure un propòsit lúdic, d'esbarjo, ben diferent del treball escolar.

Al costat d'aquesta iniciativa hem vist també les propostes de casals promogudes, també durant aquest primer franquisme, a través dels Germans de la Doctrina Cristiana amb el Grupo Estival (el GREST) i l'Associació Amigos de los Niños. Ambdues iniciatives sense massa continuïtat a la ciutat de Girona.

L'escoltisme, educar fora de l'escola

SALOMÓ MARQUÈS

L'any 1907 el militar anglès Robert Baden Powell va dirigir un campament amb una vintena de nois a l'illa de Brownsea per experimentar, fruit de la seva experiència professional, les seves idees sobre l'educació en la ciutadania. El resultat positiu d'aquesta estada es va manifestar en el llibre *Scouting for Boys*, publicació que ben aviat es va traduir a força idiomes amb un notable èxit, especialment en ambients dedicats a l'educació de la joventut.¹ Pràcticament fins a la desena edició Baden Powell va modificar cada nova publicació del llibre.

NAIXEMENT D'UN MOVIMENT EDUCATIU, BEN AVIAT PRESENT A LES NOSTRES TERRES

Començava a caminar el moviment escolta, una institució dedicada a la formació de la infància i la joventut fora de l'escola. Ben aviat es va introduir a força països, també a casa nostra. A la segona dècada del passat segle xx ja era coneguda la presència de l'escoltisme a Catalunya (1912), a Mallorca (1913)² i al País Valencià (1912).³ Una presència que des del primer moment serà plural: hi haurà diversitat de propostes escoltes. Els dos aspectes més diferenciadors entre els grups escoltes

1. El 1968 es va publicar per primera vegada en català *Escoltisme per a nois*, Gustavo Gili, Barcelona. Anys més tard es va publicar una nova edició més ampliada a: BADEN POWELL, R., *Escoltisme per a nois*, Vic, Eumo Editorial, 2007. Pròlegs d'Antoni Tort i Salomó Marquès. Per a aquesta edició a «Textos Pedagògics» es va optar per l'edició adoptada pel moviment escolta internacional.

2. Pel que fa a l'escoltisme de les Illes llegiu CERDÀ, M., *L'escoltisme a Mallorca (1907-1995)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999; MARC, M. i SUREDA, B., *50 anys d'escoltisme a Mallorca, 1956-2006*, Binissalem, Di7 Edició, 2006.

3. Sobre l'escoltisme valencià llegiu CRUZ, J. I., *Escultismo, educación y tiempo libre. Historia del asociacionismo scout en Valencia (1912-1985)*, València, Institut Valencià de la Joventut, 1995.

varen ser l'opció confessional (grups escoltes aconfessionals o laics i d'altres confessionals) i l'opció política, és a dir, hi havia grups que quan se'ls inculcava l'amor a la pàtria es referien a Espanya, mentre que per a altres la pàtria era Catalunya. Els Exploradores de España i els Jovestels de Catalunya seran les dues versions que, el 1912, promouran l'escoltisme a Catalunya.

Cal recordar que ben aviat a Europa, també a Catalunya, s'establí una relació entre l'escoltisme i sectors d'escoles que promovien l'ensenyament actiu. Ja a la dècada dels anys 1920 i 1930 al nostre país hi hagué lligams interessants entre promotors d'escoles renovadores i patrocinadors de l'escoltisme. El creixement de l'escoltisme a països europeus s'agermanava amb les propostes pedagògiques que creixien a diferents països proposant nous estils d'ensenyament, deixant de banda l'escola tradicional, memorística... substituïnt-la per una escola activa, en contacte amb la natura, desvetllant l'interès a través d'un aprenentatge actiu.

Anys més tard, ja en època republicana i en plena guerra, el 14 de febrer de 1937, a Catalunya s'unificaren els diferents grups escoltes en la institució Minyons de Muntanya-Boy Scouts de Catalunya. El consell general estava format per un president i un seguit de comissaris, de llobatons, de minyons escoltes, de guies escoltes, d'escoltes marins, de formació de caps, de relacions internacionals, de secretaria general, de propaganda, un representant dels Amics Escoltes, un comissari de la vegueria de Barcelona, un comissari de la vegueria de fora de Barcelona i un comissari de la vegueria de Manresa.

Serà durant els anys republicans que les entitats d'escoltisme femení (Germanor de Noies Guies, Germanor de Guies Excursionistes i Germanor de Minyones de Muntanya) constituïren la Institució Catalana d'Escoltisme. El 1932 va néixer el primer agrupament femení catòlic, orientat per mossèn Antoni Batlle.

No és el moment d'explicar el naixement i difusió del moviment escolta abans i durant els anys republicans, en pau i en guerra. El que ens interessa destacar és la presència escolta els anys que segueixen, és a dir, la presència durant la dictadura de Franco. Amb moltes dificultats i algunes pressions polítiques els primers anys, aquest moviment educatiu va continuar present de manera molt minoritària i es va anar revifant a partir de la dècada dels cinquanta i no únicament sota el soplug de l'Església.

ALTERNATIVES A LES JOVENTUTS FRANQUISTES

El 1941 les noves lleis franquistes establiren el control de les associacions del país, exceptuant la Falange i les entitats religioses catòliques que tenien finalitats exclusivament religioses. Oficialment el monopoli de la formació de la joventut així com l'exclusiva de les acampades i les colònies quedava en mans del Frente de Juventudes. L'article 10 de la llei fundacional del Frente de Juventudes de 1940

establia que «todos los alumnos de los centros de primera y segunda enseñanza, oficial y privada, forman parte del Frente de Juventudes».⁴

L'any 1943 s'iniciaren les converses entre els Minyons de Muntanya i els Boy Scouts per reprendre les activitats. Mossèn Batlle, que ja havia treballat a l'escoltisme abans de la guerra, s'incorporà al consell general com a dirigent i consiliari dels agrupaments catòlics. A Girona aquell mateix any ja hi hagué un intent de recuperar l'escoltisme gràcies a Narcís Masó.⁵ Anys més tard seran seminaristes els que iniciaran l'escoltisme a Olot i Figueres el 1953.

Coneixem un primer cens de l'escoltisme a Catalunya de l'any 1948 en plena dictadura. Es parla de 12 agrupaments, 10 dels quals a la ciutat de Barcelona; per branques, els efectius es repartien entre 78 llobatons, 221 minyons escoltes i 152 guies escoltes. Total: 453.⁶ Les dades conegudes cinc anys més tard, el 1953, mostren un salt important. El nombre d'agrupaments s'havia triplicat: n'hi havia 36, 18 dels quals a Barcelona, amb un notable creixement fora de la capital. Alguns d'aquests grups escoltes naixeren sota l'empara de centres excursionistes, de parròquies amb l'empenta de vicaris joves.

Pel que fa al guiatge, l'escoltisme femení, el curs 1952-1953 la Germanor de Noies Guies comprenia només 4 agrupaments, tots de Barcelona (Congesta, Joan Maragall, Elisenda de Montcada i Santa Eulàlia) amb un total de 146 membres: 41 daines, 60 noies guies i 45 guies. A la segona meitat de la dècada dels cinquanta, amb les dades conegudes, queda patent un notable creixement. El curs 1957-1958 ja hi havia 12 agrupaments a Barcelona amb un total de 740 noies i 7 a la resta de Catalunya amb 272 noies.

L'escoltisme d'aquests primers anys tindrà un to relativament clandestí i majoritàriament confessional catòlic, gràcies a l'acció d'algunes parròquies i d'algunes escoles religioses (com els escolapis). En els bisbats de Vic i de Girona l'escoltisme va néixer a la dècada dels cinquanta a l'interior de l'Aspirantat de l'Acció Catòlica, que feia de tapadora del moviment, sense relació amb la Institució Catalana d'Escoltisme, entitat que no era del tot ben vista per l'episcopat.

En els primers anys de la dictadura en l'escoltisme català sobresurt la figura de mossèn Antoni Batlle. Ja durant la República havia fundat un parell d'agrupaments (el de Mare de Déu de Montserrat i el Congesta al col·legi de les Carmelites). El 20 de

4. BOE 7/12/1940.

5. Narcís Masó i Valentí (Girona 1890-1953) pedagog català adepte al moviment de l'escola activa. Impulsor de l'escoltisme a Catalunya i a Girona ja durant la República. Va contribuir a crear els Minyons de Muntanya. El 1930 formà part del nucli del Consell General de la Germanor i del 1934 al 1936 en va ser president. Membre d'Unió Democràtica, durant la dictadura estimulà de nou l'escoltisme a Girona.

6. BALCELLS, A. i SAMPER, G., *L'escoltisme català (1911-1978)*, Barcelona, Barcanova, 1993, p. 144.

juliol del 1936 havia pujat a la Pica d'Estats, on plantà una creu.⁷ Davant de la situació de violència del país, marxà a l'exili a Suïssa. El 1938 torna i es va instal·lar a Guipúscoa, ja en mans franquistes, i el 1939 tornà a la Barcelona ocupada. Ben aviat en el nou clima sociopolític, en plena dictadura, començà de manera clandestina les activitats escoltes i, a partir del 1943, promourà campaments a Siuret, Farga de Bebié, etc. No parerà de promoure l'escoltisme a Barcelona fins a la seva mort el 1955. Poques hores abans de morir havia estat nomenat consiliari diocesà de l'escoltisme.

Mossèn Batlle va ser un referent de l'escoltisme catòlic, sobretot barceloní, en els moments més durs de la dictadura franquista. En el llibre *Escrits de Mossèn Batlle* parla de la base espiritual de l'escoltisme en aquests termes: «És l'esperit de servei; o sigui, la disposició de fer una cosa pels altres. Cal que acceptem sempre i posem en moviment, en aquesta direcció, l'esperit inquiet i propi d'aquesta edat, que a la família, moltes vegades és cohibit o "despreciat" amb un rebuig. L'escoltisme no vol matar l'activitat contínua que té l'infant, dirigir-la i aprofitar-la en servei dels altres».⁸ El text és del 1954.

Els primers anys de l'escoltisme durant la dictadura, bona part dels grups de l'escoltisme catòlic català utilitzaren el *Llibre Verd* com eina bàsica de formació. Se nomenava així pel color de la coberta del llibre i el color de la branca o etapa de Minyons Escoltes.⁹ Més de 200 pàgines en les quals s'hi exposaven els principis bàsics, les diferents etapes de formació i els aspectes organitzatius. Han passat molts anys des que Falcó Certer va escriure el text introductor: «Aquest és precisament el motiu i el perquè et recomano que facis escoltisme. Perquè esdevinguis un home, tot un home, en el sentit més enlairat de la paraula. Solament així seràs feliç en la mesura que els mortals poden ésser feliços. I com més practiquis el bé, i millor compleixis els teus deures envers Déu i la Pàtria, i no oblidis que l'escoltisme és fer servei, tant més feliç seràs tu mateix».

En el *Llibre Verd* hi havia expressades molt clarament les idees de fons del moviment: «L'educació escolta s'orienta a quatre punts fonamentals: formació del caràcter; salut i vigor; arts manuals i enginy; servei al pròxim».

En general els agrupaments escoltes s'organitzaven en quatre etapes d'edats diferents. La primera era la de llobatós, que aplegava els nois a l'Estol i eren dirigits per l'Akela. El seu lema era «Tant com puc». I el text de la promesa: «Prometo fer

7. BUÏRA, M., *El relat de l'ascens a la Pica d'Estats* (pdf), edició de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, 2008 (Monogràfic núm. 7).

8. GALÍ, J. (Presentador), *Escrits de Mossèn Batlle*, Barcelona, Estela, p. 215; sobre mossèn Batlle llegiu BARBERÀ SUQUÉ, J., *Mossèn Antoni Batlle i Mestre (1888-1955)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996; SAMPER TRIEDÚ, G., *Dues vides entrelaçades. Biografies de Mossèn Batlle i de J. M. Batista i Roca*, (pdf), edició de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, 2008.

9. *Reglament de Minyons Escoltes*, 1950.

tot el que pugui per a ésser lleial a Déu, a la Pàtria i a la llei de l'Estol, i fer cada dia una bona obra».¹⁰

Seguien els Minyons (11 a 16 anys), que s'agrupaven a la Secció amb 3-4 patrulles formada per 6-7 nois cada una; es reunien al Cau i eren dirigits pel Cap i els Ajudants de Secció. El procés de creixement en l'etapa de minyons començava per la preparació de la promesa escolta a través de passar diferents proves establertes en el «carnet de proves». Incorporat ja de manera definitiva a l'escoltisme es continuava progressant mitjançant la superació de diferents proves de tots nivells i categories: religió, civisme, coneixença del moviment, salut i vigor, habilitat manual, observació, salvament, natura i orientació.¹¹

Les següents etapes les formaven la Jove Ruta, a partir dels 16 anys, i els més grans eren els Rovers, el Clan. Durant el curs, l'activitat de cada un dels col·lectius es concretava en reunions periòdiques en el local i les sortides, normalment a la muntanya, per acabar el curs amb el campament o amb alguna ruta pels Pirineus.

L'objectiu de creixement personal i col·lectiu estava ben pensat amb una progressió que s'iniciava amb la Promesa escolta que es feia públicament davant dels companys. Una llei que resumia en deu punts l'estil de ser escolta. Prèviament, el futur minyó havia hagut de superar un conjunt de proves adequades a la seva edat amb una pluralitat de temes: esperit escolta, civisme, coneixença del moviment, salut i vigor, religió, habilitat manual, observació, salvament, natura, coneixement del país, etc.

El carnet de proves servia de comprovant del progrés del futur minyó amb el testimoni del cap i dels ajudants de secció. A les primeres dècades del moviment en plena dictadura passar aquestes proves era un camí segur per desvetllar el sentit de servei i el coneixement del país, la seva història, la seva cultura, etc.; temes que en general no s'explicaven a les escoles.

ELS DEU ARTICLES DE LA LLEI ESCOLTA

Els deu articles de la Llei Escolta eren:

Cal confiar sempre en l'honor de l'Escolta.

L'Escolta és lleial a Déu i a la pàtria, als pares, caps, superiors i inferiors.

L'Escolta és útil i servicial, i cada dia farà una bona obra.

L'Escolta és amic de tothom i germà dels altres Escoltes.

L'Escolta és educat i cavallerós.

L'Escolta estima els animals i les plantes.

L'Escolta és disciplinat i obeeix els seus superiors.

10. *Carnet del llobatò*, Barcelona, Publicacions DDE, 1958.

11. *Carnet de proves*, Barcelona, DDE de Barcelona, 1960, p. 3-14.

L'Escolta està sempre de bon humor i somriu i xiula davant les dificultats.
 L'Escolta és treballador i previsor.
 L'Escolta és pur de pensament, paraula i obra.¹²

Una vegada incorporat al moviment Escolta per la Promesa es continuava progressant mitjançant tot un reguitzell de proves, badges, etc.; activitats adequades a l'edat que anaven desvetllant el creixement humà i l'esperit de servei i de solidaritat. El contingut de les proves era d'una notable varietat, algunes eren ampliació de les experimentades abans de fer la Promesa; d'altres eren ben noves com, per exemple, transmissió, expressió, estalvi. La lectura del contingut d'aquestes proves de la dècada dels anys cinquanta i seixanta del segle passat ben segur que sorprendran als joves lectors d'ara. De totes maneres la lectura d'alguns dels temes mostren la voluntat pedagògica d'avançar en un marc educatiu i sociopolític condicionat per la dictadura i la manca de llibertats. Uns exemples concrets: en les proves de civismes es demanava «Tenir una idea general de l'estructura geogràfica del país i de les etapes de la seva història». En l'apartat de salvament calia saber què cal fer en cas de desmai, cremades, brosses als ulls, hemorràgies nasals, etc. Altres proves de caràcter servicial: baixar una persona ferida d'una habitació plena de fum; baixar algú des d'un primer pis, per mitjà de cordes emprant el nus de cadira. En l'àmbit d'orientació i transmissió calia conèixer l'alfabet i els signes del Morse i emetre un missatge curt; redactar un telegrama; conèixer el codi de carreteres per a vianants i ciclistes, o «saber telefonar» en un país de postguerra, ja que els telèfons a casa eren una excepció, etc. Tot plegat afavoria el desvetllament humà dels joves que vivien en un clima social més aviat tancat i restret d'una dictadura.

Sobre les dificultats de practicar l'escoltisme arreu del país en aquells anys durs, un informe privat del 1951 ho explicava amb aquestes paraules:

Sólo quien vaya personalmente a España se podrá hacer cargo de las dificultades con que han de trabajar los *scoutsmaster* de Cataluña y Valencia. Dificultades de todo orden: desde la falta de locales apropiados, de recursos económicos,

12. *Carnet de proves*, Barcelona, DDE de Barcelona, 1960, p. 2, *Carnet de proves*, Barcelona, DDE de Barcelona, 1960, p. 2. La Llei de les Guies Sant Jordi era la següent: La Noia Guia estima la veritat i la viu, és lleial, és servicial, pensa primer en els altres. Germana de tots els escoltes, és oberta a tothom, és generosa i austera, protegeix la vida perquè ve de Déu, aprèn a obeir per saber col·laborar, estima l'esforç i no fa res a mitges, és treballadora i previsora, sap dominar-se per ser pura i alegre. DDE, 1972. Anys més tard, unificats Minyons escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya, aprovaren el 1979 la Llei Escolta i Guia: «Ens esforcem a merèixer confiança i fem confiança a tothom; vivim la nostra fe i respectem les conviccions dels altres; aprenem a ser útils i a fer servei; som germans de tothom i treballem per la Pau; som fidels al nostre país i ens sentim ciutadans del món; defensem la natura i protegim la vida; aprenem a viure en equip i tot ho fem entre tots; som decidits i afrontem les dificultats sense por; estimem el treball i volem fer bé les coses; aprenem a estimar i jugar net».

de tiempo para hacer reuniones (recuérdese que la jornada de trabajo es muy larga debido a que la mayor parte de la gente para obtener más ingresos y subvenir a las necesidades familiares, han de trabajar diez o más horas diarias). También influye mucho la falta de publicaciones y manuales técnicos.

El mateix informe parlava d'una certa tolerància per part del govern a l'hora de permetre la presència escolta, i insistia en els problemes que tenien que no eren només de tipus material, sinó sobretot d'una visió centralista i de poc respecte a la personalitat dels diferents grups que s'anaven formant.

El text de l'informe no podia ser més clar:

Es de esperar que, tarde o temprano, con reconocimiento oficial o sin él, el esculatismo reanudará sus actividades en toda España. Cada día se va difundiendo más el método Scout, mayormente entre los sacerdotes y educadores, y creemos que próximamente surgirán nuevos grupos, con lo cual se podrá pensar en la organización del esculatismo en España. Es muy posible que los diversos grupos o asociaciones se den cuenta de que las peculiaridades del país hacen imposible la existencia de una asociación única y centralizada en Madrid, y siguiendo las orientaciones dadas por el director del Bureau International dadas a conocer a través de unos artículos aparecidos últimamente en la revista *Jamboree*, se llegue a la Federación con carácter general, sistema ya utilizado como se ha dicho, por Cataluña y Valencia, únicas regiones donde hay actualmente esculatismo activo.¹³

Certament, a més de les prohibicions per part dels governadors civils provincials d'algunes activitats escoltes, alguns grups de la zona barcelonina varen ser escomesos per grups de la guàrdia de Franco o de la Falange. Un dels atacs més notables va ser a l'aplec de la branca de minyons amb més de 50 patrulles i més de 300 nois.¹⁴ Lentament la situació va anar millorant, sobretot a partir del Concordat de l'Estat espanyol amb la Santa Seu el 27 d'agost de 1953. També hi hagué durant aquest període tensions a l'interior de l'escoltisme de Catalunya entre alguns sectors aconfessionals i els confessionals.

PRESÈNCIA ESCOLA A MALLORCA I VALÈNCIA

A Mallorca l'escoltisme catòlic va aparèixer durant la dècada dels cinquanta amb l'arribada a Palma d'Eladi Homs i la seva esposa Maria Ferret, procedents de Barcelona i destinats a l'illa per qüestions de feina. Aquest barceloní, fill del

13. Arxiu privat Salomó Marquès.

14. Vegeu COSTA I MOSELLA, J., *Els Fets del Montnegre 1953* (pdf), edicions de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, 2009.

pedagog Eladi Homs —un dels capdavanters de la política educativa de la Mancomunitat de Catalunya— va participar en l'escoltisme català ja des de la postguerra. Per la seva part Maria Ferret, la seva esposa, va ser la que va impulsar l'escoltisme femení. Eladi Homs havia conegut l'escoltisme anterior a la Guerra Civil i havia col·laborat en la seva recuperació a la Catalunya de la postguerra. A partir de 1950 col·labora amb Raimon Galí —fill d'Alexandre Galí i un dels mentors dels grups escoltes i alhora dels joves cristians catalanistes d'aquells anys— en la direcció de la branca Guies o Ruta dels grups escoltes catalans d'aquella època.¹⁵ El clima pedagògic, ideològic i cultural que per amistats i relacions familiars va viure Eladi Homs en aquella època, i del qual A. Balcells i G. Samper ens donen referències a la seva obra sobre l'escoltisme català, va marcar també la recuperació de l'escoltisme mallorquí de postguerra.¹⁶ A més, aquestes relacions personals varen afavorir una intensa relació entre l'escoltisme catòlic català i el mallorquí. Miquel March ho recorda amb aquestes paraules: «Els nostres caps anaven als camps escola de preparació de Catalunya; es rebia puntualment la circular de Minyons, s'establien trobades freqüents entre les branques de totes dues parts, ens proveïa de material, tant tècnic com publicacions».¹⁷

També a Mallorca foren les relacions d'amistat i familiars entre nuclis de l'exili interior i del catalanisme cultural com Francesc de B. Moll, Josep Maria Palau i Camps, Josep Forteza-Rei —i altres— les que serviren per donar suport a les primeres experiències escoltes, tal com ha descrit Mateu Cerdà a la seva obra sobre l'escoltisme mallorquí.¹⁸

A Eladi Homs i Maria Ferret com a promotors de l'escoltisme a l'illa, cal afegir-hi el del pare Miró. Aquest religiós provenia de Roma, on va conèixer l'escoltisme, i el va promoure a Palma, al col·legi dels Pares Teatins, però amb un to diferent, més a l'estil dels Exploradores de España, més militarista i espanyolista.

15. CERDÀ MARTÍN, M., *L'escoltisme a Mallorca (1907-1995)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999, p. 212-213.

16. A l'obra de A. Balcells i G. Samper es reproduïx un comentari de Raimon Galí que demostra la seva consciència de pertànyer tant ell com Eladi Homs a una mateixa tradició pedagògica: «Eladi Homs i Alexandre Galí havien col·laborat en la feina pedagògica de Prat de la Riba. Aquesta vegada eren els fills». BALCELL, A. i SAMPER, G., *L'escoltisme català (1911-1978)*, Barcelona, Barcanova, 1993, p. 183.

17. MARCH, M., «L'escoltisme a Mallorca. Inicis, creixement, crisi i desenvolupament», a GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (ed.), *Escoltisme, autoformació i ciutadania activa. Un balanç de cara al futur*, Institut d'Estudis Catalans i Pagès editor, 2009, p. 37.

18. Vegeu el llibre de CERDÀ, M., *L'escoltisme a Mallorca*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999; MARCH MANRESA, M. i SUREDA GARCIA, B., *50 anys d'escoltisme a Mallorca, 1956-2006*, Mallorca, Di7 Edició, 2006. També MOVIMENT ESCOLTA I GUIATGE DE MALLORCA, *Converses sobre l'escoltisme. 25 anys d'escoltisme a Mallorca*, Palma, Moviment Escolta i Guiatge de Mallorca, 1981.

Finalment Homs va imposar la seva orientació i els dos grups es varen unificar amb una orientació clarament confessional i catalanista. Eladi Homs va aconseguir del bisbe la creació el 1956 de l'ODICE, Oficina Diocesana d'Informació i Coordinació d'Escoltisme, que per abreujar es deia Oficina Diocesana d'Escoltisme. D'aquesta manera, l'escoltisme mallorquí aconseguia també la protecció legal de l'Església, una condició que era imprescindible per al funcionament d'una associació com aquella a l'època de la dictadura. El 1958 Eladi Homs va ser anomenat director de l'ODICE. El grup dels Teatins es va integrar en la nova organització escolta i va seguir les orientacions que fixava Eladi Homs. L'expansió del moviment per la geografia mallorquina es va produir durant la dècada dels seixanta. A més de Palma, naixeren grups escoltes a Manacor, Sóller, etc.

Al País Valencià l'escoltisme es reprendrà el 1943 de manera molt testimonial i relacionat amb l'escoltisme de Catalunya. El 1946 Emili Beüt va aconseguir que el Buró Internacional de l'escoltisme, a Londres, el considerés l'interlocutor pel que fa a l'escoltisme a Espanya. El 1947 els dirigents de Minyons de Muntanya i Boy Scouts de Catalunya i els Boy Scouts del País Valencià varen constituir a Barcelona la Federació Ibèrica d'Escoltisme intentant desenvolupar un escoltisme espanyol des d'una perspectiva federal. La publicació *Por el sendero* dels Rover Scouts, el grup dels escoltes grans de València, compta amb la col·laboració d'escoltes de Barcelona. Al número 44 del mes d'agost de 1949, l'article «Fraternidad Escultista» signat per Txil Monserratí, de Barcelona, afirma:

Hemos de comenzar haciendo revivir en nuestros corazones un espíritu de justicia y amor, única manera de revalorizar nuestros ideales. Pensemos que la finalidad del Escultismo es la formación del carácter. Es necesario éste encontrarse a sí mismo, para lanzarse a la palestra, al apostolado, para hacer «Servicio». El Rover ha de demostrar claramente que el «roverismo es una manera de entender, sentir y vivir la vida» antes que todo.¹⁹

Anys més tard, a la dècada dels cinquanta, varen sorgir nous grups escoltes en parròquies i col·legis que varen donar una notable empenta a l'escoltisme valencià. L'historiador J. I. Cruz manifesta que «entre els trets fonamentals d'aquest període, cal destacar la fidelitat a un estil molt centrat en el model *scout* britànic clàssic, la solidesa d'oferta formativa amb dirigents ben capacitats i molt motivats, la implantació limitada només a la ciutat de València i a algun poble proper i la ja citada vinculació a entitats confessionals. Tot això va contribuir al fet que els *scout* tornessin a estar presents públicament i que tinguessin una relativa implantació

19. *Por el sendero. Boletín de ideas para el desarrollo del Roverismo*, publicat pels Rover Scouts de València, any IV, agost 1949, núm. 44, p. 8.

entre la joventut valenciana».²⁰ L'any 1958 es va crear la Delegació Diocesana d'Escoltisme que, igual que a Catalunya, es va convertir en una alternativa a la política alternativa al Frente de Juventudes i, més tard, a partir del 1960 a la Organización Juvenil Española (OJE). En aquests anys l'escoltisme valencià es convertí en una entitat catòlica. Anys més tard hi haurà altres opcions.

L'ESTIL ESCOLTA

Per conèixer l'estil de l'escoltisme en aquests primers temps de la dictadura a Catalunya, cal llegir el Reglament de Minyons Escoltes anomenat també el *Llibre Verd*, que segons Genís Samper va ser publicat el 1950.²¹ Una obra indispensable de més de 200 pàgines redactades per un equip format per membres de diferents agrupaments de nois i un de noies. En la publicació s'hi exposaven els principis bàsics, les diferents etapes de formació i els aspectes organitzatius de l'escoltisme. Recordem el missatge introductori del llibre: «Aquest és precisament el motiu i el perquè et recomano que facis escoltisme. Perquè esdevinguis un home, tot un home, en el sentit més enlairat de la paraula. Solament així seràs feliç en la mesura que els mortals poden ésser feliços. I quan més practiquis el bé, i millor compleixis els teus deures envers Déu i la Pàtria, i no oblidis que l'escoltisme és fer servei, tant més feliç seràs tu mateix».

Amb el pas dels anys l'escoltisme s'adaptarà als canvis que s'aniran produint a la societat, sempre buscant la manera més pedagògica i eficaç de treballar amb els nois i noies durant força anys separatament. Les idees de fons, però, seran les mateixes. Unes idees que en el *Llibre Verd* es manifesten clarament:

L'educació escolta s'orienta a quatre punts fonamentals: formació del caràcter, salut i vigor, arts manuals i enginy, i servei al pròxim. En resum, una educació orientada a fer de cada noi un bon ciutadà. Per aconseguir-ho es procurarà, sobretot, la formació del caràcter enfortint la base moral i religiosa, desenrotllant la seva lleialtat, esperit de disciplina i de cooperació; inculcant-los hàbits d'observació, d'obediència, energia i confiança en si mateix; acostumant-los a vetllar pels altres; ensenyant-los serveis útils a la col·lectivitat i oficis profitosos per a ells mateixos, bo i fomentant llur salut corporal amb les pràctiques higièniques [...]. Els caps d'Unitat han de posar interès especial a conèixer a fons no sols la psicologia d'aquesta edat, sinó també el caràcter particular i la manera d'ésser

20. CRUZ, J. I., «L'escoltisme al País Valencià (1912-1975). Claus per a una interpretació», a GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. (ed.), *Escoltisme, autoformació i ciutadania activa. Un balanç de cara al futur*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans - Pagès editor, 2009, p. 66.

21. SAMPER, G., *50 anys d'escoltisme català 1927-1978*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1993, p. 727

de cada un dels nois que són al seu càrrec. Fer totes les coses posant-se en els seus punts de vista i deixar sempre un bon marge de llibertat perquè els escoltes per si sols les arreglin al seu gust, topin amb les dificultats i ells sols aprenguin a resoldre-les. No hi ha millor mètode que el de donar encàrrecs a cada un d'ells a fi que els executin sota la pròpia responsabilitat.

Les característiques que diferenciaven l'escoltisme d'altres moviments de joventut, en aquells anys eren:

- a) Una lliure Promesa i una Llei de conducta;
- b) Un programa d'activitats a l'aire lliure, atractiu i progressiu;
- c) Un sistema d'ensenyances que estimulava a l'Escolta a progressar;
- d) Una educació del caràcter basada en el Sistema de patrulles.

Els nois i noies escoltes eren una minoria privilegiada en una societat que molt lentament s'anava refent de les destrosses materials, morals i socials de la guerra, en un clima de por, de repressió i de manca de llibertats. Només cal recordar que la Declaració Universal dels Drets de l'home, aprovada el desembre del 1948, no va ser reconeguda a l'Estat espanyol fins al 1978, després de la mort del dictador.

Els escoltes, mitjançant jocs, excursions, campaments... anaven creixent humanament i socialment, i descobrint el territori i la història del país, aspectes que a l'escola no explicaven, llevat d'algunes excepcions. A partir de la preparació a la «Promesa Escolta» que comportava el compromís públic, s'iniciava un progrés personal en un clima col·lectiu amb carnets de proves per anar avançant en la responsabilitat compartida, el respecte als altres, el descobriment del país, la seva història i la seva llengua perseguida, etc.

La publicació de la revista dels *Scout de France*²² i altres revistes de l'escoltisme francès així com els llibres *Etapes*,²³ *Raiders*,²⁴ *Scoutisme: rute de liberté* de M.D. Forestier²⁵ ajudaren als caps catalans a formar-se pedagògicament. També altres publicacions franceses ajudaren a consolidar la dimensió pedagògica del moviment escolta a casa nostra, com per exemple *La Route aux aventures* de Guy de Larigaudie amb un lema ben provocador i estimulante: «Si no trobo un camí, me'n faré un!!!». Un altre llibre exitós aquells anys va ser el de Piero Bertolini *Educación y escultismo*.²⁶

22. *Scout de France*, París, mensual, a partir del 1934.

23. DELSUC, P. i JOUBERT, P., *Etapes*, Presses d'Ille de France, París, 1955.

24. MENU, M. i JOUBERT, P., *Raiders Scouts*, Presses d'Ille de France, París, 1955.

25. Editat el 1957 va ser traduït al català el 1967.

26. Edició catalana el 1968, BERTOLINI, P., *Educació i escoltisme*, Barcelona, Successors de Joan Gili, editors, 1968.

Bona part dels grups escoltes durant els primers anys de dictadura varen néixer a redós de parròquies on hi havia capellans joves, alguns dels quals havien conegut l'escoltisme en el seminari. I no només això, sinó que varen buscar el soplug de l'Acció Catòlica, entitat diocesana, per protegir-se legalment. El cas de Girona és significatiu. En el moment d'institucionalitzar la presència escolta a la ciutat, el 9 de febrer del 1953 es va publicar el *Reglamento de la Sección Excursionista del Aspirantado de Acción Católica, San Narciso de la ciudad de Gerona*. L'Aspirantat d'Acció Catòlica va ser la cobertura oficial de l'escoltisme al bisbat gironí com ho va ser en altres bisbats catalans. La Secció Excursionista era, evidentment, l'agrupament escolta.²⁷

A poc a poc s'anaven fent els passos necessaris per a consolidar el moviment escolta sota l'empareda de l'Església. És interessant de conèixer alguns dels articles d'aquest reglament de la Secció Excursionista (redactat en castellà) per poder copsar el clima polític de l'època i de quina manera s'havien de buscar sortides «legals» al control de les autoritats franquistes. L'article 7 tractava de les activitats escoltes en els següents termes:

Al pretender esta Sección en sus miembros el desarrollo armónico de sus facultades, se servirá del método escultista, el cual por sus fines educativos en sus aspectos moral, religioso, deportivo y recreativo, ha sido aprobado y bendecido por los Sumos Pontífices y, especialmente, por S.S. el Papa Pío XII, felizmente reinante, en su reciente discurso del 7 de junio del pasado año a los escultistas católicos del mundo.

També en el reglament hi havia una referència concreta a l'aspecte polític, en els següents termes:

Por estar totalmente opuesto al método educativo escultista y a los fines específicos de la Acción Católica, ningún matiz de carácter político o partidista puede tener cabida en la Sección. En consecuencia, no se tolerará en sus miembros ninguna manifestación de este carácter.

De la formació política de la joventut, per llei, se n'encarregava el Frente de Juventudes, i tal com indicava la llei que el creava i a la qual ja s'ha fet referència, a aquest organisme «le compete irradiar la acción necesaria para que todos los jóvenes de España sean iniciados en las consignas políticas del Movimiento. A este fin, el estado debe asegurar al Frente de Juventudes los medios para ejercer la necesaria influencia a las instituciones de la Enseñanza oficial y privada». El bisbe de

27. MARQUÈS, S., *L'escoltisme gironí*, Girona, Edicions del Pèl, 1984, p. 29.

Girona, Josep Cartanyà, es mostrà defensor dels escoltes enfront dels governadors civils. Per a aquest bisbe l'Acció Catòlica era intocable i, no ho oblidem, legalment l'escoltisme era una secció de l'Aspirantat d'Acció Catòlica.

Els cinquanta van ser uns anys de creixement dels grups escoltes en força poblacions gràcies, en bona part, als capellans joves que consideraven aquest moviment una eina de formació humana i religiosa. Tornant al bisbat de Girona, la presència de grups escoltes va ser destacada en capitals de comarca i poblacions grans: Figueres, Olot, Anglès, la Bisbal d'Empordà, Banyoles, Salt, Palafrugell, Sant Feliu de Guíxols, Malgrat de Mar, Arenys de Munt, etc. El mateix va passar al bisbat de Vic i, més lentament en altres bisbats més petits. Al bisbat de Barcelona, molt més gran que els altres set bisbats de Catalunya, a més també varen anar sorgint grups escoltes no confessionals.

A mesura que l'escoltisme anava creixent es va produint un fet destacat. En algunes escoles públiques i privades promotores de la renovació pedagògica hi varen néixer grups escoltes. En alguns casos aquest lligam ja venia de l'època republicana. De fet, alguns dels promotors de la renovació pedagògica al nostre país varen ser, al mateix temps, promotors de grups escoltes.

Un dels fets importants d'aquella dècada va ser la creació el 1956 de les Delegacions Diocesanes d'Escoltisme (DDE) a Barcelona, Vic i Girona, que l'any 1961 es constituïren en entitat supradiocesana amb el nom de Moviment Scout Catòlic i el 1965 passà a denominar-se Minyons Escoltes. Amb els pas dels anys es van crear les altres delegacions diocesanes d'escoltisme. Aquesta nova situació va permetre els contactes amb la Conferència Internacional de l'escoltisme Catòlic.

Serà durant aquestes dues primeres dècades que l'escoltisme confessional i laic s'anirà expandint pel territori. En les dècades posteriors es consolidarà i s'adaptarà pedagògicament a noves propostes més adients a l'educació dels nois i les noies.

La política infantil i juvenil durant el primer franquisme: El Frente de Juventudes i la Sección Femenina

JOSÉ ANTONIO CAÑABATE

Iniciarem aquest article repassant la creació i evolució bàsica de les joventuts del règim franquista. Aquest primer apartat serà principalment de caire descriptiu i basat en fets ja contrastats en l'àmbit bibliogràfic, amb l'objectiu d'oferir una aproximació de caire general sobre aquest tema. Tot seguit, descriurem les principals aportacions bibliogràfiques referides primer al Frente de Juventudes (FJ) i, posteriorment, a la Sección Femenina (SF). Revisarem, en ordre cronològic, diverses obres que considerem rellevants, amb especial atenció a les aparegudes durant els darrers anys. Condensarem les principals aportacions de cada obra, i cridarem l'atenció sobre aquelles qüestions que considerem més rellevants. A continuació, valorarem de manera conjunta el paper pedagògic i polític jugat per ambdues organitzacions, amb especial atenció al seu paper en les terres de parla catalana; i tancarem l'article amb unes conclusions.

CREACIÓ I EVOLUCIÓ DE LES ORGANITZACIONS JUVENILS DEL RÈGIM FRANQUISTA

Durant la Guerra Civil, a les zones controlades pels rebels, continuaren dins la legalitat la Comunió Tradicionalista, la Falange i altres forces que havien donat suport a l'Alzamiento. A més, atès que aviat es posà del costat dels rebels, l'Església va poder mantenir intacta la seva xarxa associativa. A Mallorca, els tradicionalistes impulsaren els *pelayos*, grups de nins de 7 a 15 anys, però la seva projecció pública va ser mínima en relació amb les organitzacions juvenils falangistes, conegudes inicialment com a Milicias Juveniles (MJ). Les MJ, amb una base organitzativa estable des del setembre de 1936, integraven nins i joves de 6 a 17 anys, i adoptaren termes i codis de conducta dels Exploradors

d'Espanya, de l'exèrcit i de les organitzacions juvenils feixistes italianes, atesa la presència d'assessors italians a l'illa.¹

Les MJ, transformades en Organizaciones Juveniles des de novembre de 1936 —com a la resta de la zona «nacional»—, varen ser utilitzades amb abús en actes públics, desfilades o inauguracions, on els caps falangistes insistien en la importància de la joventut en la construcció del nou règim. Tot i que inicialment integraren tant unitats masculines com femenines, el desembre de 1936 Pilar Primo de Rivera, cap nacional de la SF i germana de José Antonio, s'oposà (juntament amb les autoritats eclesiàstiques) a unes organitzacions juvenils mixtes, atès que les diferències fisiològiques entre ambdós sexes requerien activitats i mètodes diferents. Per tant, va donar instruccions a les responsables provincials perquè enquadrassin les nines de 5 a 15 anys.

L'abril de 1937 el general Franco va signar el Decret d'Unificació, que integrava totes les forces polítiques dels rebels dins un únic partit, Falange Española y Tradicionalista de las JONS (*FET de las JONS*). Per tant, tant les seccions infantils i juvenils com les seccions femenines d'aquests partits s'integraren, respectivament, dins l'Organización Juvenil (OJ) i la SF del Partit únic. Tot i que l'OJ va ampliar progressivament el ventall d'activitats —com esports, campaments, vetlades recreatives, etc.— els afiliats, anomenats *flechas*, eren considerats petits soldats. Per exemple, a Palma es va crear el 1937 l'acadèmia de Flechas Navales, on afiliats majors de 14 anys aprenien pràctiques marineres, cultura general i instrucció militar. A més, feien pràctiques com a grumets en vaixells de la flota de guerra rebel. Com a conseqüència, l'enfonsament del creuer *Baleares* el març de 1938 va provocar la mort de nou d'ells. D'altra banda, tant els Flechas Navales com la resta d'afiliats varen ser emprats constantment en actes de propaganda del Partit. L'agost de 1938 l'OJ comptava amb uns 400.000 afiliats a tota la zona nacional, i 13.000 d'ells eren mallorquins, amb una forta base a Palma. Quant a la SF, va seguir una línia formativa basada en els valors considerats propis de la dona, com ara la submissió a l'home o la feminitat. Les nines i joves falangistes, també conegudes com *flechas*, varen ser en la pràctica un apèndix de la SF adulta, i per tant es limitaren a ajudar les afiliades adultes a l'hora d'aconseguir roba o aliments per als soldats.

Després de la Guerra Civil, el sector falangista i l'Església varen detenir en exclusiva l'enquadrament juvenil. El 6 de desembre de 1940 es va publicar la Llei

1. Vegeu CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils a les Balears (segles XIX i XX)*, Palma, Documenta Balear, 2001, p. 24-41. Al llarg de la introducció ens basarem en aquesta obra i en CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils del règim franquista (1937-1960)*, Palma, Documenta Balear, 2004, p. 114-142. A més, ocasionalment aprofitarem alguna aportació d'obres que posteriorment repassem a l'apartat referit a la bibliografia.

de creació del FJ, titllat com a «obra predilecta del règimen», que distingia entre enquadrats (tots els espanyols de 10 a 21 anys) i afiliats. Aquests havien de rebre —amb més intensitat que els enquadrats— educació política, física i esportiva, a més de premilitar en el cas dels afiliats, i relativa a la llar en el cas de les afiliades. Així, l'any 1942 es varen crear dins del FJ les Falanges de Voluntarios, aviat conegudes com a Falanges Juveniles de Franco (FJF), integrades per aquests afiliats que hi ingressaven voluntàriament, i que varen ser els destinataris dels esforços i esperances del FJ a l'hora de disposar d'una «minoría de selectos» afins al règim i als postulats falangistes. En el cas masculí, les FJF es dividien en *flechas* (11-15 anys), *cadetes* (15-18 anys) i *guías* (18-21 anys); en el cas femení, es dividien en *margaritas* (7-10), *flechas* (11-14) i *flechas azules* (15-17).² Des d'un primer moment, el règim havia prohibit i demonitzat la coeducació. Per tant, en tot moment, varen dur a terme les seves activitats per separat i en instal·lacions diferents; encara que compartien un mateix objectiu: liderar la regeneració de tota la joventut amb la victòria de la Guerra Civil com a punt de partida, i amb la mirada posada en el passat imperial espanyol.

Tant en el cas masculí com en el femení, enquadrats i afiliats celebraven diverses commemoracions anuals, majoritàriament vinculades a la Falange o la Guerra Civil, com ara el 9 de febrer (Día de los Caídos), 1 d'abril (Día de la Canción, per celebrar «el gozoso Día de la Victoria»), 30 de maig (*Día de la Juventud*), 18 de juliol (Día del Valor), 2 d'agost (Día del Amanecer), 1 d'octubre (Día del Caudillo), 29 d'octubre (Día de la Fe), 20 de novembre (Día del Dolor) o 8 de desembre (Día de la Madre). A més, en ambdós casos, participaven en campaments i competicions esportives. Els enquadrats ho feien en condicions menys dures, amb una menor insistència en els aspectes doctrinals. En el cas masculí, els afiliats rebien una educació premilitar molt més intensa que els enquadrats, sovint amb l'objectiu de realçar els actes públics del règim. L'activitat més emblemàtica era el campament, entès com l'avançament d'una societat regida pel falangisme. Aquests primers anys també s'organitzaren estacions preventives, per tal que nins o nines mal nodrits es poguessin recuperar, mentre rebien instrucció i formació nacionalsindicalista.

Quant als esports, anualment se celebraven campionats —en dues fases, provincial i estatal— de gimnàstica, bàsquet, handbol, atletisme, natació, tir i cros. En el cas femení, se seguia la mateixa dinàmica, tot i que restringint algunes activitats i esports. Respecte a l'aire lliure, en els campaments (masculins) es passava revista, retreta i hi havia activitats premilitars; mentre que en els albergs (femenins) no hi havia cap referència militar, i es dedicava temps a activitats com l'escriptura del

2. A partir de 1954, *Margaritas, luceros y flechas*.

diari o els treballs manuals. Les afiliades tampoc no practicaven muntanyisme, escalada, tir o carreres d'orientació, i l'únic esport d'aire lliure que podien practicar era l'esquí. Sí que podien practicar gimnàstica, dansa, natació, hoquei, bàsquet i handbol. Tot i aquestes diferències entre sexes i de la imposició d'una uniformitat ultraconservadora per part de la SF, la pràctica esportiva femenina va ser vista amb molta desconfiança des de sectors eclesiàstics. Per tal de superar aquestes reticències, tant el FJ com la SF decretaren que abans de les excursions o els actes esportius fos preceptiu assistir a missa. A més, varen integrar assessors tant de l'Església com de l'Exèrcit, tant dins l'àmbit provincial com dins l'estatal. D'altra banda, varen organitzar una important xarxa d'assistència social, amb beques i multitud d'ajudes, com ara adquirir l'uniforme o participar en les activitats.

L'objectiu últim era ingressar en les estructures adultes del Partit: la Guardia de Franco i la mateixa SF. El 1941 es crearen les acadèmies on es varen formar al llarg de tot el règim els instructors (FJ) i instructores (SF). En el cas masculí, els instructors del FJ, anomenats «Oficiales Instructores», rebien llur formació en l'acadèmia José Antonio, a Madrid, per dirigir, executar o col·laborar en activitats extraescolars i extraprofessionals de la joventut; i per impartir classes d'educació física i política. De manera anàloga, les instructores rebien llur formació a l'acadèmia Isabel la Catòlica —inicialment a Madrid, i des de 1943 a Àvila. Convé recordar també que la SF gestionava el Servicio Social, destinat principalment a dones fadrines; així com l'Auxilio Social, que tot i disposar d'escassos mitjans va ajudar a combatre la malnutrició i les malalties infantils.³

Tot i que inicialment el FJ va integrar les joventuts femenines, el gener de 1945, després de constants tibantors, es consolidà la seva separació a tots els efectes. La SF va continuar apostant per l'impuls d'una secció d'afiliades semblant a les FJF, i també va mantenir una oferta d'activitats similars al FJ, sempre adaptades al suposat caràcter femení. Tot i això, la seva capacitat de convocatòria es va veure àmpliament superada per l'Acció Catòlica (AC). En aquest sentit, tant la SF com el FJ varen competir amb l'Església catòlica, que disposava d'un ampli bagatge en l'àmbit educatiu i associatiu, el qual va ser desplegat amb èxit creixent, principalment després de 1945.

D'una banda, la creació del FJ va suposar la integració definitiva, l'abril de 1944, dels joves del Sindicato Español Universitario (SEU). Durant la Guerra Civil, i durant la immediata postguerra, el SEU es va postular com a reducte d'un

3. Tot i que no era obligatori, el Servicio Social era necessari per obtenir el carnet de conduir, el passaport o un lloc de treball en l'Administració pública. Hi estaven exemptes les dones casades, les religioses i les dones fadrines majors de 35 anys. Tenia una durada de sis mesos, tres de caràcter teòric —amb continguts polítics, religiosos i domèstics— i tres de treball a entitats i organismes seleccionats per la SF.

falangisme immaculat i avantguarda del «nuevo régimen», tot seguint la retòrica feixista. Tanmateix, aviat es va transformar en una entitat prestadora de serveis d'afiliació obligatòria per a tots els universitaris. Aquest fet s'emmarca en un context en què FET de las JONS patia greus problemes interns, que es varen agreujar a mesura que es consumava la desfeta d'Alemanya i Itàlia a la Segona Guerra Mundial i el sector falangista perdia protagonisme. No oblidem que els dirigents del FJ i la SF pertanyien a aquest sector i des de la Guerra Civil mantenien un contacte estret amb els seus homòlegs de l'Eix, sobretot amb els alemanys. Ho posen en relleu els intercanvis de visites, per exemple a l'acadèmia José Antonio; així com la presència destacada dels dirigents falangistes en el I Congrés de les Joven-tuts Europees, celebrat a Viena el 1942 i organitzat pels nazis.

D'altra banda, tot i el creixent pes del sector catòlic dins el règim a partir de 1945, tant el FJ com la SF varen gaudir de suport legislatiu a l'hora de garantir la seva presència dins els centres escolars. Així, la Llei d'Educació Primària (LEP), publicada aqueix any, va reforçar jurídicament la impartició de la Formación del Espíritu Nacional (FEN), que integrava l'educació física i política, a més de premilitar (FJ) o de la llar (SF). Tot i que s'equiparava a assignatures com la llengua o les matemàtiques, la FEN no depenia administrativament del Ministerio de Educación Nacional, sinó del FJ o la SF. Per tant, els llibres i qüestionaris d'aquesta matèria els confeccionaven les seccions de centres d'ensenyament d'ambdues entitats, i el mateix succeïa amb la inspecció educativa, que depenia de FJ i SF respectivament, així com l'organització i supervisió de totes les activitats esportives celebrades en els centres educatius. Finalment, tant el FJ com la SF varen controlar respectivament tot allò referit a la FEN que s'estudiava a les escoles de magisteri.

A més, la LEP deixava clar que des dels centres s'havia de promoure l'assistència regular dels escolars als campaments del FJ o els albergs de la SF; a més de festivals de poesia, teatre, programes de ràdio o emissions infantils, tots ells dependents d'ambdues organitzacions. També s'ordenava que el professorat d'Educació Primària obtingués la titulació d'instructor elemental, que permetia impartir la FEN, l'educació física i l'educació premilitar (FJ) o de la llar (SF).⁴ Totes aquestes mesures es varen concretar encara més a l'Estatuto del Magisterio Nacional, publicat el 1947.

Tant el FJ com la SF varen anar millorant la seva situació econòmica a mesura que avançaven els anys quaranta, i per tant varen poder ampliar la seva oferta, amb noves instal·lacions esportives i de campaments i amb la millora i inauguració, sobretot a les zones rurals, de nous «hogares y casas de flechas», on es reunien els afiliats o afiliades respectivament. En ambdós casos, a més de rebre consignes

4. *Instructor elemental del Frente de Juventudes o Instructora elemental de Hogar y Juventudes.*

polítiques i formació religiosa, es realitzaven activitats com ara teatre escenificat, gimnàstica, esports, entre d'altres, que la SF englobava dins el terme de «tardes de enseñanza». Progressivament es varen anar incorporant activitats més lúdiques, com ara sessions de cinema de dibuixos sonors, orquestrines, etc. Les afiliades, d'acord amb la seva condició femenina, també practicaven tall i patronatge, confecció de nines i treballs manuals o aprenentatge de balls regionals, activitat que donaria origen als «coros y danzas», amb incidència creixent a partir de 1948, i on competien dones i al·lotes de cada província ballant el seu ball regional típic. Aviat aquests grups varen competir en l'àmbit internacional, fet que va resultar molt útil per al règim en uns anys en què encara no era acceptat a l'exterior.

Tanmateix, encara que varen ampliar progressivament la seva oferta lúdica, ni el FJ ni la SF varen modificar el seu missatge doctrinal, centrat en el record allixonador de la Guerra Civil, l'enaltiment del Caudillo, i les proclames de la necessitat d'un nou règim construït d'acord amb la doctrina falangista. No és estrany, per tant, que a mesura que la societat espanyola es va anar obrint a l'exterior, amb una progressiva millora de la catastròfica situació econòmica de la postguerra, aquestes entitats anessin perdent rellevància tant quantitativament com qualitativament a tot l'Estat. A mitjan anys cinquanta, aquestes contradiccions varen desembocar en protestes en actes públics —fins i tot amb presència del general Franco— per part de diverses centúries i afiliats provinents de les FJF madrilenyes.

En el cas del SEU, les protestes varen degenerar en greus disturbis a la Universitat de Madrid. El règim va percebre la necessitat de fer canvis, va dur a terme una profunda remodelació ministerial i es va obrir la porta a un replantejament en la política juvenil. En el cas del FJ aquest canvi el va pilotar per un nou Delegat Nacional, Jesús López Cancio, que va substituir el febrer de 1956 José Antonio Elola, el qual ostentava el càrrec des de la fundació del FJ. Finalment, el 1960 les FJF varen deixar pas a l'Organización Juvenil Española (OJE), en paral·lel a la substitució del FJ per la Delegación Nacional de Juventudes (DNJ), en un entorn marcat per l'inici del *desarrollismo* i la creixent marginació dels postulats falangistes dins el règim. De fet, l'OJE, que es va centrar en el servei als altres i l'amor a Déu i Espanya, ja no faria esment de la revolució nacionalsindicalista o el protagonisme juvenil. D'altra banda, en aquest context econòmic progressivament favorable, tot i mantenir el mateix cicle d'activitats (competicions esportives, campaments, etc.), l'OJE en va ampliar significativament la gamma.⁵

5. A més a més, el 1958 es va titular la darrera promoció d'«Oficiales Instructores» a l'acadèmia José Antonio, que es va transformar en l'escola de magisteri Miguel Blasco Vilatela, especialitzada en la formació del professorat d'educació física. En el cas femení, l'acadèmia d'instructores Isabel la Católica es va convertir en una escola de magisteri adscrita a l'escola oficial Santa Teresa de Jesús d'Àvila.

En paral·lel, la SF també va introduir alguns canvis a partir de 1958, tot i que Pilar Primo de Rivera hi va continuar al capdavant durant tot el règim.⁶ Així, es va anar substituint l'habitual adoctrinament polític per una formació més centrada en la manera de ser falangista,⁷ amb canvis en l'uniforme —ara més femení— i els actes, per exemple amb el progressiu abandonament de la salutació amb el braç en alt. Aquesta reducció de les ensenyances de caràcter polític va anar acompanyada d'una decidida promoció d'activitats a l'aire lliure. A més, les Casas de flechas passaren a ser Círculos de juventudes, amb una oferta més centrada en activitats recreatives, com ara biblioteques, jocs de taula, etc., en línia amb el cas masculí.

EL «FRENTE DE JUVENTUDES». BIBLIOGRAFIA I ESTAT DE LA QÜESTIÓ⁸

El fracàs de la Falange en el camp juvenil, amb un accelerat procés de burocratització una vegada va finalitzar la Guerra Civil i una absoluta desorientació en el camp educatiu, ja va ser posat en relleu per Ricardo L. Chueca.⁹ Anteriorment, l'italià Gino Germani ja havia destacat una contradicció inherent al feixisme: les generacions més joves no podien impulsar canvis socials ni llur promoció social, perquè això entrava en contradicció amb la preservació de l'ordre social, controlat per les classes tradicionals.¹⁰

Aquestes contradiccions també apareixen a *Radiografía de un fraude*, escrit el 1978 per José Luis Alcocer, un antic afiliat de les FJF.¹¹ Aquest periodista, que

6. Vegeu SÁNCHEZ LÓPEZ, R., *Entre la importancia y la irrelevancia. Sección Femenina: de la República a la Transición*, Múrcia, Editorial Regional, 2007. El llibre analitza les diferents etapes de la SF, els seus aspectes ideològics i a més estudia amb detall la figura de Pilar Primo de Rivera.

7. «Ir formando su modo de ser con una moral vivida, día por día, en un ambiente de disciplina y camaradería, en donde a cada acto se le valore en un sentido capaz de calar en sus almas hasta conseguir en ellas ese cúmulo de virtudes que componen nuestro modo de ser». DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCIÓN FEMENINA., *Plan de Formación de las Juventudes*, Madrid, 1964, p. 15; citat per AGULLÓ DÍAZ, C., «Entre la retòrica i la realitat: Juventudes de la Sección Femenina. València (1945-1975)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 7, 2004, p. 264

8. Partim en aquest apartat del guió, evidentment actualitzat, del nostre article «Juventud y franquismo en España: El Frente de Juventudes», inclòs a l'obra col·lectiva *Jóvenes y dictaduras de entreguerras*, amb edició a càrrec de Conxita Mir, Lleida, Milenio, 2007, p. 136-139.

9. CHUECA RODRÍGUEZ, R. L., «Las Juventudes Falangistas», *Studia Historica*, Salamanca, V, núm. 4, 1987, p. 87-104; i *El fascismo en los comienzos del régimen de Franco. Un estudio sobre FET-JONS*, Madrid, CIS, 1983. Chueca, després d'afirmar que la socialització totalitària només va arribar a l'extrem en el cas alemany, destaca les contradiccions internes de la socialització juvenil en els règims feixistes, així com el fracàs de les pretensions totalitàries de FET-JONS.

10. GERMANI, G., «La socializzazione politica dei giovani nei regimi fascisti: Italia e Spagna», *Quaderni di sociologia*, XVIII, núm. 1-2, 1969, p. 11-58; Cf. també RIDRUEJO, D., *Escrito en España*, Madrid, G. Del Toro, 1976.

11. ALCOCER, J. L., *Radiografía de un fraude. Notas para una historia del Frente de Juventudes*, Barcelona, Planeta, 1978. Cf. també IZQUIERDO, A., *Los pasos sin huellas*, Madrid, Dyrsa, 1983. Izquierdo va

emmarca el seu relat en els anys cinquanta, descriu amb amargura els contradictoris sentiments dels afiliats respecte a la figura de Francisco Franco, i destaca llur desengany i l'amarga crítica que hi va anar creixent envers el règim. Un altre periodista, en aquest cas esportiu, Antonio Alcoba, va publicar *Montañas nevadas* (1997), llibre ple de «batalletes» i records dels campaments del FJ. El mateix any la Hermandad del Frente de Juventudes va publicar, també en clau nostàlgica i amb moltes dades concretes, una crònica de la delegació provincial del FJ de Barcelona. I, al cap d'uns anys, Antonio Alcoba va publicar *Auge y ocaso del Frente de Juventudes*.¹² Totes aquestes obres són útils per fer-se una idea del sentiment d'injustícia interioritzat per antics afiliats i dirigents del FJ, davant les crítiques d'historiadors o pedagogs. Així mateix, és recomanable la lectura de les memòries literàries de Luis del Val, titulades *Prietas las filas*.¹³

D'altra banda, els historiadors Carme Molinero i Pere Ysàs destaquen en «El fracàs de l'obra predilecta del règim» que, encara que es va produir un gran nombre d'afiliacions a l'OJ durant els mesos posteriors al final de la guerra, aviat el nombre d'inscrits es va reduir ràpidament.¹⁴ Hi destaquen la irrellevància del FJ a Catalunya, sobretot a partir de 1945; i afirmen que a la ciutat de Barcelona —tret de les lliçons de FEN a les escoles—, el FJ era pràcticament inexistent, mentre que a altres ciutats gairebé no tenia influència. Quant a les FJF, els afiliats eren principalment de classe mitjana, fills de funcionaris o càrrecs del Partit, a més d'aquells que aprofitaven les beques, viatges o una promoció fàcil. També es destaca que els campaments d'estiu absorbien més del 60 % del pressupost del FJ, i que entre 1939 i 1960 —en el cas de la província de Barcelona— es registraren uns 60.000 assistents, més d'un terç de les FJF. Es conclou que el FJ no va ser capaç de formar ni una sola generació addicta al nacionalsindicalisme; també es descriu la trajectòria del SEU, que no va tenir massa arrelament entre els universitaris catalans, i que després d'uns primers anys marcats per diversos conflictes interns, va caure en la burocratització.

ser director del diari *Arriba* durant la Transició. Cf. també IZQUIERDO, A. i BLANCO, J., *Elegía por la generación perdida*, Madrid, Dyrsa, 1985; àlbum de fotos que destacava les bondats del falangisme.

12. ALCOBA, A., *Montañas nevadas*, Madrid, A. Alcoba, 1997; i *Auge y ocaso del Frente de Juventudes*, Madrid, San Martín, 2002. MILLAN LAVÍN, J. et al., *Historia del Frente de Juventudes: delegación provincial de Barcelona y comarcas*, Barcelona, Hermandad del Frente de Juventudes, 1997.

13. DEL VALL, L., *Prietas las filas. Un niño en el Frente de Juventudes*, Madrid, Temas de hoy, 1999. De manera subtil, es tracten temes que van des de l'evolució del FJ, la seva precarització o la competència amb l'Acció Catòlica a l'hora d'oferir activitats i campaments.

14. MOLINERO, C. i YSÀS, P., «El fracàs de l'obra predilecta del règim», *La joventut a Catalunya al segle xx. Materials per a una Història*, tom 1, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1987, p. 370-383. També constaten diferències significatives d'afiliació entre localitats. Així, mentre que l'any 1942 a Barcelona, Manresa o Mataró era molt feble, a altres com per exemple Igualada, Sabadell o Terrassa eren més actives.

Un estudi fonamental d'àmbit estatal és *El Frente de Juventudes*, publicat el 1988 i obra de Juan Sáez Marín, responsable del servei de documentació de la Delegació Nacional de Joventut, que va analitzar a fons el FJ des d'un vessant institucional.¹⁵ A partir d'un gran nombre de documents, balanços econòmics i de gestió i disposicions legals, Sáez descriu de manera brillant els objectius i els limitats mitjans amb què va comptar el FJ i n'analitza els resultats.

En un primer bloc, Sáez traça les línies evolutives de l'OJ i descriu amb molt d'encert el context en què es va crear el FJ. Es constaten, per exemple, les profundes discrepàncies entre els dirigents del SEU i la plana major del FJ, quant al paper real dels joves en el règim, així com la manca de sintonia entre els màxims dirigents juvenils i les bases socials en què recau la seva gestió. Després de descriure com el FJ, atesos els pocs recursos de què disposava, va perseguir incansablement la màxima cooperació per part dels centres d'ensenyament i de treball, el llibre perfila el context i l'estructura, els objectius, els mitjans i l'evolució de les FJF. Es confirmen les minses xifres d'enquadrament, d'afiliació a les FJF (per exemple, amb 1.250 *centurias* l'any 1944 o uns 140.000 afiliats l'any 1947) i del pas d'aquests afiliats al Movimiento quan arribaven als 21 anys (a finals de la dècada arribaven a uns 8.000 per any). També es destaca el progressiu procés de proletarització i infantilització que el FJ va experimentar. L'obra de Sáez és, encara avui, una referència imprescindible en l'àmbit acadèmic.¹⁶

Molts dels aspectes tractats per Sáez apareixen en l'excel·lent estudi realitzat per Miguel Ángel Ruiz Carnicer sobre l'evolució del SEU.¹⁷ Ruiz analitza amb detall la socialització política en els règims feixistes, i presenta un quadre evolutiu molt complet d'aquest sindicat. Confirma la seva instrumentalització per part del règim, en funció del context polític i internacional, i destaca la seva burocratització i proletarització, així com —en la seva darrera etapa— l'ús de la seva estructura per part d'alguns grups opositors infiltrats. D'aquesta manera conclou que el SEU va ser un exemple clar de la contradicció inherent a la socialització política feixista.

15. SÁEZ MARÍN, J., *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*, Madrid, Siglo XXI, 1988.

16. Per disposar de més xifres quant a enquadrament o afiliació vegeu CAÑABATE, J. A., *Las organizaciones juvenils del régimen...*, op. cit., p. 126-127. D'altra banda, per confrontar la visió de Sáez amb la de dirigents juvenils d'aquells anys vegeu FUNDACIÓN CULTURAL SAN FERNANDO, *Reflexiones sobre la juventud de la postguerra. 50 años después (1940-1990)*, Madrid, Fundación Cultural San Fernando, 1993. També: CASTRO VILLACAÑAS, A., «Franco y la formación de la juventud», a FUNDACIÓN NACIONAL FRANCISCO FRANCO, *El legado de Franco*, Madrid, Aldecoa, 1993, p. 637-665.

17. RUIZ CARNICER, M. A., *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965*, Madrid, Siglo XXI, 1996.

El 1999 es va publicar *La Falange y el Movimiento a Girona*.¹⁸ El seu autor, Josep Clarà, analitza l'evolució històrica del Partit únic, i estudia amb detall totes les seves seccions. Quant al FJ, posa en relleu que en dates tan primerenques com 1940 o 1941 el FJ ja es trobava sota mínims, i assenyalava que l'assistència mitjana als campaments en aquesta província es va situar gairebé sempre per davall dels 500 assistents per any.¹⁹ També exposa que només quatre dels 13 delegats provincials del FJ que Girona va tenir entre 1939 i 1977 eren originaris de Girona. Així mateix, els Oficiales Instructores també procedien majoritàriament de fora de Catalunya, atès que les províncies catalanes es mostraven refractàries a proporcionar alumnes a l'acadèmia José Antonio. Clarà també fa referència a circulars que des d'inicis dels anys cinquanta emetia periòdicament el FJ recordant l'obligació de col·laboració per part dels mestres, senyal inequívoc de les creixents reticències de molts de docents. El llibre conclou destacant el rellevant paper del FJ en l'àmbit esportiu, cultural i recreatiu, tot i l'ambient advers i l'escassetesa de mitjans, però confirma el seu fracàs a l'hora d'aportar militants al Partit i garantir un relleu generacional.

Ja a principis d'aquest segle, es va publicar el llibre *Juventudes de vida española*, basat en la tesi doctoral de Manuel Parra Celaya, professor d'educació secundària vinculat a l'OJE. El llibre se centra en els aspectes pedagògics del FJ, i ho fa a partir de manuals d'activitats i de dirigents, llibres de text o plans de formació.²⁰ En un primer apartat, descriu el marc històric dels moviments juvenils, i fa referència a l'escoltisme i als moviments juvenils polítics, tant d'àmbit espanyol com europeu. Tot seguit, analitza breument el marc ideològic del règim, del Movimiento, del nacionalcatolicisme i del nacionalsindicalisme; i destaca allò que va arribar al FJ: l'estil *joseantoniano*, un nacionalsindicalisme retocat en funció de la conjuntura, el catolicisme, aspectes propis del règim —com el *caudillaje*— i la idea de reconciliació nacional. El següents capítols repassen l'evolució i l'àmbit d'actuació del FJ. Quant a l'assignatura de formació política, Parra cita el testimoni d'un «Oficial Instructor» que afirma «aquella “maría” que había que aprobar tuvo todo un anecdotario en el que salimos más perjudicados que justificados... estábamos improvisando una didáctica, pero al mismo tiempo estábamos tratando de captar afiliados...». També es repassa l'assignatura d'educació física o

18. CLARÀ, J., *La Falange y el Movimiento a Girona (1935-1977)*, Girona, Cercle d'Estudis Històrics i Socials de Girona, 1999.

19. En paral·lel es registrava una progressiva puixança de l'escoltisme, protegit per l'Església catalana, i vist com una amenaça pel FJ. Vegeu CLARÀ, J., «L'escoltisme catòlic vist des del Frente de Juventudes franquista», *Annals de l'Institut d'Estudis Gironins*, v. LV, 2014, p. 545-582. Cf. també CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils del règim...*, op. cit., p. 181-183.

20. PARRA CELAYA, M., *Juventudes de vida española. El Frente de Juventudes. Historia de un proyecto pedagógico*, Madrid, San Fernando, 2001.

el funcionament de l'acadèmia José Antonio, on els alumnes estaven enquadrats seguint l'organització de les FJF.

Parra analitza la tasca pedagògica del FJ a partir del cinquè capítol, que fa referència als objectius educatius i plans de formació. Tant en aquest capítol com en els següents l'anàlisi és cronològica, des de les OJ fins a l'OJE. Es constata que, tot i l'aparició de diversos manuals, el pla de formació de les FJF no s'aprova fins l'any 1954.²¹ El sisè capítol segueix la mateixa estructura cronològica, ara respecte a la figura dels *mandos* com a educadors, i conclou analitzant la figura dels Oficiales Instructores. Tot seguit, s'aborda el tema central del llibre: quins varen ser els principis pedagògics del FJ. L'autor destaca la inexistència d'una directriu pedagògica clara de l'Estat per al FJ, tot i que mitjançant la pràctica es va anar consolidant una pedagogia política. Primer, com a front educatiu d'una revolució, aviat coneguda com a *pendiente*; segon, com a creadora d'un estil *joseantoniano*, de «hombre nuevo», caracteritzat per l'ascetisme, l'esperit de milícia, servei, etc.; i tercer, com a transmissora del nacionalsindicalisme. A més, es va fomentar l'autodirecció, però combinada amb una disciplina de caire militar, a la recerca d'un ideal d'autodisciplina. També es varen prioritzar estímuls positius, amb recompenses —però també amb sancions— morals, dins un àmbit competitiu i d'emulació i motivació constant; amb gran importància de l'educació a través de l'ambient. Finalment, s'impulsà la pedagogia del petit grup i es rebutjà la coeducació.

Els següents capítols analitzen àmpliament les activitats, les cançons —de gran rellevància pedagògica—, i els campaments —on es reproduïen consignes de diverses etapes. Parra conclou que el FJ sí que va aplicar una pedagogia pròpia, una «pedagogia nacionalsindicalista», destinada prioritàriament als afiliats de les FJF. En canvi, destaca que els enquadrats no varen ser objecte d'una pedagogia diferenciada, atès que les activitats que realitzaven seguien les pautes de l'àmbit escolar. També destaca la continuïtat ideològica del FJ al llarg de tot el franquisme, així com la seva instrumentalització per part del règim. Finalment, confirma que l'aparició de l'OJE només va suposar petits canvis formals.

El yunque azul, també publicat el 2001, és obra d'un altre pedagog, José Ignacio Cruz Orozco; i a diferència de Parra, se centra en l'actuació del FJ dins l'àmbit escolar.²² En el primer capítol, Cruz fa referència a documents interns —com ara els elaborats pel seminari provincial de Castelló, l'any 1952—, que confirmen la irrellevància del FJ i la manca d'afiliacions a les FJF procedents dels centres

21. Estableix la formació de la joventut sobre la base dels postulats del *Movimiento*; la selecció i ensinistrament de les minories que en el futur han d'assumir la direcció, el foment de vocacions entre els afiliats i l'ajuda professional en funció d'aquesta vocació.

22. CRUZ OROZCO, J. L., *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.

d'ensenyament. Posteriorment, s'analitza el paper jugat pel Patronato Escolar Primario.²³ Tot seguit, s'analitzen circulars i diversos documents interns referits als «instructores elementales». L'autor confirma, durant els primers anys, una estructura formativa d'instructors summament precària i basada en la improvisació i el voluntarisme. També és objecte d'estudi la introducció del FJ dins les escoles de magisteri a partir de 1945, així com en els campaments per a alumnes de magisteri i la seva reestructuració des de finals dels anys cinquanta. En el darrer capítol, també de gran interès, Cruz analitza a fons la trajectòria de la FEN, tot confirmant que va mostrar greus mancances quant a objectius, continguts, metodologia i mitjans.

Els primers anys els professors no disposaven de cap material didàctic, només d'unes genèriques orientacions publicades a la *Revista de Mandos* que no tenien en compte els mínims coneixements de psicologia evolutiva. Així, just s'aplicaven tres gradacions a un mateix tema, destinat a alumnes amb edats d'entre 6 i 17 anys. Aquesta situació no va ser exclusiva dels primers anys, sinó que es va mantenir al llarg de les dues primeres dècades del règim. Quant a l'educació premilitar, l'autor apunta que la seva presència va ser més esporàdica, i integrava la tradicional instrucció militar, centrada en la formació que podien adoptar les tropes amb nocions de topografia, orientació i transmissions, amb lectures relacionades amb la formació moral pròpia de la milícia.

Cruz també descriu les directrius, supervisió i control del FJ envers els mestres d'Educació Primària, com ara els quaderns de rotació o els premis per als més implicats; a més dels programes, continguts i recursos didàctics de la FEN, tant a Primària com als Ensenyaments Mitjans. Conclou el capítol fent referència als inajornables canvis duts a terme durant els anys seixanta, que tanmateix no varen ser efectius. En aquest sentit, si el curs 1960-61 l'índex de col·laboració en el compliment de la FEN a Primària se situava en el 39,7% a finals de la dècada era del 20,97%. Finalment, Cruz fa referència al bloqueig, tàcit o explícit, que els instructors i inspectors del FJ es varen trobar en molts de centres. També destaca els diferents ritmes d'evolució entre l'educació formal —que a partir dels cinquanta va començar a incorporar alguns elements de noves corrents pedagògiques— i les propostes de socialització política juvenil, que no variaren fins a l'inici dels seixanta. Per tant, conclou que —tot i els factors externs— el FJ no va aprofitar el seu marge de maniobra en l'àmbit educatiu, tot prioritant els factors ideològics i oblidant els aspectes tècnics i pedagògics.

23. Va ser creat el 1951 pel FJ, amb l'objectiu de fundar noves escoles —aleshores totalment insuficients— aprofitant edificis de delegacions locals o *hogares* i esperant que aquests centres fossin modèlics quant a la FEN i captassin afiliats. Tanmateix, just es varen fundar una cinquantena de centres, i amb resultats molt minsos en aquest aspecte.

En el nostre llibre, *Les organitzacions juvenils del règim franquista (1937-1960)*, publicat el 2004, es poden constatar diversos aspectes que s'han citat o se citaran al llarg de l'article,²⁴ com ara els referents internacionals del FJ; la pugna entre l'Església i el Partit únic en els àmbits educatiu i associatiu; els problemes amb el SEU; el fracàs en l'àmbit escolar i la supeditació de la tècnica pedagògica a la direcció política; les dificultats en el pas dels afiliats de les FJF a la Guardia de Franco; la substitució de les FJF per l'OJE, etc. El llibre analitza —a través de testimonis personals, documentació interna i diverses publicacions periòdiques del FJ, com ara *Juventud*— l'evolució del Partit únic, el FJ i les FJF; primer des d'un vessant general i després en l'àmbit de les Balears.

Un llibre que també incideix en la pugna entre Església i Partit, en aquest cas a l'hora de controlar la premsa infantil, és *Un yugo para los flechas* (2007), obra de la professora Henar Herrero, especialista en didàctica de les Ciències Socials.²⁵ Herrero descriu amb detall la creació i evolució de la revista *Flechas y Pelayos*, fruit de la unió de la revista *Pelayos*, lligada al carlisme, i de *Flecha*, editada pels falangistes. Henar relata les reticències de l'Església davant del fet que l'OJ, dependent del Partit únic, estigués controlada en tot moment pel sector falangista, en detriment dels carlins. El llibre també analitza minuciosament el missatge transmès per la publicació, des dels textos i imatges de la capçalera fins a multitud d'articles i reportatges. És destacable l'ús de contes i històries exemplificadors de missatges com l'estigmatització dels *rojos*; el culte a Franco, líder providencial; la història d'Espanya com una lluita constant entre el bé i el mal, etc. Finalment, Herrero destaca el viratge de *Flechas y Pelayos* a partir d'octubre de 1945, en què va adoptar una línia molt més comercial, tot abandonant la línia prèvia, legitimadora i adoctrinant.

El 2007, Pedro Ortega Aparicio va presentar la seva tesi, on s'analitza amb minuciositat l'evolució i impacte del FJ a la província de Palència.²⁶ L'autor descriu amb detall —mitjançant multitud de fonts documentals i fotografies— aspectes com l'evolució de l'OJ, la base demogràfica del FJ, l'evolució de les diferents seccions d'enquadrament (ensenyament, treball i rurals), l'evolució de les FJF, els mitjans humans i materials, les activitats, la implantació, o el pas d'afiliats al

24. Cf. també el nostre article «La pugna entre la Iglesia católica y el Frente de Juventudes en el ámbito educativo. Referencias internacionales, antecedentes y trayectoria general durante el primer franquismo», *Historia de la Educación*, Salamanca, 22-23, 2003-2004, p. 105-121.

25. HERRERO SUÁREZ, H., *Un yugo para los flechas. Educación no formal y adoctrinamiento infantil en Flechas y Pelayos*, Lleida, Milenio, 2007. Vegeu també OTERO, L., *Moral y estilo de los niños franquistas que soñaban imperios*, Madrid, EDAF, 2000. Conté un recull de fragments dels còmics i llibres de text editats durant la Guerra Civil i el primer franquisme, encara que en clau de caricatura.

26. APARICIO ORTEGA, P., «El Frente de Juventudes en una provincia castellana: Palencia (1940-1961)». Tesi doctoral presentada a l'Escola Universitària d'Educació de Palència. (2007).

Movimiento. Aquesta tesi, d'obligada consulta per a qualsevol especialista, té un gran valor com a font, atès que es recull moltíssima documentació original. De fet, adjunta un interessant annex amb 36 documents que inclouen diverses publicacions, informacions administratives, informes d'inspectors del FJ, etc.

A tall d'exemple, a la tesi d'Ortega es tracta la resistència dels pares a l'afiliació, o l'enfrontament del FJ amb l'Església i el magisteri catòlic de la província. Posteriorment posa en relleu la importància de pertànyer al Sindicato Español de Magisterio (SEM) i militar en les FET-JONS per poder aconseguir una plaça de mestre a les oposicions celebrades després de la guerra. A més, inclou fragments de les memòries elaborades pels mestres que optaven a les places, un testimoni excel·lent per entendre la politització de la professió docent durant aquells anys, a més de la visió del FJ que tenien els futurs mestres. Totes les memòries coincidien a l'hora de rebutjar la pedagogia «moderna», i apostar per la disciplina escolar i aconseguir «Hombres amantes de Dios y de la Patria». Ortega també confirma que molts dels delegats locals del FJ en els pobles varen ser mestres, i els més destacats rebien premis i condecoracions. També analitza el pla d'estudis de la FEN, així com activitats escolars relacionades amb l'assignatura,²⁷ i com es duïen a terme en diversos centres educatius de Palència. Posteriorment descriu les dificultats amb què es va trobar el FJ a l'Escola Normal d'aquesta província.²⁸ A les seves conclusions, Ortega confirma en l'àmbit de Palència moltes de les deficiències i limitacions apuntades a nivell global per Sáez, per exemple respecte a la poca rellevància de l'enquadrament, l'afiliació o el pas al Movimiento.

Les limitacions pedagògiques dels falangistes són posades novament en relleu per José Ignacio Cruz, ara centrat en les FJF, a *Prietas las filas*.²⁹ Cruz destaca com la Hitlerjugend (HJ) alemanya va ser una referència destacada primer de l'OJ, i després del FJ; en aspectes tan evidents com la uniformitat, la pròpia denominació, la litúrgia, el programa d'activitats, l'estructura organitzativa o l'impuls de l'autodirecció. Aquest pedagog descriu amb molt d'encert el contrast entre la crida a la revolució, aviat coneguda com a «pendiente», i la desmobilització de la població,

27. Com ara els actes d'hissar i arriar banderes (amb consignes concretes), quaderns de rotació (els nins anaven omplint el quadern, en què es recollien les consignes, cançons, excursions, etc. de l'assignatura de FEN; i eren revisats pels inspectors) i periòdics murals (mensuals, amb seccions fixes de: nacionalsindicalisme, religió, efemèrides, activitats i humor i consigna). El FJ premiava els mestres i escoles que destacaven en aquest àmbit i col·laboraven en les seves activitats, amb premis com ara el Luis María Sobredo, que s'entregaven el Día del Maestro (27 de novembre).

28. Així, es descriu la manca de recursos materials i instal·lacions, la falta de prestigi que patia la FEN per part del professorat de l'Escola Normal, o les dificultats en l'organització de campaments obligatoris per als alumnes de magisteri a partir de 1950.

29. CRUZ, J. I., *Prietas las filas. Las Falanges Juveniles de Franco*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2012.

objectiu darrer del règim. Als joves de les FJF, per tant, se'ls inculcà l'estil falangista, basat en aspectes com la companyonia, austeritat, disciplina, valor i esperit de servei; d'acord amb un model de milícies de partit. Cruz apunta com aquest model, heretat de la HJ, diferia radicalment del d'altres grups en l'àmbit de l'educació no formal, com els Exploradors. Essencialment, enfront d'altres plantejaments d'intervenció en la formació juvenil extraescolar, més centrats en el caràcter, la perseverança de la fe o el gaudi de l'aire lliure o la natura, les FJF varen reivindicar amb fermesa l'espai polític com quelcom propi.

Tot seguit, s'analitzen aspectes com l'enquadrament i els premis i càstigs —de clara procedència castrense—, i en què els punts positius i els premis només s'atorgaven a les «escuadras» o «falanges», en clara aposta per allò col·lectiu. Quant a les activitats, a més d'esports i aire lliure, Cruz destaca l'edició de periòdics, reglamentats pàgina per pàgina.³⁰ També s'analitza amb detall tota la formació dels caps d'«escuadra», «falange» o «centuria», i assenyala com les províncies es trobaven amb moltes dificultats a l'hora d'aconseguir candidats adients. D'altra banda, Cruz descriu la preocupació dels dirigents davant la poca acceptació de les FJF per part de les classes mitjanes, atès que la majoria de militants procedien d'escoles d'Educació Primària i de la secció d'aprenents, i valora el paper rellevant que les marxes per etapes varen tenir a l'hora d'arribar al món rural. Posteriorment analitza, principalment a través de les actes de reunions dels principals dirigents, el procés de transformació del FJ en Delegación Nacional de Juventudes, la desaparició de les FJF i la creació de l'OJE.

En el llibre *Miserias del poder* (2013), l'historiador Óscar Rodríguez Barreira varia l'enfocament a l'hora de valorar el paper que jugava el FJ i relativitza el seu fracàs.³¹ Així, considera que la construcció de súbdits era l'últim objectiu de la socialització política dels estats feixistes i feixistitzats. I, en el cas espanyol, a partir de 1942 i, sobretot després de la Segona Guerra Mundial, el FJ —tot i la seva retòrica— es va centrar no tant a socialitzar en els valors nacionalsindicalistes com en els valors franquistes. També avalua l'acció del FJ com a constructor del concepte de masculinitat. D'altra banda, analitza l'impacte de les lluites internes entre els sectors dretans locals pel control de les delegacions locals de FET-JONS, i com influïa tot això en aspectes com la manca de finançament de les organitzacions juvenils. També posa en relleu el procés de burocratització i domesticació del FJ, que va suposar la seva inclusió dins el món escolar. Rodríguez analitza a fons les dades de la província d'Almeria i presenta un perfil tipus d'afiliat: un nin d'entre

30. Es podien elaborar mitjançant una multicopista o com a periòdics murals. L'any 1946 aproximadament 400 centúries en publicaven un a tot l'Estat.

31. RODRÍGUEZ BARREIRA, Ó., *Miserias del poder. Los poderes locales y el nuevo Estado franquista 1936-1951*, València, Universitat de València, 2013.

11 i 15 anys, fill d'obrer o jornalero, matriculat a l'escola i amb un mínim de dos i un màxim de cinc germans.³² A més, a partir d'informes d'inspectors del FJ, Rodríguez demostra la ja coneguda manca de recursos del FJ, que registrava una activitat molt irregular en funció de les localitats.³³

L'article «Juventud y campesinado en las falanges rurales: España, 1939-50», escrit l'any 2014 per Rodríguez Barreira i Daniel Lanero Táboas, complementa el llibre del primer.³⁴ Aquests autors incideixen en el fet que, tot i que el Partit únic va ser un embolcall que ocultava el control real del règim per part dels sectors tradicionals, va disposar d'una quota en poder i responsabilitat certament destacable en el món rural. També posen en relleu la pèssima situació de la institució escolar durant els primers anys de la postguerra, amb greus deficiències quant a infraestructures i un absentisme escolar elevat, fins i tot també per part del mateix professorat.³⁵ En aquest context, el FJ —subsidiari d'aportacions d'ajuntaments, diputacions i governs civils sovint en fallida— va registrar fins avançats els anys quaranta moltes mancances materials en el món rural. L'article inclou mapes d'enquadrament masculí i femení a finals de 1940 on es registren xifres més altes a províncies que s'havien mantingut fidels a la República o que havien patit més temps un front de guerra. Aquest fet, que es repeteix en l'afiliació al Partit únic, confirma l'ingrés en el FJ com a mecanisme de protecció davant la sagnant repressió del moment, així com el seu caràcter assistencial.

Finalment, farem referència a un llibre del pedagog José Ramón López Bausela, publicat l'any 2017 i titulat *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.*³⁶ En aquesta obra s'aprofundeix en el model d'escola primària que FE de las JONS volia

32. Confirma així el procés d'infantilització i proletarització, a més del gran nombre de fills de funcionaris i de treballadors de les forces de seguretat de l'Estat que s'afiliaren a les FJF, tot titllant el Partit únic i el FJ de placebo destinat a crear la sensació de mitigació de la misèria.

33. Així mateix, destaca l'impacte positiu en l'afiliació a les poblacions d'Almeria on es varen construir instituts laborals. Per conèixer el seu funcionament, vegeu VICTORIA MORENO, D., «El adoctrinamiento de la juventud durante el franquismo. El modelo de las escuelas profesionales de Cartagena», a *II Encuentro de Investigadores del Franquismo*, Alacant, Universitat d'Alacant, 1995, 2v, II, p. 247-253. Vegeu també APARICIO ORTEGA, P., «El Frente de Juventudes...», *op. cit.*, p. 189-197.

34. RODRÍGUEZ BARREIRA, Ó i LANERO TÁBOAS, D., «Juventud y campesinado en las falanges rurales: España, 1939-50», *Historia agraria*, Múrcia, núm. 62 (abril 2014), p. 177-216.

35. PALACIO LIS, I. i RUIZ RODRIGO, C., *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo. Valencia 1939-1951*, València, Universitat de València, 1993. Després de descriure el canvi radical que va suposar la instauració del nacionalcatolicisme, els autors posen en relleu la precarietat quant a l'escolarització dels infants durant aquells anys, en un context de proteccionisme de l'escola privada i deixadesa quant a l'escola pública. També es tracta el procés pel qual el professorat va ser depurat i posat al servei de la religió i el Nuevo Estado, així com el canvi de plantejament que varen suposar els campaments juvenils de FET-JONS, respecte a les colònies escolars vigents fins a la Segona República.

36. LÓPEZ BAUSELA, J. R., *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S. Un proyecto fascista desmantelado por implosión*, Santander, Editorial de la Universidad de Cantabria / Ed. Dykinson, 2017.

impulsar en el Nuevo Estado després de la Guerra Civil. Aquesta aproximació és molt interessant, atès que, com és lògic, el principal àmbit d'estudi ha estat el model que finalment es va consolidar: el nacionalcatolicisme. Aquest model es va situar molt enfora de les ambicions dels falangistes, desitjosos d'imitar els règims feixistes europeus. A tall d'exemple, el sisè capítol, significativament titulat «Auge y caída de la escuela azul», descriu com a finals de 1936 els falangistes varen aprovar les «Bases de reorganización de la Primera Enseñanza en el Nuevo Estado», en què es considerava que el futur estat nacionalsindicalista havia d'assumir el control absolut de l'escola, per tal de formar, dirigir i vigilar els mestres i professors. Com sabem, el premi de consolació per al sector falangista va ser la introducció de la FEN dins el currículum i l'obligació per part dels centres a col·laborar estretament amb el FJ i la SF. Ens centrarem a continuació a descriure les principals obres referides a aquesta darrera, sempre tenint com a referència l'àmbit de les organitzacions juvenils.

LES JOVENTUTS DE LA SECCIÓN FEMENINA. BIBLIOGRAFIA I ESTAT DE LA QÜESTIÓ

A diferència del cas masculí, hi ha molt poca bibliografia centrada exclusivament en les joventuts de la SF. Per tant, al llarg d'aquest apartat farem referència tant a articles específics de l'àmbit juvenil com a obres de caire més general amb referències significatives, amb especial atenció a les àrees de parla catalana. Una aproximació molt interessant i ja clàssica al tema és la del llibre *La educación femenina en la postguerra*, publicat l'any 1984 i obra de la pedagoga Immaculada Pastor.³⁷ En una primera part, s'analitza la vessant ideològica i legislativa de l'educació femenina, i posteriorment s'aprofundeix en el model de la SF i l'AC Femenina. El capítol quart analitza la situació de la dona dins del sistema educatiu i descriu les escoles de formació i les escoles de la llar que va organitzar la SF a Mallorca.³⁸ Tot seguit, Pastor analitza un model d'escola religiosa femenina, el del col·legi de la Puresa de Palma, destinat a les classes mitjanes altes, i en què es confirma el modelatge de la dona com a esposa i mare submissa, amb bons modals però no massa instruïda.

En el capítol cinquè, Pastor analitza amb molt de detall les activitats que varen dur a terme tant la delegació provincial de la SF de Balears com les

37. PASTOR, M. I., *La educación femenina en la postguerra (1939-1945). El caso de Mallorca*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984.

38. Les primeres, centrades en classes nocturnes per a al·lotes de més de catorze anys, no varen tenir massa rellevància, atès que tot i que s'havien de centrar en la capacitació laboral es caracteritzaren per la seva càrrega doctrinal i religiosa. Les escoles de la llar sí que varen tenir més incidència, atès que s'impartien ensenyaments preceptius per al compliment del Servei Social. A Mallorca, entre 1939 i 1959 hi varen assistir 94.613 dones.

agrupacions femenines d'AC de Mallorca. En l'àmbit juvenil de la SF destaquen els albergs i les «estaciones preventoriales» a l'estiu, a més de les activitats a les «casas de flechas». L'estudi en paral·lel de la SF i l'AC permet observar semblances i diferències entre ambdues entitats. En aquest sentit, Pastor destaca que tant la SF com l'AC van reservar a les seves afiliades tasques assistencials o de caritat pública, de fet una continuació del seu paper com a mestresses de casa; mentre que els afiliats assumien les tasques directives o polítiques. Quant a les diferències, cal destacar l'impuls de l'esport i els balls regionals per part de la SF, a més del seu missatge nacionalsindicalista. L'autora conclou posant en relleu la influència de l'Alemanya nazi en iniciatives de la SF com les «escuelas de hogar» o els campaments i albergs, o la seva presència a les escoles. També destaca que l'estructura paral·lela de la SF i el FJ a les escoles va suposar una reducció de recursos que es podrien haver canalitzat directament a les escoles, molt limitades quant a recursos durant aquells anys.

Un altre estudi de la SF de caire provincial és el de la historiadora Antonieta Jarne Mòdol, centrat en el cas de Lleida. Com en el cas de Mallorca, es destaca com els bons resultats aconseguits en l'àmbit esportiu o en els «coros y danzas» varen impulsar l'afiliació, així com l'antipatia que despertava entre les dones l'obligació del Servicio Social.³⁹ També analitza l'estructura de la SF i específicament de la rigidoria de joventuts. Són interessants les cites que recull del *Libro de las Margaritas*, amb constants missatges de lleialtat i submissió. L'autora també confirma, en el cas lleidatà, minses xifres d'afiliació i de pas a la SF adulta —l'any 1939 just 26 «flechas azules» passaren a la SF—, i conclou el llibre amb un epíleg en què fa referència a l'ocàs progressiu de la SF, accelerat durant els anys cinquanta. Josep Clarà confirma aquesta baixa afiliació juvenil femenina en el cas de Girona. A tall d'exemple, l'any 1945 hi havia un total de quatre «casas de flechas», amb un total de 240 afiliades. A més, destaca que —en contrast amb el FJ—, les dirigents de la SF tenien, majoritàriament, origen autòcton. Quant a les afiliades, hi predominaven les filles de militars i funcionaris, familiars dels «caídos» en la Guerra Civil, empleades en serveis oficials i mestres d'escola.⁴⁰

També és útil i aclaridora la consulta de l'article de l'historiador José Manuel Díez Fuentes, centrat en l'estudi de les organitzacions juvenils de la SF a Alacant.⁴¹

39. JARNE MÒDOL, A., *La Secció Femenina a Lleida*, Lleida, Pagès, 1991.

40. CLARÀ, J., *El Partit únic...*, op. cit., p. 137-149. Cal recordar que col·laborar activament amb la SF es considerava un mèrit per al concurs de trasllats. A més, com en el cas del FJ en l'àmbit masculí, la SF estava representada en els tribunals d'oposició.

41. Díez Fuentes, J. M., et al., «Las juventudes femeninas de FET-JONS en la provincia de Alicante: 1939-1950», a *II Encuentro de Investigadoras del franquismo*, Alacant, Universitat d'Alacant, 1995, 2 v., I, p. 109-116.

Inicialment, l'autor contraposa el discurs antifeminista falangista amb les reformes iniciades durant la Segona República. A continuació, analitza l'estructura organitzativa de les organitzacions juvenils de la SF, amb dotacions pressupostàries molt escasses i instal·lacions molt deficientes. També posa en relleu la rigidesa de l'aparell burocràtic, atès que la delegació provincial pretenia controlar totes les activitats —fins i tot les trucades telefòniques—, fet que va provocar greus problemes econòmics entre les delegacions locals. A més, en aquestes delegacions el traspass de les joventuts femenines del FJ a la SF que va tenir lloc l'any 1945 va ser problemàtic, atès que no estaven ben regulades les qüestions econòmiques. Díez destaca que a les petites localitats agrícoles, sobretot a les comarques de muntanya de l'interior, els problemes econòmics i d'infraestructura eren encara majors; mentre que a zones com la Vega Baixa del Segura el principal problema era la inoperància dels delegats locals.

Quant a l'afiliació, Díez constata que a l'inici de 1941, en el moment de màxima afiliació, a la capital es registrava un 45,7% en el cas masculí i un 25,4% en el femení, mentre que a la província era respectivament d'un 27,1% i un 11,9%. D'altra banda, l'autor confirma un predomini aclaparador de l'abandonament de la SF per part de les afiliades quan arribaven als 17 anys, així com l'escassíssima presència d'afiliades procedents de centres de treball, atès que la majoria provenia de l'àmbit escolar. Les conclusions de l'article incideixen en la discriminació econòmica, jeràrquica i funcional que va patir la SF respecte a la branca masculina, amb grans limitacions econòmiques i constants crides d'auxili a les jerarquies del Partit, que sempre varen prioritzar el FJ.

L'any 1997 es va publicar *El model de dona a la Secció Femenina*, obra de la psicòloga Esperança Bosch i de Victòria Ferrer, i centrat en el cas de les Balears.⁴² En una primera part, es descriu el marc històric i legislatiu relatiu a la SF, així com l'ideari, funcions i organigrama. També, en línia similiar al llibre d'Antonieta Jarne, es posen en relleu els canals de transmissió ideològica de la SF. A la segona part s'analitza la implantació de la SF a les Balears, encara que les dades que es recullen, i que també fan referència a les organitzacions juvenils, són les posteriors a 1960. El llibre conclou amb una interessant anàlisi de textos de la SF, a partir de la freqüència d'aparició de paraules clau, com per exemple «sacrificada» o «tener que». Finalment, incorpora un petit annex amb fragments de textos de la SF i discursos de Pilar Primo de Rivera, on es repeteix el missatge centrat en l'abnegació femenina i la preeminència masculina.

42. BOSCH, E. i FERRER PÉREZ, V. A., *El model de dona a la Secció Femenina. Implantació a les Illes Balears (1939-1975)*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1997.

Un altre article centrat en les joventuts de la SF és el de la pedagoga Carmen Agulló, aparegut l'any 2004 i que analitza específicament el cas valencià.⁴³ En una primera part, en línia amb el treball de Bosch i Ferrer, se centra en la retòrica de la SF, amb idees com ara que mentre el FJ havia de formar intel·ligències i preparar els joves per sacrificar la vida per la Pàtria, la SF havia de formar els cors i preparar les al·lotes per produir noves vides, fer-se càrrec de la cura dels fills, el marit i la casa, i mantenir-se allunyada de vel·leïtats intel·lectuals. En una taula molt interessant, Agulló posa de manifest les incoherències entre aquest model falangista de dona i el model de les dones falangistes, que renunciaven a ser mares per dedicar-se a una tasca de caràcter polític, dins un règim que exclouïa les dones de l'àmbit públic i que a més difonia que la politització era dolenta.⁴⁴ A continuació, es descriuen l'organització i les activitats de les joventuts de SF de València. L'autora calcula que a València passaven anualment a la SF adulta com a màxim unes cinquanta militants juvenils, i descriu amb detall tot el protocol que se seguia, i que tenia lloc el dia de Santa Teresa (15 d'octubre). També constata el progressiu augment de «casas de flechas» a la província a mesura que millorava la situació econòmica (es va passar de 60 l'any 1954 a 85 el 1958), així com el foment dels grups juvenils de cors i danses (tretze grups el 1951).

Agulló descriu les diferències entre una primera etapa (anys quaranta-cinquanta) centrada en l'atenció prioritària a les afiliades, com a viver de la SF, amb un fort adoctrinament a les activitats; i una segona etapa (anys seixanta-setanta) centrada en activitats amb una major vessant recreativa i destinades al conjunt de les nines i joves. En el següent apartat, en contraposició a la part organitzativa i doctrinal, Agulló destaca que només setze de 211 dones de pobles i ciutats valencianes entrevistades, i que varen viure durant el franquisme, manifesten haver tengut relació amb la SF. I les que el recorden l'associen al Servei Social, no a l'àmbit escolar. Per tant, conclou insistint en les contradiccions de la SF, les instructores de les quals són recordades negativament (virils i «mandonas»), i en la major prevalència dels records relatius a les entitats associatives catòliques.⁴⁵

43. AGULLÓ DÍAZ, C., «Entre la retòrica i la realitat...», p. 247-272.

44. Vegeu aquestes contradiccions també a CENARRO, Á, «Dona i Falange», a GINARD, D. (coord.), *Dona, Guerra Civil i Franquisme*, Palma, Documenta Balears, 2011, p. 93-121. A més, l'article repassa magistralment com ha anat variant el tractament bibliogràfic envers la SF, i com progressivament s'ha superat el paradigma dels anys vuitanta, segons el qual les dones eren simples transmissores i reproductores del model patriarcal.

45. Aquests records contrasten amb les idíl·liques fotos que publicava la SF, i que es poden visualitzar a *Mujeres y educación durante el franquismo en imágenes. La Sección Femenina y el Auxilio Social (1934-1977)*, Madrid, Creaciones de Vincent Gabrielle, 2010. Es pot veure una visió favorable de la tasca de la SF a DE LEÓN LORENTE, M., *Las voces del silencio (memorias de una instructora de juventudes de la Sección Femenina)*, Madrid, M. L. de León, 2000; citat i comentat per BARRERA, B., «La Sección Femenina en perspectiva. Historias y otros relatos sobre las mujeres de Falange», *Historia Contemporánea*, 62,

Sofía Rodríguez López també posa en relleu aquesta rivalitat entre la SF i les entitats catòliques en el seu article «Niñas y jóvenes en el franquismo»,⁴⁶ d'obligada consulta i publicat l'any 2007. Rodríguez descriu amb detall la trajectòria de les joventuts de la SF. En un primer apartat, que arriba fins a 1945, destaca les dificultats de la SF a l'hora de captar responsables juvenils, principalment en els pobles. També xifra en unes 50.000 les afiliades a tot Espanya (1943), distribuïdes en 503 centúries: 129 de «margaritas», 247 «flechas» i 127 de «flechas azules». A més, detalla el seu cicle d'activitats i conclou que, en el cas d'Almeria, es caracteritzaren pel seu escàs pes relatiu —tal vegada per comptar amb infraestructures molt deficientes— i per la concentració d'afiliació a la capital. Així, destaca que l'any 1946 es va decidir que totes les nines familiars directes de les afiliades havien de pertànyer obligatòriament a les organitzacions juvenils.

Rodríguez també presenta un complet estudi comparatiu entre aquestes organitzacions i les d'Itàlia, Alemanya i Portugal, coincidents quant al foment de la natalitat i —especialment en el cas portuguès— en la immensa contradicció entre el rol actiu assignat a les dirigents, fadrines i instruïdes, i el paper secundari reservat a la resta de dones. Posteriorment, es descriu el model femení imposat després de la Segona Guerra Mundial, en què s'analitza la contradictòria relació entre SF i AC femenina, així com la relació amb el SEU i l'èxit dels «coros y danzas».

L'any 2018, Ramírez Rico, Fernández-Quevedo Rubio i Fernández García, professors de la Facultat d'Educació de la Universitat Complutense de Madrid, varen publicar un interessant article, en què es comparen el FJ i la SF en l'àmbit de l'aire lliure.⁴⁷ A partir de fonts com la revista *Mandos*, manuals de campaments o discursos dels dirigents falangistes, els autors descriuen les diferències entre les activitats d'ambdues entitats, així com en la uniformitat i el cançoner. També posen en relleu les diferències quant a finançament. Així, l'any 1945 el FJ va rebre de l'Estat 65,4 milions de pessetes, mentre que la SF va rebre 36,5 milions. Els autors conclouen que, com no podia ser d'una altra manera, el paper de la dona sempre va quedar relegat a un segon plànol, i en l'àmbit de l'aire lliure es varen mantenir en tot moment els estereotips diferenciats que es varen assignar des del poder a homes i dones.

2020, p. 265-295. En aquesta mateixa línia, des d'una perspectiva descriptiva i favorable a la SF, es pot veure SUÁREZ FERNÁNDEZ, L., *Crónica de la Sección Femenina y su tiempo: vieja andadura de un proyecto ilusionado*, Madrid, Asociación Nueva Andadura, 1993.

46. RODRÍGUEZ LÓPEZ, S., «Niñas y jóvenes en el franquismo», *Jóvenes y dictaduras de entreguerras...*, op. cit., p. 197-242.

47. RAMÍREZ RICO, E; FERNÁNDEZ-QUEVEDO RUBIO, C. i FERNÁNDEZ GARCÍA, E., «Las publicaciones sobre la organización del Frente de Juventudes (1940-1961). Adiestramiento de las mujeres en las actividades de la naturaleza», *Historia y comunicación social*, 23, 2018, p. 257-272.

El mateix any, la revista *Spagna contemporanea* va publicar un article de Carlos Fuertes Muñoz, professor de l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de València, on s'analitza l'impacte tant de la SF com del FJ entre la població.⁴⁸ Fuertes se centra en el cas valencià durant els anys cinquanta, seixanta i setanta. A partir d'alguns informes oficials i fonts orals, posa en relleu l'aparent èxit d'ambdues organitzacions en l'àmbit assistencial, formatiu i recreatiu, tant entre els àmbits conservadors com en els sectors situats dins les anomenades «zones grises». Aquests grups anteposarien els serveis pràctics que aportaven tant SF com FJ, amb un significatiu record positiu dels campaments i les excursions, i no en qüestionarien la càrrega política. A tall d'exemple, Fuertes cita el testimoni de María José que, tot i ser molt crítica amb la repressió de la postguerra, recorda com en els locals de la SF ensenyaven l'ofici de costurera; o el de María Luisa, provinent d'una família identificada amb la dictadura, que valora molt positivament la tasca caritativa del Servei Social o la seva utilitat com a preparació per ser una bona mestressa de casa o mare. L'autor també valora les Càtedras Ambulantes de la SF, que actuaven en petites poblacions entre dos i tres mesos i combinaven classes d'alfabetització, cuina, dansa, etc. amb formació religiosa i política. Conclou destacant que les esmentades actituds de normalització o reconeixement dels serveis pràctics no impliquen l'èxit del projecte falangista d'educació política; com posen en relleu els informes interns de la SF i el FJ, sempre crítics davant l'apatia i indiferència amb què es topaven, tant dins l'àmbit del lleure com dins el sistema educatiu formal.

Finalment, l'any 2019 es va publicar *La Sección Femenina. 1934-1977*, tesi doctoral de la historiadora Begoña Barrera. Es tracta d'un completíssim estudi sobre aquesta institució, imprescindible per a qualsevol especialista, que revisa les estratègies educatives i el discurs sobre la feminitat des d'una perspectiva innovadora.⁴⁹ En una primera part, s'analitza en profunditat la trajectòria de l'organització des d'una perspectiva històrica, mentre que a la segona se segueix aquesta trajectòria, però ara des d'una perspectiva identitària i emocional. En aquest sentit, a l'inici del capítol 6 Barrera destaca que l'objectiu últim de la SF era garantir que qualsevol dona espanyola, fos a través de la domesticitat i la família, o a través de la militància falangista, o fins i tot a través d'una feina acadèmica o remunerada, s'ajustàs als patrons de gènere i emocionalitat estipulats per la SF. A l'inici del capítol 8, titulat

48. FUENTES MUÑOZ, C., «La recepción de la educación política franquista: actitudes ante las organizaciones juveniles falangistas», *Spagna contemporanea*, 53, 2018, p. 101-122.

49. BARRERA, B., *La Sección Femenina. 1934-1977. Historia de una tutela emocional*, Madrid, Alianza Editorial, 2019. L'autora incorpora a l'estudi històric la teoria de gènere i la història de les emocions per desmuntar tots aquells relats que, com els creats per la SF, varen promoure una educació sexual i emocional a partir d'un essencialisme consubstancial a totes les dones. Per tal d'explorar els processos de disciplinament i control social del sistema d'adoctrinament de la SF es basa en l'epistemologia foucaltiana.

«La semilla de Falange en las mujeres de mañana: moldeando la infancia», Barrera destaca que, després de la guerra, la SF va maldar per generar entre les nines espanyoles una identitat infantil que funcionàs com a pròleg de la seva maduresa femenina. Per exemple, en *El libro de las Margaritas*, es definia l'afiliada per emocions com alegria, entusiasme, fortalesa, sacrifici o compostura, tot i que sense «rigideces antifemeninas». Però aquestes emocions no havien de ser fruit d'un procés íntim o d'un benestar sentimental, sinó que s'havia de forçar l'aparença de l'estat afectiu, com a camí envers la performativització de la feminitat.

Després de posar en relleu com les revistes infantils de la SF, com ara *Bazar*, varen servir com a vies d'adoctrinament camuflat sota la retòrica de la diversió, Barrera analitza en el subcapítol 8.2. tot allò referit a la institució escolar. Analitza la cultura escolar des d'una triple perspectiva: jurídica —institucionalització d'un ensenyament elitista, nacionalista i molt controlat per l'Església—, científica i acadèmica —pedagogia autènticament espanyola, allunyada del joc i promotora del dolor i l'esforç—, i empírica i pràctica —amb una major preocupació per consolidar els principis del règim entre el professorat que per formar-lo adequadament per a la seva funció educativa. Barrera cita la revista *Consigna*, que establia les directrius pedagògiques, d'acord amb un paradigma domesticat de docent.⁵⁰ D'altra banda, l'autora analitza amb detall el contingut dels manuals de FEN de la SF, que sobretot en els primers anys de batxillerat, integraven lliçons específiques del «destí natural» de la nina —jerarquia i repartiment de rols en la família, conducta femenina ideal, etc. A més, com que aquests manuals eren obligatoris, la SF —a diferència del que va fer a revistes per a nines i dones, o als programes radiofònics— va descartar actualitzar i renovar els seus continguts. L'autora conclou destacant que la SF va ser part indispensable de l'engranatge polític del franquisme, com a instrument formatiu omnipresent en la vida quotidiana de nines i dones espanyoles.

FJ I SF: PEDAGOGIA I POLÍTICA AL SERVEI DEL RÈGIM

Tot i que hem pogut confirmar que al llarg d'aquest segle s'ha anat generant una extensa bibliografia al voltant del FJ i la SF, també hem constatat que és desigual. Mentre que el FJ ha estat objecte d'estudis rellevants tant des de l'àmbit polític com pedagògic, no podem dir el mateix de les organitzacions juvenils de la SF, amb una menor rellevància i incidència, en contrast amb la influència d'altres seccions com l'Auxilio Social o el Servicio Social, també inspirats en l'exemple de

50. En aquest sentit, Barrera destaca que *Consigna* va recordar constantment que les mestres havien de controlar en tot moment les seves passions, no havien de tenir idees pròpies —tot aplicant diàriament els preceptes de la revista— i tenint present que una dona ni per naturalesa ni per vocació havia de dedicar-se exclusivament a la professió triada.

l'Alemanya nazi. Dit això, procedirem a una anàlisi conjunta, amb l'objectiu de complementar la introducció i el repàs bibliogràfic realitzats.⁵¹

Tant el FJ com la SF varen mantenir una fèrria centralització i una marcada estructura vertical, a imitació de l'Exèrcit i dels règims feixistes d'Alemanya i Itàlia. No s'ha d'oblidar que la Llei de creació del Frente de Juventudes, publicada a finals de 1940, es basava en l'experiència prèvia de l'Organización Juvenil (OJ), una mena de batalló infantil al qual ens hem referit a l'inici de l'article. D'altra banda, les ínfulas totalitàries dels falangistes en l'àmbit escolar es varen posar en relleu amb el seu projecte feixista d'Escuela Azul aprovat a finals de 1936. Es confirmava així el conflicte entre aquesta concepció d'escola dependent del Partit i sempre orientada a l'acció política, i una escola controlada per l'Església. Tanmateix, aviat es va constatar la derrota dels falangistes, com il·lustra el fet que les escoles de les poblacions més petites sovint fossin regentades per sacerdots. En canvi, amb el Decret d'Unificació (abril de 1937) els falangistes assumiren el control tant de la Secció Femenina com de les organitzacions juvenils unificades. Ho feren en detriment dels tradicionalistes, tot i que aquests tenien una major experiència en el camp associatiu. N'és un excel·lent exemple el procés de creació i evolució de la revista *Flechas y Pelayos*.

Els antecedents bèl·lics i la imitació dels feixismes ajuden a entendre l'obsessió per la jerarquia i l'obediència per part dels dirigents del FJ i la SF, de manera que tant els instructors com els afiliats havien d'obeir literalment les instruccions i consignes. Tanmateix, les expectatives falangistes —respecte a un suposat protagonisme polític dins el Nuevo Estado franquista— es varen anar esvaint amb rapidesa a partir de 1941. A més de l'ocàs progressiu de l'Eix, la població no oblidava el trist paper que molts escamots falangistes havien jugat en la sagnant repressió duta a terme pels rebels durant la guerra. A més, existia una immensa distància entre les proclames del Partit —en massa casos vinculat a l'estraperlo i la corrupció—, en què s'exaltaven els valors de l'Imperio, i la crua realitat diària, marcada per la misèria i la fam.

En aquest context, tant el FJ com la SF es varen trobar amb enormes dificultats per trobar candidats que s'ajustassin als exigents perfils dissenyats per ocupar responsabilitats, tant com a caps de les unitats d'afiliats com a l'hora de seleccionar els integrants del cos d'instructors. En el cas masculí, s'ha fet palès com ràpidament es varen anar rebaixant els requisits per poder ingressar en l'acadèmia José Antonio. També s'han constatat les constants queixes dels principals dirigents davant la

51. Per tal de facilitar la lectura, no farem més referències concretes a les aportacions dels diversos autors. Només citarem alguna frase literal pronunciada per qualche dirigent falangista. A més, si ens referim a ambdós col·lectius emprarem el masculí com a genèric. Per exemple, si parlem d'instructors o afiliats i no concretam, ens estarem referint tant al FJ com la SF.

dificultat de trobar caps de centúria preparats i poder així imitar amb èxit el mecanisme d'autodirecció de les joventuts alemanyes (*Hitlerjugend*). En el cas femení, s'ha destacat l'endèmica manca de personal especialitzat, atesa la terrible depuració sofrida després de la guerra entre el col·lectiu docent, sanitari o administratiu. A més a més, la recerca de dirigents i afiliades per part de la SF es va agreujar en les localitats petites d'interior, com s'ha posat en relleu en els casos d'Almeria o Alacant, atès que els sectors més conservadors no consideraven adient l'ingrés de nines i dones dins el Partit. Així, el seu lloc natural havia de ser la llar, el santuari ideal per preservar-ne la innocència i la puresa.

Aquesta idea de subordinació, potenciada tant per l'Església catòlica com pels feixismes europeus, considerava la dona com un ésser dòcil, influenciable i incomplet per si mateix, generava una pressió constant envers el matrimoni i la maternitat, i va ser clau per donar estabilitat i durabilitat al règim. Paradoxalment, les dirigents de la SF, fermes defensores d'aquest plantejament, personificaven una flagrant contradicció. Les dirigents havien de ser fadrines, i per tant gaudien de la independència que, segons predicaven, anava en contra de la suposada naturalesa de la dona espanyola, no només profundament religiosa i patriota, sinó també casolana, intuïtiva i sempre subordinada a l'home, més intel·ligent i preparat per assumir les tasques polítiques. Institucionalment, aquest plantejament es va traslladar a tots els àmbits, com ara l'economia —els pressuposts destinats al FJ, tot i que eren totalment insuficients, duplicaven els de la SF— o els actes públics, com ara el pas de les «flechas azules» a l'organització adulta, sempre presidits per alguna autoritat masculina del Partit.

Tant el FJ com la SF varen disposar d'un gran nombre de mitjans per poder amplificar no només aquesta distribució de rols, sinó també el missatge nacional-sindicalista. A més de controlar el lleure —gaudien d'exclusivitat quant a les activitats culturals, esportives i d'aire lliure—, també disposaren d'emissores-escola i programes de ràdio, i publicaren revistes. En el cas masculí, cal destacar la revista *Juventud*; en el cas femení, *Bazar*, molt útil com a eina proselitista entre les joves i amb seccions similars a les de les revistes destinades a les dones adultes, col·lectiu al qual la SF també es dirigia amb revistes com *Y*, o posteriorment *Medina*, *Ventanal* o *Teresa*. Altrament, com ja hem destacat, la SF va controlar l'esfera privada de la vida de moltes dones mitjançant l'Auxilio Social i el Servicio Social.

El rol assistencial del FJ i la SF, marcats per la irrellevància en l'àmbit polític i per un context amb terribles carències materials, explica el ràpid procés de proletarització i infantilització en què entraren les seves organitzacions juvenils. A més, moltes famílies necessitades procedien del bàndol republicà, i també cercaven un salconduit davant els vencedors. El FJ i la SF també varen atreure fills de militars, membres dels cossos de seguretat, «caídos» o funcionaris de l'Estat, com ara mestres d'escola. Aquest procés també es va donar dins el SEU, una vegada que —en

línia amb el Partit— va passar de ser l'avantguarda de la Nueva España a una burocratitzada agència social de serveis. D'aquesta manera, molts universitaris el recorden per les seves beques, els «hogares» i menjadors universitaris, l'assegurança escolar o pel Patronato de Igualdad de Oportunidades. En el cas femení, la SF del SEU va tenir encara menys importància, en un context en què es fomentaven exclusivament carreres «pròpies de dones», com ara magisteri o infermeria.

D'altra banda, en el cas de Lleida s'ha posat en relleu l'origen autòcton de les dirigents de la SF, fet que no es donava entre els dirigents del FJ, que procedien majoritàriament de fora de Catalunya. També sabem que a Almeria, en contrast amb l'extracció social mitjana-baixa de les afiliades, durant els primers anys les dirigents procedien principalment de les elits locals tradicionals. Es pot concloure, en aquest sentit, que els principals beneficiaris dels avantatges materials que proporcionava el Partit varen ser aquells que «ho mereixien». Per un costat, famílies empobrides que demostraven la seva fidelitat al règim mitjançant la militància dels seus fills en les organitzacions juvenils; i per un altre, familiars de persones amb contactes o càrrecs dins el règim.

No és estrany, com s'ha destacat en el cas de Palència, que precisament el record més positiu d'aquestes institucions se centri en l'àmbit assistencial, que integrava les beques, la promoció de l'educació física i els esports, la popularització de les activitats d'aire lliure o la possibilitat de viatjar per Espanya. En aquest sentit, els records del FJ que tenen els que llavors eren nins i joves se centren sobretot en l'assistència als campaments. En canvi, en el cas de València, s'ha constatat que moltes dones gairebé no tenen cap record de la SF, i les poques que la recorden destaquen la rigidesa de les dirigents i el seu interès en què les afiliades, a diferència d'elles, lligassin el seu futur a l'àmbit domèstic. En canvi, moltes d'aquestes dones sí tenen el record d'haver participat en activitats d'associacions juvenils dependents de l'Església, i de fet a València les seves colònies d'estiu varen registrar molta més assistència que els albergs de la SF.

En aquest sentit, s'ha constatat que, com també va succeir a Portugal durant el règim de Salazar, la competència entre les organitzacions juvenils del règim i de l'Església es va anar intensificant, principalment a partir de 1945. El nacionalcatolicisme va anar guanyant pes dins el règim, i en conseqüència, l'AC va renéixer amb força; en general va resultar més atractiva per a nins i joves procedents de classes socials més acomodades, que assistien a les escoles catòliques millor considerades. Tot i això, en el cas femení s'ha constatat un fenomen de doble militància per part d'afiliades i dirigents de la SF, majoritàriament d'origen oligàrquic, tradicional i cedista. D'altra banda, en el cas de Palma hem constatat la rellevància, des de finals dels anys quaranta, de la centúria General Barceló, formada majoritàriament per alumnes dels teatins, els jesuïtes i els Germans de La Salle, i que posteriorment ocuparien destacats càrrecs dins el Movimiento. En línia similar, a Girona va

sobresortir la centúria Álvarez de Castro, amb afiliats que posteriorment sobresortiren professionalment, però no dins l'àmbit polític. Per altre costat, l'Església va actuar com a paraigua de grups escoltes a Catalunya —des de mitjans dels anys quaranta— o València i Mallorca, durant la dècada següent.

Podem concloure que —tot i qualche cas puntual com el de Palma— es va registrar una creixent manca de participació per part de molts de centres regentats per l'Església; tant a l'hora de col·laborar amb les organitzacions juvenils com d'impartir de manera efectiva la Formación del Espíritu Nacional (FEN). Així ho demostren tant les constants queixes dels principals dirigents del FJ i SF, com els informes dels seus propis inspectors, com s'ha posat en relleu en el cas de Palència. El règim va tenir molt en compte aquestes queixes, com demostra la publicació, l'any 1945, de la Ley de Educación Primaria, i de l'Estatuto del Magisterio Nacional (1947), exemples paradigmàtics dels contrapesos entre els sectors que sustentaven el règim. Així, tot i que varen ser obra del sector catòlic, que controlava el Ministerio de Educación Nacional, varen traslladar definitivament al col·lectiu docent la responsabilitat d'impartir la FEN i ajudar amb les organitzacions juvenils del Partit, sempre sota la vigilància i supervisió del FJ o la SF. Finalment, la Ley de Ordenación sobre la Enseñanza Media, publicada el 1953, a més de confirmar el control de la FEN per part del FJ i la SF, els va atorgar l'exclusiva a l'hora de publicar els manuals.

Altrament, ja s'ha comentat la improvisació i poca consideració de la FEN dins les escoles de magisteri. Així, fins l'any 1955 no es va realitzar un catàleg de textos que s'havien d'emprar; i a principis dels seixanta encara no existia un manual didàctic de FEN per als futurs o futures mestres. A més, s'ha constatat l'apatia i el disgust dels estudiants no només per haver de superar aquesta assignatura, sinó també per haver de participar en un campament pagant una part de les despeses. En aquest sentit, els dirigents del FJ varen pressionar per tal de comptar amb més mitjans i poder garantir la gratuïtat d'aquests campaments. Tanmateix, com ja hem apuntat, tant el FJ com la SF disposaren d'uns mitjans materials i humans molt limitats, la qual cosa explica que en l'àmbit escolar els instructors i instructores s'haguessin de centrar exclusivament en les ensenyances mitjanes; així com, en el cas del FJ, en els centres de treball en aquelles províncies amb major pes industrial.

Aquesta limitació de mitjans es va compensar, sobretot durant els primers anys, amb grans dosis de compromís polític i força de voluntat per part de molts instructors i instructores, que maldaven incansablement a la recerca de la Nueva España, superadora d'odis i rancors gràcies a la doctrina nacionalsindicalista. Tanmateix, des de 1945 aquest impuls es va anar transformant imperceptiblement en resignació o frustració, davant la manca de col·laboració de moltes empreses i escoles. A més, també s'ha posat en relleu la majoritària falta d'interès envers la SF dins l'àmbit rural i la poca predisposició de la majoria de les dones a complir amb

el Servicio Social, que consideraven un càstig del règim per ser fadrines. Amb els anys, molts instructors varen anar calmant els seus impulsos revolucionaris i es varen adonar que, al cap i a la fi, la revolució restaria eternament «pendiente», i que el que havien de fer era complir amb uns mínims, repetir mecànicament i fins a l'extenuació les consignes remeses a través de *Mandos* (FJ) o *Consigna* (SF) i preservar el seu lloc de feina.

De fet, a més de les esmentades resistències, la realitat era que dins l'àmbit pedagògic els instructors no disposaven de cap pla general d'actuació. En el cas del FJ, només a la fi dels quaranta se'n poden trobar alguns textos teòrics. Els dos més destacats, obra de Jorge Jordana i José Antonio Elola, descartaven el naturalisme rousseaunià, que es considerava la base de la pedagogia pròpia del liberalisme. En canvi, promovien l'idealisme, una tècnica pedagògica que era considerada l'adequada per servir als principis polítics del franquisme, i que consistia «en la subordinació del individuo a su destino sobrenatural, a su destino social, a su destino como miembro de una Patria».⁵² Finalment, entre 1951 i 1952 es va redactar un pla de formació per a les FJF, però com ja s'ha destacat no va ser aprovat fins al 1954, moment en què les FJF ja començaven a perdre impuls.

En definitiva, els aspectes pedagògics no varen ser la prioritat del FJ, sinó el proselitisme. S'assumia que totes les seccions d'enquadrats (centres d'ensenyament, centres de treball i rurals) eren el viver d'allò realment important, els afiliats, els quals havien de ser destacats com a model. A tall d'exemple, d'acord amb una directriu de 1944, a l'escola els afiliats havien de formar un grup diferenciats de la resta d'alumnes quan s'hissava i arriava la bandera. A més, a imitació de les HJ, els instructors havien de nomenar un «jefe de escuela», afiliat a les FJF i amb bones qualificacions. Per altre costat, els instructors se centraven en els campions dels concursos de formació professional Voluntad de Resurgimiento; i en els joves amb puntuacions altes a les enquestes realitzades per la Delegació, per tal que s'integrassin dins les FJF. Fins i tot, l'any 1949 es varen crear «escuadras especiales» amb aprendents que eren apadrinades per centúries de les FJF a les activitats. Així mateix, els instructors assignats en el món rural havien d'aprofitar les proves dels concursos d'oficis —tallar llenya, llaurar, etc.— organitzades pel FJ per realitzar activitats polítiques i de propaganda i captar nous afiliats, encara que sense anunciar aquestes jornades com a conferències o discursos. D'altra banda, com s'ha destacat en el cas de les Illes, Almeria o Palència, a finals de la dècada el FJ va impulsar decididament

52. Jordana, director de l'acadèmia José Antonio, insistia en què el «militante» havia d'oblidar qualsevol impuls o sentiment personal, i havia de centrar toda la seva reflexió i acció en la perspectiva col·lectiva. Vegeu *Boletín de los Seminarios de Formación*, 15, setembre-octubre de 1949; i 16, novembre-desembre de 1949.

els «hogares rurales», sovint l'únic centre d'esbarjo dels joves rurals, i sempre amb l'objectiu de captar minories rurals actives per a les FJF.

Per altre costat, de la mateixa manera que hem posat en relleu la manca d'un cos teòric mínimament elaborat, també hem de destacar que —sobretot en el cas del FJ— al llarg dels anys quaranta es va registrar una espectacular millora en l'àmbit de l'aire lliure i dels esports, tot i la manca de mitjans. A més, també es va apostar decididament per l'ús de la cançó com a mitjà pedagògic. En definitiva, havia de ser des d'una perspectiva lúdica, a través de jocs, esports, o durant els campaments, on els afiliats havien d'anar absorbint missatges com la tornada de l'Imperio, les bondats del missatge de José Antonio, o el providencial lideratge de Franco. Serien els més selectes d'aquests afiliats —en el cas del FJ, personificats en els caps de centúria— els cridats a dirigir el Nou Règim. Com repetia sovint Jorge Jordana, director de l'acadèmia José Antonio, el FJ —tot i promoure l'esport i la religió— no era una associació ni religiosa ni esportiva, era una institució falangista, i per tant en tot moment havia d'orientar tota la seva actuació a la creació de falangistes. La SF va mantenir un plantejament idèntic, encara que anteposant sempre el seu missatge primordial: l'existència d'una suposada essència comú a totes les dones espanyoles, que es traduïa en una infinita capacitat de sacrifici i en la submissió a l'home.

Les estadístiques també han confirmat un menor impacte de la SF dins l'àmbit juvenil, a més de posar en relleu que el FJ no va arribar en cap moment a les xifres que es varen registrar a l'Alemanya nazi o a la Itàlia feixista (alguns estudis parlen d'un 64 % i un 43 % respectivament). En realitat, ni la SF (amb unes 40.000 afiliades juvenils l'any 1945) ni el FJ varen enquadrar de manera efectiva més d'un 30 % de la joventut espanyola. A més, l'afiliació a les FJF també va ser minoritària (amb 140.000 inscrits, encara que no necessàriament actius, l'any 1947), i en molts pocs casos els afiliats acabaven ingressant al Partit. Això s'ha demostrat no només a nivell estatal —amb el pas d'uns 8.000 nous afiliats per any durant els anys quaranta— o en el cas català, sinó també a províncies com Palència, Almeria o les Illes Balears. En el cas femení, l'abandonament de la SF als 17 anys era aclaparador, tant a nivell general com en els casos concrets d'Alacant, Lleida, Girona o Almeria.

Quant a Mallorca, una vegada més, cal fer matisacions respecte al FJ, atès que tot i que els pas de les FJF també va ser minoritari, durant els anys cinquanta es va produir un sobtat revifament de la Guardia de Franco, originat per l'ingrés d'afiliats procedents de la centúria General Barceló. A més, en el cas de Balears, la majoria d'afiliats de les FJF procedia de l'àmbit escolar, en contra de la tendència general, en què majoritàriament procedien dels centres de treball. En aquest sentit, el FJ va haver de renunciar al seu somni interclassista, i rarament va aconseguir integrar dins una mateixa centúria afiliats provinents de diferents estrats socials. D'altra banda, l'anàlisi de casos com el de les Balears, Palència, Almeria, València,

Castelló o Catalunya demostra que tant el FJ com la SF varen registrar una incidència molt variable en funció de les províncies, o fins i tot de les localitats. Per tant, cal tenir en compte que, tot i la tendència general, alguns aspectes podien influir decisivament en el grau de consecució dels objectius d'ambdues entitats. Ens referim a aspectes com la llengua de la regió, el perfil econòmic, la tradició política, o —ja dins un àmbit encara més concret— l'existència d'una escola professional a la localitat, la tasca duta a terme per cadascun dels instructors o instructors, o fins i tot les afinitats i connexions amb dirigents militars o eclesiàstics.

CONCLUSIONS

Aquest plantejament, ple de matisacions, és el que volem traslladar a les nostres conclusions. Creïm que ja disposam d'una considerable bibliografia, que permet valorar amb garanties l'evolució i el paper jugat per les organitzacions juvenils del règim. Quant als aspectes pedagògics, s'ha fet palès que ni el FJ ni la SF varen ser capaços d'elaborar un pla de formació coherent i amb garanties d'èxit dins l'àmbit escolar. Per tant, varen treure molt poc profit dels avantatges legals que els va brindar el règim quant a l'exclusivitat en la impartició de la FEN, que ràpidament es va convertir en una «maria» difícilment suportable, atesa la repetició indiscriminada, any rere any, dels mateixos tòpics i celebracions d'aspectes referits a la Guerra Civil, la doctrina falangista o la subordinació de la dona. En canvi, sí varen tenir més èxit aprofitant l'exclusivitat de què gaudiren en el camp de l'educació física, i per extensió en tot allò referit als esports i l'aire lliure durant el lleure. Va ser aquest àmbit el que els va permetre captar molts dels enquadrats que finalment varen integrar les organitzacions juvenils. En aquest sentit, el FJ va introduir amb èxit moltes disciplines esportives, fins llavors pràcticament desconegudes a moltes poblacions. A més, va assolir un nivell notable en l'àmbit de tot allò relacionat amb l'aire lliure, amb multitud d'activitats i tècniques, i amb els campaments com a activitat emblemàtica. Més difícil ho va tenir en aquest camp la SF, atesa la desconfiança dels sectors més conservadors i de part de la jerarquia eclesiàstica. Tot i que no va impulsar un nombre tan extens de disciplines esportives, en va introduir moltes, que constituïen una autèntica novetat en l'àmbit femení. Quant a l'aire lliure, les tècniques i activitats varen ser molt limitades, i de fet tant les enquadrades com les afiliades assistien a albergs, no a campaments.

En tot moment, els dirigents del FJ i la SF varen entendre que el camí per aconseguir crear autèntics falangistes era mitjançant aquestes activitats. Per un costat, eren el millor reclam per a atreure els enquadrats. Per un altre, el fet de practicar esports d'equip o conuiu a l'aire lliure generava un sentiment de companyonia i de grup, que permetia anar modelant el comportament i els valors dels

afiliats. En aquest camp sí que varen tenir més èxit els esforços dels dirigents, que consideraven el campament una mena de societat falangista perfecta. A més, era el lloc ideal en què anaven calant les consignes, per exemple a través de les cançons, que es cantaven diàriament i a les quals se'ls atorgava gran importància. No només aquesta activitat, sinó totes les altres estaven perfectament estructurades, a imitació de l'Exèrcit, i sempre prevalia allò col·lectiu sobre l'individu, que tenia molt poca capacitat de decisió.

Aquestes consideracions pedagògiques s'han de complementar valorant el paper polític d'aquestes organitzacions. Ja hem insistit en les enormes limitacions materials i humanes que varen patir el FJ —i encara en major grau la SF— i que es traduïren en un molt deficient enquadrament infantil i juvenil, tant quantitativament com qualitativament. Les organitzacions juvenils també patiren aquestes deficiències, i varen entrar dins un ràpid procés de precarització i infantilització, amb unes minses xifres quant a afiliació, i unes estadístiques ridícules quant al nombre d'afiliats que ingressaven dins el Partit. En el cas femení, totes les xifres varen ser significativament inferiors. Hem de concloure confirmant que tant el FJ com la SF fracassaren en el seu paper d'avantguarda política i viver del règim; com no podria ser d'una altra manera, atès que depenien d'un Partit únic burocratitzat i al servei d'un règim inicialment feixistitzat, però no feixista.

Però més enllà d'aquesta anàlisi global, l'anàlisi territorial ens ha confirmat que hi ha notables diferències territorials quant al paper que jugaren respecte al consens social envers el règim. En aquest sentit, s'ha constatat el creixent rebuig i indiferència amb què varen haver de conviure en el cas de Catalunya. Quant a Madrid, són ben coneguts els greus aldarulls protagonitzats per afiliats del SEU a mitjan anys cinquanta, així com les protestes d'algunes centúries de les FJF madrilenyes. Dit això, no tenim coneixement d'actes de protesta col·lectius en favor d'un falangisme originari en altres províncies. Més aviat, al contrari: tot i el somni falangista, tant des del FJ com des de la SF, la gran majoria d'instructors i afiliats, d'acord amb el seu esperit de servei i de respecte a la jerarquia, acceptaren i defensaren amb perserverància i tenacitat els canvis doctrinals que va anar introduint el règim, cada vegada més llunyà de l'Espanya somniada per José Antonio.

D'altra banda, no podem valorar cas per cas l'impacte que aquestes organitzacions varen tenir en la vida de cadascun dels afiliats. Però sí podem afirmar que, en el cas del FJ, diversos sectors d'exafiliats de les FJF manifesten guardar un record positiu, tot destacant no només el fet de poder accedir a les activitats, sinó també els valors apresos i el paper de la companyonia entre els afiliats a l'hora de superar el trauma de la Guerra Civil. En el cas de la SF, tot i que sí que hi ha hagut una reivindicació de la tasca realitzada per algunes destacades dirigents o alguna instructora, no es pot dir el mateix de les afiliades. Més aviat ha transcendit el

desacord amb l'obligatorietat del servei social i l'extrem ascetisme de les instructores i de la institució en general.

En definitiva, tot i el notable volum historiogràfic generat, tancam aquestes conclusions confirmant que cal continuar la tasca iniciada. S'ha constatat la necessitat d'impulsar noves investigacions dins l'àmbit femení, que puguin equiparar els diversos estudis en profunditat ja publicats tant en el cas del FJ com en el de les FJF. D'altra banda, s'ha de seguir impulsant una perspectiva d'àmbit provincial, local o fins i tot personal, per tal que es tinguin en compte no només les trajectòries vitals dels principals dirigents, sinó també les d'instructors i afiliats, tant en el cas del FJ com en de la SF. Serà així com podrem calibrar correctament, amb rigor científic i sense caure en els apriorismes, el llegat d'aquestes organitzacions; no només com a seccions d'un Partit únic exclusivament centrades en el proselitisme, sinó també —tal vegada contra la seva voluntat— com a entitats de caràcter pedagògic, tant dins l'àmbit escolar com dins el lleure.

IV

Relació d'autors

Agulló Díaz, M. del Carmen. Professora titular de la Universitat de València. Ha publicat llibres i articles pioners sobre història de l'educació durant la II República i el franquisme en l'àmbit del País Valencià, en especial sobre la formació i pràctiques educatives de les mestres, la depuració dels cossos docents i la recuperació del patrimoni historicoeducatiu. És presidenta de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i ha estat fundadora i primera presidenta de l'Institut d'Estudis de la Vall d'Albaida. Ha estat membre del Consell Editorial de la revista *Educació i Història* i, en l'actualitat, de la revista *Historia y memoria de la educación*.

Cañabate Vecina, José Antonio. És doctor en Història per la Universitat de les Illes Balears (2002). La seva tesi doctoral *Les organitzacions juvenils del règim franquista: 1937-1960. Antecedents, trajectòria general i trajectòria a les Balears* va ser qualificada amb excel·lent cum laude per unanimitat, i guardonada amb el Premi Extraordinari de Doctorat, corresponent al programa de doctorat de perspectives metodològiques de la investigació històrica del bienni 2001-2002. Aquesta tesi va ser publicada per l'editorial Documenta Balear en una versió compendiada l'any 2004, sota el títol *Les organitzacions juvenils del règim franquista: 1937-1960*. També ha publicat amb Documenta Balear el llibre *Les organitzacions juvenils a les Balears (segles XIX i XX)*. A més, ha publicat una desena d'articles en revistes especialitzades, com *Recerques*, *Butlletí de la Societat Arqueològica Lul·liana* o *Historia de la Educació*. La seva trajectòria professional ha estat sempre lligada al món de l'educació. Ha estat professor i director d'un centre públic d'educació infantil i primària, i actualment és cap de servei d'Escolarització, Títols i Legalitzacions de la Conselleria d'Educació i Universitats del Govern de les Illes Balears.

Claret Miranda, Jaume. Llicenciat en Ciències de la Comunicació a la Universitat de Barcelona i en Humanitats a la Universitat Pompeu. Ha centrat la seva activitat en la investigació en història contemporània espanyola, com a deixeble de Josep Fontana, qui dirigí la seva tesi doctoral en història per la Universitat Pompeu Fabra, universitat de la qual ha estat professor. És professor en Estudis d'Arts i Humanitats a la Universitat Oberta de Catalunya. Unes de les línies de la seva investigació són el catalanisme polític, el regionalisme franquista i la Transició.

Colls Comas, Josep. Professor d'ensenyament secundari de l'especialitat de Geografia i Història i professor associat de la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales de la Universitat de Girona. Ha estat director de l'Institut Ramon Muntaner de Figueres entre els anys 2017 i 2020. Ha participat en diversos llibres col·lectius i ha publicat diferents articles centrats en l'àmbit de la història rural catalana en època moderna i contemporània. En els últims anys ha fet recerca sobre la història de l'ensenyament secundari en època contemporània, i ha arribat a coordinar el volum *L'Institut Ramon Muntaner de Figueres. Pedagogia, cultura, identitat* (2021).

Cruz Orozco, José Ignacio. Professor de la Universitat de València i membre del grup Polítiques Educatives, Interculturalitat i Societat (POLISOC) de la Universitat de València. Ha dirigit i participat en diversos projectes d'investigació i ha publicat llibres i articles sobre diversos aspectes de la història de l'educació de l'Espanya contemporània. En l'actualitat participa en el projecte «El giro copernicano en la política de educación y ciencia en el desarrollismo franquista: de la subsidiariedad a la intervención estatal».

Fernández-Soria, Juan Manuel. Catedràtic de la Universitat de València. És director del Grup de Recerca en Polítiques Educatives, Interculturalitat i Societat (POLISOC) de la Universitat de València (GIUV2017-365), i membre de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i de la Societat Espanyola d'Història de l'Educació. Ha dirigit diverses investigacions i publicat llibres, capítols de llibres i articles a revistes d'àmbit nacional i internacional sobre la política educativa i la història de l'educació a l'època contemporània. Ha estat director del Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació. Dirigeix la col·lecció «Márgenes» de l'editorial Tirant lo Blanch.

Florensa i Parés, Joan. Escolapi, ha dedicat cinquanta-nou anys a l'ensenyament secundari. Llicenciat en Filosofia i Lletres (secció Pedagogia) per la UB, diploma en Arxivística per l'Escola de Diplomàcia del Vaticà i doctor en Ciències de l'Educació per la UB amb la tesi *L'ensenyament a Catalunya durant el trienni*

liberal (1821-1823): el mètode dels escolapis, Premi Flos i Calcat de 1995. Arxiver de l'Escola Pia de Catalunya durant quaranta anys. Ha publicat la història de la província (editada per l'IEC) i de diversos col·legis, biografies de religiosos i estudis diversos de temàtica escolàpia. Membre de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, de l'Associació d'Arxivers de Catalunya i de l'Asociación de Archiveros de la Iglesia en España, ha participat en diversos congressos i jornades. Ha promogut l'estudi sobre sant Josep Calassanç publicant treballs, una biografia i editant-ne els escrits sobre educació. Creà la Ruta Calassànica, és a dir, la que ressegueix els llocs on passà Calassanç, ruta que ja han seguit centenars de persones d'arreu del món.

Fullana Puigserver, Pere. Professor contractat doctor de la Universitat de les Illes Balears. És subdirector del Laboratori del Patrimoni Historicoeducatiu de la UIB, membre de l'Asociación Española de Historia Religiosa Contemporánea, de la Societat d'Història de l'Educació dels Països Catalans i del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació UIB/IRIE. Ha publicat diversos llibres i articles a revistes relacionades amb la història religiosa i l'educació no formal contemporània. Ha estat director de la *Gran Enciclopèdia de Mallorca*, de *Lluc. Revista d'idees i cultura*, i actualment és director de la revista *Educació i Història*.

González-Agàpito, Josep. Vinculat des de jove amb els corrents renovadors de l'educació, ha participat en experiències d'educació activa. Llicenciat en Filosofia i Lletres per la Universitat de Barcelona, on es doctorà en Pedagogia amb premi extraordinari. Catedràtic emèrit de Teoria i Història de l'Educació d'aquesta universitat. Membre de l'Institut d'Estudis Catalans, on ha presidit la Secció de Filosofia i Ciències Socials. És un dels fundadors de la Societat Catalana de Pedagogia i de la Societat d'Història de l'Educació. Ha estat membre per designació del Consell Escolar de Catalunya (1993-2006). En el camp de la recerca s'ha dedicat a l'estudi del pensament i les realitzacions pedagògiques renovadores contemporànies i llur relació amb els factors socials, polítics i econòmics coetanis. Temàtiques sobre les quals ha publicat articles i monografies.

Marqués Sureda, Salomé. Catedràtic jubilat de la Universitat de Girona. Director de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana del 2002 al 2015. Premiat per la Generalitat de Catalunya amb la distinció Jaume Vicens Vives a la qualitat universitària el 2006. Autor de llibres i articles sobre el magisteri de Catalunya sobretot durant la República i especialment l'exili dels docents a causa de la guerra del 1936-1939 i altres temes relacionats amb el magisteri i l'escoltisme. Ha estat director de la Delegació de l'ICE a la Universitat de Girona, degà de la Facultat de Pedagogia i director del Departament de Pedagogia.

Marzo Guarinos, Ángel. Doctor per la Universitat de Barcelona, llicenciat en Psicologia. Professor d'Educació Bàsica de Persones Adultes des de 1978. Professor de la Universitat de Barcelona des de 2005. Membre del Consell Gestor de l'Institut Paulo Freire d'Espanya, president de l'associació Saó. Formació i Educació Permanent. Membre del Grup de Recerca GIAD de la Universitat de Barcelona. Autor de llibres i articles sobre educació d'adults, educació i comunitat gitana, educació a la presó, formació de joves i educació comunitària. Ha estat membre de l'equip de recerca d'aprenentatge, planificació, innovació a l'àmbit de l'educació de persones adultes. També en projectes internacionals: Pathways to democracy, Involve, Modeval 2, Globalització i educació. Director de la revista *Diálogos. Educación i formació de persones adultes* del 2004 al 2014. Membre del Consell de redacció de les revistes *Quaderns d'Educació Contínua* i *Rizoma Freiriano*.

Mayordomo Pérez, Alejandro. Catedràtic emèrit de Teoria i Història de l'Educació a la Universitat de València. Ha centrat la seva docència i las tasques investigadores en aspectes pedagògics, socials i polítics de l'educació contemporània. Ha estat membre de la Junta Directiva de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, i vicepresident de la Sociedad Española de Historia de la Educación, i president de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. En la actualitat coordina el Museu d'Història de l'Escola de la Universitat de València.

Moll Bagur, Sergi. Graduat en Educació Primària (2016), va cursar el Màster Oficial en Intervenció Socioeducativa en Menors i Família (2017), en el qual va realitzar la modalitat investigadora. Posteriorment, va començar la seva activitat professional exercint la docència a temps complet a diferents escoles i instituts de les Illes Balears, duent a terme funcions de tutoria, mestre d'atenció a la diversitat i pedagog terapèutic (2017-2022). Paral·lelament a la seva carrera professional, va cursar els estudis de doctorat, i va obtenir el títol de doctor en Educació per la Universitat de les Illes Balears l'any 2022 després de la lectura de la tesi *L'educació masculina als col·legis religiosos de la postguerra (1939-1945)*. És membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació UIB/IRIE. Pel que fa a aquest àmbit de recerca, ha participat en projectes de recerca d'àmbit local i estatal, així com en la publicació de diferents estudis a revistes científiques de caràcter internacional.

Payà Rico, Andrés. Professor titular de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de València. Professor consultor d'Història de l'Educació Social a la Universitat Oberta de Catalunya. Docent del Doctorat en Ciències Pedagògiques de la Università di Bologna. Coeditor de la revista *Espacio, Tiempo y Educación* i membre del Consell Editorial de les revistes *Educació i Història* i

Historia da Educação. Vocal de la Junta Directiva de la Societat Espanyola d'Història de l'Educació (SEDHE). Ha estat secretari acadèmic (2012-2015) i director del Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació (2015-2019), i des del 2019 és director del Màster de Psicopedagogia de la Universitat de València. Les seves línies de recerca se centren en la història de l'educació contemporània i la política educativa, així com la innovació docent i, fonamentalment, l'estudi del joc com a element de renovació pedagògica.

Puigventós López, Eduard. Doctor en Història Contemporània per la Universitat Autònoma de Barcelona amb una tesi sobre la figura de Ramon Mercader, l'assassí de Trotski, i Màster en Història Comparada per la mateixa universitat. Actualment és cap de l'Arxiu Provincial de l'Escola Pia de Catalunya. Ha investigat, col·laborat i publicat amb administracions i entitats públiques i privades, sempre en el camp de la història i el patrimoni. Ha estat comissari de diverses exposicions a Rubí i Caldes de Montbui, ha fet visites guiades, conferències, presentacions de llibres, assessoria històrica i ha estat redactor d'articles i llibres de difusió històrica tant en l'àmbit acadèmic com popular.

Pujol i Fabrelles, David. Mestre, llicenciat en Filosofia i Lletres i doctor en Ciències de l'Educació. Postgraduat en Participació Ciutadana i Comunicació per la Universitat de Girona i mestratge en Alta Funció Directiva per l'Escola d'Administració Pública de Catalunya. Professor associat a la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona. Forma part de la Comissió Executiva de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i dirigeix la publicació *Perspectiva escolar*, publicada per aquesta entitat. Ha redactat, sol o en col·laboració, articles i llibres de divulgació, opuscles didàctics i treballs d'història de l'educació.

Soler Masó, Pere. Professor titular en el Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Codirector de Liberi – Grup de Recerca en Infància, Joventut i Comunitat i coordinador general del Màster Interuniversitari en Joventut i Societat que s'imparteix conjuntament amb sis universitats públiques catalanes. La seva activitat docent i de recerca se centra, a través de la pedagogia social, en les polítiques de joventut, la participació infantil i juvenil, el desenvolupament comunitari, l'educació en el temps lliure i l'empoderament juvenil.

Sureda i Garcia, Bernat. Catedràtic de la Universitat de les Illes Balears i membre numerari de l'Institut d'Estudis Catalans. És coordinador del Laboratori del Patrimoni Historicoeducatiu de la UIB, membre de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB/IRIE. Ha dirigit diversos programes de recerca i publicat llibres i articles

sobre història de l'educació a l'època contemporània. Ha estat vicerector de la UIB, president del Consell Escolar de les Illes Balears i director del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB i editor de la revista *Educació i Història*.

Testart Guri, Albert. Llicenciat en Filosofia i Lletres (1991) i en Ciències Polítiques i Sociologia (1992) per l'UAB. Diplomant d'estudis avançats en Història (2010) per la UdG. Actualment prepara la seva tesi entorn del Casino Menestral Figuerenc (1856-1936) com a espai de sociabilitat republicà en un entorn urbà. Professor associat a l'Àrea de Ciències Polítiques i de l'Administració al Departament de Dret Públic de la Universitat de Girona (2018-2021). Membre de l'Institut d'Estudis Empordanesos en els annals del qual ha publicat diversos articles sobre història contemporània i ressenyes de llibres de la mateixa temàtica. La seva recerca se centra en els espais de sociabilitat i pensament polític.

TREBALLS DE LA SECCIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES SOCIALS

Títols publicats

- 1 Albert PÉREZ, *Les cooperatives a Catalunya* (1972)
- 2 Agustí ALTISENT, *Les granges de Poblet al segle xv. Assaig d'història agrària d'unes granges cistercenques catalanes* (1972)
- 3 Enric JARDÍ, *Les doctrines jurídiques, polítiques i socials d'Enric Prat de la Riba* (1974)
- 4 M. Encarna ROCA, *Natura i contingut de la llegítima en el dret civil català* (1975)
- 5 Lluís RECOLONS, *La població de Catalunya. Distribució territorial i evolució demogràfica 1900-1970* (1976)
- 6 Arcadi GARCIA i M. Teresa FERRER, *Assegurances i canvis marítims medievals a Barcelona*, vol. I (1983)
- 7 Arcadi GARCIA i M. Teresa FERRER, *Assegurances i canvis marítims medievals a Barcelona*, vol. II (1983)
- 8 Antoni CASTELLS i Martí PARELLADA, *Els fluxos econòmics de Catalunya amb la resta d'Espanya i la resta del món. La balança de pagaments de Catalunya 1975* (1983)
- 9 Lluís M. de PUIG, *Tomàs Puig: catalanisme i afrancesament* (1985)
- 10 Lluís ROURERA, *Escrits i polèmiques del lul·lista Salvador Bové (1869-1915)* (1986)
- 11 Josep GIFREU (dir.), *Comunicació, llengua i cultura a Catalunya. Horitzó 1990. Prospec-tiva sobre la transformació del sistema de comunicació a Catalunya i la seva inci-dència en la llengua i la cultura* (1986)
- 12 Carlota SOLÉ, *Catalunya: societat receptora d'immigrants. Anàlisi comparativa de dues enquestes: 1978 i 1983* (1988)
- 13 Josep GIFREU (dir.), *La comunicació per cable a Catalunya. Perspectives i propostes per a una política del cable favorable a la llengua i a la cultura catalanes* (1988)
- 14 Lluís GARCIA i SEVILLA i Adriana GARAU, *Vocabulari de la psicologia del condiciona-ment i de l'aprenentatge, amb indicació de la freqüència d'ús dels mots i de llurs equi-valències en anglès* (1991)
- 15 Francesc BOSCH, Javier DÍAZ i Miquel SANTESMASES, *La transició de l'educació al mercat del treball: l'opinió dels joves de Catalunya* (1991)
- 16 Jordi BERRIO i Enric SAPERAS, *Els intel·lectuals, avui* (1993)
- 17 Jaume MENSA, *Arnau de Vilanova, espiritual: guia bibliogràfica* (1994)
- 18 Josep PERARNAU (cur.), *Actes de la I Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova*, vol. 1 (1995)
- 19 Josep PERARNAU (cur.), *Actes de la I Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova*, vol. 2 (1995)
- 20 Jordi GIRÓ, *El pensament polític de Carles Cardó i de Jacques Maritain* (1995)
- 21 Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO i Salomó MARQUÈS, *La repressió del professorat a Cata-lunya sota el franquisme (1939-1943). Segons les dades del Ministeri d'Educació Nacio-nal* (1996)
- 22 *Comunicacions dels membres de la Secció de Filosofia i Ciències Socials* (1997)
- 23 Jaume de PUIG, *La filosofia de Ramon Sibiuda* (1997)
- 24 Alexandre CASADEMUNT, *L'interès empresarial de les polítiques ambientals. La gestió dels residus sòlids urbans* (1998)

- 25 Misericòrdia ANGLÈS, *El pensament de F. Xavier Llorens i Barba i la filosofia escocesa* (1998)
- 26 Carles LLINÀS, 'Ars angelica': *La gnoseologia de Ramon Llull* (2000)
- 27 Octavi FULLAT, *Els valors d'Occident* (2001)
- 28 Carlota SOLÉ i Amado ALARCÓN, *Llengua i economia a Catalunya. Anàlisi del procés de negociació de la Llei 1/1998, del 7 de gener, de política lingüística per mitjà de la teoria de conjunts borrosos* (2001)
- 29 Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, *Aportació per a una bibliografia pedagògica catalana del segle XIX* (2004)
- 30 Josep PERARNAU (cur.), *Actes de la «II Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova»* (2005)
- 31 Josep M. FUSTÉ, *L'acomiadament col·lectiu: règim jurídic i drets de participació* (2005)
- 32 Carlota SOLÉ, Amado ALARCÓN, Lluís GARZÓN i Albert TERRONES, *Llengua, empresa i integració econòmica. L'intercanvi econòmic com a font de canvi lingüístic* (2005)
- 33 Antoni J. COLOM, Immaculada PASTOR, M. Carmen FERNÁNDEZ i Joan C. RINCÓN, *Materials per a una pedagogia patrimonial a les Illes Balears* (2005)
- 34 Carles SINGLA, 'Mirador' (1929-1937). *Un model de periòdic al servei d'una idea de país* (2006)
- 35 Miquel SIGUAN i Montserrat KIRCHNER, *Georges Dwelshauvers i els començaments de la psicologia experimental a Catalunya* (2006)
- 36 Jordi PIGEM, *El pensament de Raimon Panikkar. Interdependència, pluralisme, interculturalitat* (2007)
- 37 Antoni J. COLOM i Joan C. RINCÓN, *Narrativitat, ciència i educació* (2007)
- 38 Joan ORDI, *L'imperatiu del silenci. Sentit del 'Tractatus' de Wittgenstein a la llum de la tesi setena* (2008)
- 39 Juli PALOU, *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària* (2008)
- 40 Carlota SOLÉ (dir.), *Capitals lingüístics i empreses. Racionalitat de l'extensió social de l'ús del català davant dels nous reptes d'organització social* (2008)
- 41 *Catalunya: origen, ciutadania i identitat. Actes de la jornada científica celebrada el 13 de desembre de 2006* (2009)
- 42 *Migracions i societat. Cicle de comunicacions de la Secció de Filosofia i Ciències Socials* (2011)
- 43 *La realització dels drets dels infants, avui. Seminari commemoratiu del vintè aniversari de la Convenció sobre els Drets de l'Infant de les Nacions Unides* (2011)
- 44 Àngels PASCUAL (coord.), Verónica de MIGUEL, Dan RODRÍGUEZ i Miguel SOLANA, *La població immigrada a Catalunya. Consideracions sobre les condicions d'assentament i integració a partir de les dades de l'ENI 2007* (2012)
- 45 Antonio FAYOS (coord.), *Comentaris a les lleis civils valencianes* (2012)
- 46 Josep PERARNAU (cur.), *Actes de la «III Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova»* (2014)
- 47 Jaume GUILLAMET i Marcel MAURI (ed.), *Catàleg històric general de la premsa en català, vol. I* (2015)
- 48 Jaume SANS i Josep M. PANAREDA, *Els paisatges de l'aigua al delta del Llobregat* (2016)

- 49 Jaume de PUIG, *Catàleg dels manuscrits de la Biblioteca Diocesana del Seminari de Girona. Volum I. Manuscrits 1-50* (2016)
- 50 Sergi GRAU, *Les transformacions d'Aristòtil. Filosofia natural i medicina a Montpeller: el cas d'Arnau de Vilanova (c. 1240-1311)* (2020)
- 51 Jaume de PUIG, *Catàleg dels manuscrits de la Biblioteca Diocesana del Seminari de Girona. Volum II. Manuscrits 51-100* (2020)
- 52 Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, Carme AMORÓS i Jordi GARCIA (cur.), *Pedagogies de la democràcia i la resistència a l'Europa del segle xx i fins avui* (2021)
- 53 Jaume GUILLAMET, *El periodisme català contemporani. Diaris, partits polítics i llengües, 1875-1939* (2022)
- 54 Joaquim ARNAU, *Escriure en català. Un estudi del coneixement ortogràfic a tercer de primària* (2022)
- 55 Jaume MENSA, Sebastià GIRALT, Jon ARRIZABALAGA i Jaume de PUIG (cur.), *La recepció de l'obra d'Arnau de Vilanova. Actes de la «IV Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova»* (2022)
- 56 Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, Salomó MARQUÈS, Alejandro MAYORDOMO i Bernat SUREDA (cur.), *Tradició i renovació pedagògica, 1939-1975. Andorra, Catalunya, Illes Balears i País Valencià. Volum I (1939-1958)* (2024)

Tradició i renovació pedagògica, 1939-1975

El franquisme és una etapa de la història de l'educació, llarga i complexa, que encara té necessitat de noves síntesis. Cal superar les visions tòpiques amb noves aproximacions a detalls més concrets, nous escenaris i actors. Això és el que s'ha pretès amb aquesta obra en dos volums dels quals ara teniu el primer a les mans. Hem volgut oferir aportacions de diversos especialistes en espais i períodes diversos. Presentar treballs que ens ajudin a conèixer, no sols la constant presència d'alguns trets característics dominants, sinó també la particularitat d'algunes accions que posen en evidència la pervivència d'una memòria històrica i el desig de mantenir vius certs ideals, de resistència, de reacció i d'alternativa.

En aquest últim aspecte desitgem que els dos volums que conformen aquesta obra siguin també un reconeixement als qui van contribuir —d'una manera o una altra— a sortir d'aquell «ordre» caduc i imposat, i a reprendre els camins del pensament i la pràctica d'una educació renovada i democràtica. També als que avançaren per aquests camins en les societats andorrana i nord-catalana.

Com ja vàrem fer fa uns anys per al període de principis de segle xx al final de la II República, posem la mirada a aclarir els trànsits que van de la tradició a la modernitat. Una evolució que en aquest període implica, en molts de casos, la recuperació de la tradició renovadora que es va viure en l'etapa anterior. En el conjunt dels territoris hem volgut considerar tot el panorama educatiu, tant el que es produeix dins com fora de l'escola i que són mons que sovint s'impliquen i es complementen. Amb una mirada comparativa hem volgut comprendre la incidència que han tingut les diferències històriques i culturals dels distints territoris de parla catalana i també copsar els clars i bàsics senyals d'identitat que compartim.



ISBN: 978-84-9965-777-6

