

PEDAGOGIA, POLÍTICA I TRANSFORMACIÓ SOCIAL (1900-1917)

**L'EDUCACIÓ EN EL CONTEXT DE LA FUNDACIÓ
DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS**



SOCIETAT D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ DELS PAÏSOS DE LLENGUA CATALANA
Filial de l'Institut d'Estudis Catalans

PEDAGOGIA, POLÍTICA
I TRANSFORMACIÓ SOCIAL
(1900-1917)

L'EDUCACIÓ EN EL CONTEXT
DE LA FUNDACIÓ
DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

SOCIETAT D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
DELS PAÏSOS DE LLENGUA CATALANA

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

PEDAGOGIA, POLÍTICA
I TRANSFORMACIÓ SOCIAL
(1900-1917)

L'EDUCACIÓ EN EL CONTEXT
DE LA FUNDACIÓ
DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

BARCELONA
2008

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP

Pedagogia, política i transformació social (1900-1917) : l'educació en el context de la Fundació de l'Institut d'Estudis Catalans
Bibliografia
ISBN 9788492583010
I. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
1. Educació — Catalunya — Història — S. XX 2. Educació — Aspectes socials — Catalunya — Història — S. XX 3. Escola nova — Catalunya — Història
37(467.1)(091)“19”

Disseny de la coberta: Maria Casassas

Fotografia de la coberta: L'escola Montessori que va existir al carrer de Bilbao de Barcelona (Arxiu Històric de Barcelona)

© dels autors dels textos

© 2008, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: octubre de 2008

Tiratge: 400 exemplars

Text revisat lingüísticament per la Unitat de Correcció del Servei Editorial de l'IEC

Compost per Fotoletra, SA
Passeig Sant Joan, 198. 08037 Barcelona

Imprès a Limpergraf, SL
Polígon industrial Can Salvatella. Carrer de Mogoda, 29-31. 08210 Barberà del Vallès

ISBN: 978-84-92583-01-0

Dipòsit Legal: B. 43023-2008

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

TAULA

PRESENTACIÓ. <i>Jordi Monés i Pujol-Busquets</i>	11
1. EL MOVIMENT DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA PÚBLIC I PRIVAT. <i>Salvador Domènech i Domènech</i>	17
1.1. Marc cronològic i referencial	17
1.2. Àmbit privat	22
1.2.1. Escola Horaciana	23
1.2.2. Col·legi Mont d'Or i Nou Col·legi Mont d'Or	28
1.2.2.1. Col·legi Mont d'Or	28
1.2.2.2. Nou Col·legi Mont d'Or	31
1.2.3. Escola Vallparadís	34
1.3. Àmbit públic	38
1.3.1. Escola del Bosc de Montjuïc	41
1.3.2. Escoles del Patronat Domènech	46
2. LA FORMACIÓ DEL MESTRE EN EL MARC DE LA MODERNITZACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. <i>M. Lluïsa Gutiérrez</i>	51
2.1. Introducció	51
2.2. Les escoles normals a Catalunya	53
2.3. La Revolució de 1868 i l'entrada de nous corrents ideològics	54
2.4. La reforma de les normals	55
2.5. L'evolució política a Catalunya durant la Restauració	58
2.6. La situació educativa a Catalunya	60
2.6.1. L'embranchida modernitzadora del catalanisme	60
2.6.2. El doble vessant modernitzador de les excursions escolars a Catalunya	61
2.6.3. Alexandre de Tudela i la difusió de les excursions escolars	63
2.6.4. Altres mecanismes de penetració de la innovació educativa	69
2.6.5. L'Escola de Mestres de Joan Bardina	72
	5

2.7.	Conclusió	73
2.8.	Bibliografia	74
3.	LA INTRODUCCIÓ DEL CATALÀ A LES INSTITUCIONS EDUCATIVES.	
	<i>Jordi Monés i Pujol-Busquets</i>	77
3.1.	Precisions prèvies	77
3.2.	Reflexions sobre l'abast i l'evolució de la catalanització educativa des del punt de vista legal a Madrid i a Catalunya	77
3.3.	Esdeveniments relacionats amb la catalanització escolar. 1868-1918	82
3.4.	Estat de la llengua, en l'àmbit social, a començaments del segle XX	86
3.5.	La penetració del català a l'ensenyament	88
3.5.1.	La catalanització a l'ensenyament primari	89
	3.5.1.1. La introducció del català a l'escola privada	89
	3.5.1.2. La introducció del català a l' <i>escuela nacional</i>	94
3.5.2.	El català a l'ensenyament secundari	95
3.5.3.	El català a la Universitat de Barcelona	96
3.5.4.	La llengua escolar a les institucions públiques catalanes	98
	3.5.4.1. Els ajuntaments	98
	3.5.4.2. Les diputacions i la Mancomunitat de Catalunya	100
3.6.	Reflexions finals	103
4.	ENLLÀ DEL NOUCENTISME: LECTURA PEDAGÒGICA DE L'ARQUITECTÒNICA D'EUGENI D'ORS. <i>Conrad Vilanou i Torrano</i>	107
4.1.	Introducció	107
4.2.	Dues defenestracions, un pensament	109
4.3.	Personalitat orsiana i temptació barroca	113
4.4.	L'arquitectònica orsiana	117
4.5.	La filosofia orsiana	123
4.6.	Política de missió	131
4.7.	L'estètica, clau de volta del sistema orsià	134
4.8.	La narrativa orsiana	139
4.9.	A tall de cloenda	143
5.	ESGLÉSIA, CULTURA I EDUCACIÓ. <i>Ramon Tarròs i Esplugas i Joan Florensa i Pagès</i>	145
5.1.	Introducció	145

5.2.	Església i cultura	146
5.2.1.	Intervencions de la jerarquia	147
5.2.2.	Intervencions d'eclesiàstics	149
5.2.3.	Alguna participació d'eclesiàstics en diferents institucions	150
5.3.	Església i educació	151
5.4.	Església i ensenyament	152
5.4.1.	Els escolapis	154
5.4.2.	Església i institucions	158
5.5.	Les traduccions bíbliques	160
5.6.	El Congrés Litúrgic de Montserrat de 1915	161
5.7.	Aspectes socials	163
5.8.	Aspectes culturals	166
5.9.	Cloenda	167
6.	LES PROPOSTES EDUCATIVES DELS DIFERENTS SECTORS DEL MOVIMENT OBRER. CATALUNYA 1900-1917. <i>Pere Solà i Gussinyer</i>	169
6.1.	La problemàtica de l'obrer i la seva educació (fa cent anys) des d'ara estant	169
6.1.1.	Dades comarcals d'analfabetisme per sexes a la demarcació de Girona (1900)	171
6.2.	La cruïlla del segle XIX al XX per a la classe obrera	173
6.3.	Societat civil i educació	178
6.4.	Ideari i pràctica pedagògica de l'Escola Moderna	182
6.5.	La xarxa intel·lectual racionalista	187
6.6.	L'ideal prometeic dels llibertaris	193
7.	FEMINISME I EDUCACIÓ ALS INICIS DEL SEGLE XX. <i>Esther Cortada Andreu</i>	199
7.1.	Introducció	199
7.2.	Noves lleis per pal·liar una situació educativa deficitària	199
7.3.	El feminisme laic	204
7.4.	El feminisme catòlic i catalanista	208
7.4.1.	Dolors Monserdà	208
7.4.2.	Carme Karr i <i>Feminal</i>	212
7.4.3.	Francesca Bonnemaison i l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona	218
7.5.	Feminisme i educació de les dones	222

8.	LES INFLUÈNCIES DELS CORRENTS INTERNACIONALS DE L'ESCOLA NOVA. <i>Xavier Laudo i Castillo i Jordi Monés i Pujol-Busquets</i>	227
8.1.	Paraules introductòries	227
8.2.	Condicions socials i polítiques que afavoriran la renovació pedagògica i les influències internacionals	227
8.3.	El moviment internacional de l'Escola Nova	229
8.4.	Influències de l'Escola Nova Internacional a Catalunya	232
8.4.1.	Influències italianes	233
8.4.2.	Influències francòfones	236
8.4.3.	Influències anglòfones	241
8.4.4.	Influències alemanyes	244
8.4.5.	Altres influències	245
8.5.	A tall de cloenda	246
9.	LA FORMACIÓ PROFESSIONAL. <i>Jordi Monés i Pujol-Busquets</i>	249
9.1.	Justificacions	249
9.2.	Algunes precisions sociohistòriques	250
9.3.	La formació professional a partir de la segona meitat del segle XIX	251
9.3.1.	L'obra de la Diputació de Barcelona i de les altres diputacions	251
9.4.	La formació professional industrial entre 1900-1923	253
9.4.1.	L'obra de les diputacions	254
9.4.2.	L'obra dels ajuntaments catalans més significatius i d'altres organismes públics i privats	257
9.4.3.	L'obra d'altres institucions catalanes específiques	261
9.5.	Els grans grups socioideològics i l'ensenyament professional	264
9.5.1.	La classe dirigent catalana	264
9.5.2.	La posició de les classes subalternes	266
9.5.3.	La societat catalana en conjunt i l'ensenyament professional	268
9.6.	Canvis tecnològics i formació professional	269
9.7.	L'orientació professional	271
9.8.	Reflexions finals	274
10.	LA PROBLEMÀTICA DE LA INFÀNCIA DESVALGUDA. PROJECTE DE REINSERCIÓ I ESCOLARITZACIÓ. <i>Montserrat Alay</i>	275
10.1.	Reflexions prèvies	275

10.2. El problema de la infància abandonada en la Barcelona de principis del segle XX	278
10.3. El treball femení com a qüestió social	280
10.4. La criança i l'educació d'expòsits en la CME. La lluita per la supervivència	285
10.4.1. El relleu educatiu: els aprenents i les minyones de la Casa de Caritat	288
10.4.2. El repertori pedagògic de la Casa de Caritat	291
10.4.3. Estudiar o treballar. La realitat esbiaixada de la Casa de Caritat	295
10.5. A tall de conclusió	296
10.6. Bibliografia	298
11. LES COLÒNIES ESCOLARS I ALTRES INICIATIVES PARAESCOLARS EN EL CONTEXT DE LA FUNDACIÓ DE L'IEC. <i>Pere Soler</i>	299
11.1. Presentació	299
11.2. Els orígens de les colònies escolars	299
11.2.1. El precedent de les excursions i els viatges escolars	300
11.2.2. La primera colònia escolar de W. Bion	301
11.3. La situació dels infants en el canvi del segle XIX al XX	302
11.4. El naixement de les colònies escolars a l'Estat. Les colònies del Museo Pedagógico Nacional	303
11.5. La primera legislació relativa a les colònies escolars	305
11.6. Les colònies escolars a Catalunya	307
11.6.1. La iniciativa de la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País (1893-1916)	307
11.6.2. Les colònies escolars a Catalunya fins a la dictadura de Primo de Rivera	309
11.6.3. Els promotors de les colònies fins a la dictadura de Primo de Rivera	312
11.7. Les modalitats de colònies	314
11.7.1. La finalitat d'aquestes primeres colònies	315
11.7.2. Destinataris	316
11.7.3. Els responsables d'aquestes colònies	317
11.8. Les iniciatives paraescolars a inicis del segle XX	318
11.8.1. Les primeres cantines escolars de Catalunya	319
11.8.2. Les escoles a l'aire lliure. Una obra paral·lela a les colònies escolars	320
11.9. Bibliografia de referència	324

PRESENTACIÓ

El centenari de la fundació de l'Institut d'Estudis Catalans, que ha adquirit un gran ressò social de portes enfora, és important que es visqui des de la pròpia interioritat. En aquest sentit, la proposta que ha fet la Junta Directiva de l'IEC a les seves societats filials per commemorar aquesta efemèride, en què demana l'elaboració d'un treball relacionat amb les seves especialitats, em sembla un encert. Per una banda, ens n'hem sentit molt honrats i per una altra, ens ha esperonat a endegar un treball vinculat amb la història de l'educació, la raó de ser de la nostra societat.

Altrament, tot i que la nostra societat abraça tots els països de parla catalana, hem cregut convenient circumscriure'ns al Principat, tenint en compte la situació política i educativa en el moment de la creació de l'IEC, sempre amb el benentès que el treball s'ha de situar evidentment en l'època esmentada, vinculat encara que només sigui com a recordança i homenatge als homes que van fer possible l'Institut.

La trajectòria humana i política de Prat de la Riba, capdavanter del naixement i desenvolupament de l'Institut, molt conscienciat pel problema educatiu i sobre el qual afirmava que les institucions científiques són la base de l'ensenyança, marca, doncs, el nostre projecte, si més no a nivell cronològic.

El treball abraça un període que s'inicia amb l'entrada del segle XX, quan la Lliga Regionalista, de la qual Prat de la Riba va ser un dels fundadors, apareix a la palestra política en un temps en què naixia La Veu de Catalunya com a diari, publicació de la qual fou director nominalment i realment durant molts anys, fins a la data de la seva mort, que s'escau, precisament, en un any de gran transcendència per al nostre país, a conseqüència especialment d'una crisi d'Estat que troba el contrapunt, entre nosaltres, en l'Assemblea de Parlamentaris.

Aquesta constatació no implica cap parti pris, atès que allò que pretenem és presentar un treball, tan objectiu com sigui possible, sobre els intents de situar

l'escola del nostre país a l'alçada del que estava passant al món culturalment desenvolupat dels primers anys del segle passat. A partir, doncs, d'aquestes premisses, el treball s'ha plantejat com una relació de la pedagogia amb el món polític i la realitat social; consegüentment, l'hem intitulat: Pedagogia, política i transformació social: L'educació en el context de la fundació de l'IEC: Catalunya 1900-1917.

Tot i fixar-nos d'antuvi un període delimitat (1900-1917), ni els que proposarem el treball, ni els diferents autors a l'hora de portar-lo a terme l'hem considerat com si es tractés d'unes dates tancades, perquè en els estudis hi ha moltes referències que s'estenen fins al 1923 i algunes incursions esporàdiques, generalment significatives, en l'etapa republicana.

No hem pretès, en cap moment, endegar un treball d'investigació, atesa la rapidesa relativa amb què s'ha hagut de preparar, la qual cosa no significa, ni de bon tros, que hàgim renunciat a la formalitat científica. El nostre intent primordial ha estat posar a l'abast d'un públic més o menys ampli algunes novetats amb relació a la bibliografia existent, i oferir, d'altra banda, un estudi que abraçés el màxim nombre de temàtiques possibles relacionades amb el fet educatiu.

L'estudi, dividit en dotze temes vinculats directament o indirectament a la història de l'educació, s'ha encarregat a investigadors especialitzats en cada un dels temes escollits, als quals se'ls ha demanat que ens oferissin un resum prou extens per donar a entendre al lector l'estadi actual de la recerca en cada cas concret.

Lamentem que, a causa de la limitació del temps de què disposàvem, alguns autors no hagin pogut acceptar l'oferiment. Davant d'aquesta situació ens hem vist obligats a limitar la proposta per tal que la recerca es pogués tirar endavant amb les garanties suficients. Així doncs, no ens ha d'estranyar que un autor s'hagi vist obligat a redactar més d'un treball.

D'altra banda, hem decidit descartar el tema de la universitat, que formava part de la proposta inicial, una temàtica prou interessant si bé en aquesta època la reforma universitària no va passar de l'estadi de projecte. La reforma, per tant, quedava al marge de la universitat pròpiament dita, tot esperant temps propicis, que es van presentar més endavant, arran de la proclamació de la República. Aleshores s'encetava un canvi en profunditat des de la mateixa universitat, que les circumstàncies polítiques i socials impediren que s'acabés de consolidar. Quedà prou demostrat, però, que en unes condicions normals la reforma hauria tirat endavant.

Pel que fa als altres onze temes, creiem que cada un cau de ple en el projecte, és a dir pedagogia, política i transformació social en un període específic, com ja he anunciat. Molts dels problemes educatius que preocupen avui dia, que no

figuren en la tria, o bé no s'havien començat a plantejar o simplement no havien esdevingut una problemàtica social. Tot i això, som conscients que potser hi haurien cabut altres temes.

Atès que les temàtiques es toquen entre si de molt a prop i que els autors s'han expressat amb tota llibertat, ens trobem que sobre un mateix esdeveniment o una mateixa idea hi pot haver més d'una forma d'interpretar-los, qüestió que no crec pas que sigui negativa sinó que mostra una determinada riquesa. Si, a vegades, les obres d'un mateix autor presenten contradiccions, aquest fet s'aguditza davant d'un llibre en el qual han treballat deu persones diferents.

Abans de presentar-vos les diferents temàtiques de l'obra voldria fer una reflexió que val per a gran part dels treballs d'aquest llibre. Es tracta d'un estudi que fa referència a l'avantguarda de l'època. Hom parla de centres, de corrents pedagògics, d'ideologia escolar, etc., que no eren, ni de bon tros, moneda corrent, perquè la realitat escolar considerada globalment anava per altres camins. En aquest cas, es tractava d'una escola molt tradicional i mancada de recursos.

Als paràgrafs següents us presentarem un esbós de cada un dels temes que inclou el treball, d'acord amb l'ordre en què estan inclosos al llibre.

En el primer estudi, La renovació pedagògica, l'autor comença presentant-nos una cronologia àmplia sobre el tema per tal que tinguem una idea de l'abast de la dita renovació. Oferta al lector aquesta premissa indispensable per centrar el tema, l'autor s'endinsa sobretot en l'estudi minuciós, a diferents nivells, de determinades escoles emblemàtiques nascudes en aquells anys, tant en l'àmbit públic com privat, fixant-se sobretot en la realitat de l'aula, en el projecte pedagògic, en la didàctica utilitzada i en el paper del mestre, que hi exerceix un rol molt especial.

El segon treball tracta de la formació del mestre. L'autora, després de dibuixar-nos una evolució de la formació del mestre, significant la seva transcendència històrica, ha volgut fer-se ressò, sobretot, de l'obra de determinats formadors de mestres de les escoles normals de l'Estat a Catalunya, que, tot i que són coneguts en determinats cercles, no disposen d'una bibliografia prou extensa, per la qual cosa aquests mestres no han gaudit del prestigi que mereixen, si més no, en comparació amb altres pedagogs. Altrament insisteix en el fet que en l'obra d'aquests educadors, a més de l'ambient català, hi van tenir un paper important els homes i les publicacions vinculats a la Institución Libre de Enseñanza.

Quant a la introducció del català a l'escola, el tercer dels treballs, a més de les dificultats de caràcter oficial per fer efectiu aquest projecte, l'autor, després de mostrar-nos la problemàtica política que plantejava la normalització del català, intenta demostrar que, com a mínim en el període 1900-1917, la idea de catalanització educativa i renovació pedagògica no sempre van anar de bracet,

ni de bon tros, com més d'una vegada s'afirma. Potser a partir dels anys posteriors, les coses començaran a canviar per estroncar-se el 1923 i recuperar-se en el període republicà. Finalment fa referència al fet que, en cap moment d'abans del 1939, al marge d'algun intel·lectual i de petits grups, no s'observen plantejaments d'escola nacional.

El següent treball, començat a preparar ja amb motiu del cinquantenari de la mort de Xènius, el 2002, és un estudi sobre Eugeni d'Ors que va més enllà de l'època en què l'escriptor va tenir un paper central en la renovació cultural i educativa del nostre país, atès que es tracta d'una semblança que abraça tota la seva vida. Al marge de la importància del personatge, l'hem inclòs amb tots els altres treballs, malgrat no entrar en els plantejaments cronològics inicials, pel fet que l'autor parteix de la base que el pensament orsià no sofreix variacions al llarg de la seva trajectòria intel·lectual. El pare del Noucentisme va definir el seu corpus intel·lectual des de Catalunya.

Al cinquè treball els autors tracten el paper de l'Església en la reforma pedagògica i en el marc de la transformació social. Són conscients de les limitacions, en aquest camp, de l'Església catalana considerada en el seu conjunt, especialment en l'ensenyament. A més de constatar les dificultats en què es movien els sectors que intentaven integrar la clerecia al món modern, es limiten a evidenciar que el paper de l'Església en la reforma pedagògica va tenir una importància superior, en aquests anys, al que hom creu normalment, i relaten, amb un cert detall, els aspectes més destacats d'aquest paper, de manera especial en determinats sectors.

Tot observant la problemàtica obrera des de la perspectiva actual, Pere Solà ens situa en la realitat social, des de l'angle quantitatiu i qualitatiu, dels diferents col·lectius de marginats de principis del segle passat. Partint dels canvis que es manifesten en la societat, enceta les propostes educatives dels diferents sectors del moviment obrer, començant pel republicanisme de diferents tendències, i incideix sobretot en el moviment llibertari i consegüentment en l'ideari i la pràctica pedagògica de la Escuela Moderna i tot l'entramat intel·lectual que li donava suport, i es refereix, a més, a l'ideari prometeic dels llibertaris.

Pel que fa al tema sobre el feminisme i l'educació, una temàtica que disposa ja d'una àmplia bibliografia, convé consignar, tal com queda reflectit en el treball, que la major part de les aportacions són relativament recents i fetes generalment per dones. Esther Cortada, després de resumir-nos l'evolució legislativa i les realitzacions que es portaren a terme des del món oficial, ens mostra el pensament i les realitzacions a favor de la dona i de la seva educació des del feminisme laic, vinculat al moviment obrer, fins al catòlic i catalanista, amb relacions evidents amb la burgesia. D'aquest treball, cal remarcar-ne l'intent d'objectivi-

tat de l'autora, sense parti pris, a l'hora d'estudiar els dos moviments suara indicats.

És molt possible que Alexandre Galí tingui tota la raó del món quan afirma, almenys en referència a aquells anys, que nosaltres no inventàrem res, sinó que simplement ens limitàrem a observar in situ el que feien els grans educadors de l'època i adaptar les seves experiències a casa nostra el millor possible. Pel que fa a les influències pedagògiques i psicològiques internacionals en el moviment que es produeix a Catalunya, els autors d'aquest treball han intentat posar al dia els diferents estudis que s'han elaborat sobre el tema, i han insistit sobretot en les influències més significatives provinents d'Itàlia i del món francòfon, anglosaxó i germànic.

Respecte a la formació professional, l'autor vol significar que en el moviment conegut històricament amb el nom de renovació pedagògica, concretat generalment en l'educació infantil i la primària, sobretot en el període que tracta el llibre, hi té un paper prou important la formació professional, una preocupació evident dels sectors més conscients de l'empresariat català. L'autor es refereix, a més, als grups socioideològics enfront de la formació professional, a la incidència dels canvis tecnològics i socials i a la importància que adquirí l'orientació professional, sense oblidar el poc interès de la societat envers la formació professional reglada.

Els dos últims estudis del llibre, la problemàtica escolar de la infància desvalguda i el paper de l'educació no formal, són temes que tot i tenir una nodrida bibliografia, ens fa l'efecte que sempre s'han considerat com a problemàtiques un xic al marge de l'escola. Malgrat tot, crec que tenen un pes gens negligible per incloure'ls en un moviment complex que presenta diferents vessants.

La lluita per la supervivència, la problemàtica del treball, de manera especial femení, una necessitat i un problema alhora primordial per al col·lectiu que formava la infància desvalguda i abandonada, ens són presentats amb tota la seva cruesa, dibuixant també els intents i els entrebancs socials per tal que, per mitjà de l'educació, aquests infants poguessin reintegrar-se sense complexos a la societat dels adults. Montserrat Alay estudia, altrament, els esforços molt lloables que feren col·lectius i persones en favor de la reinserció, els quals ajudaren a crear una major sensibilitat social envers aquesta problemàtica.

Finalment us oferim un estudi dedicat a l'educació paraescolar, centrada fonamentalment en les colònies, de les quals l'autor estudia el procés històric de la seva formació a Europa, l'Estat espanyol i Catalunya, la seva evolució des d'una qüestió considerada inicialment com un problema higiènic fins a esdevenir una eina educativa essencial. L'autor s'ocupa, també, de la legislació, les modalitats, els promotors, els responsables i, sobretot, els destinataris de les colònies. Fi-

nalment hom fa referència, encara que breument, a les cantines escolars i a les escoles a l'aire lliure.

Convé tenir en compte, també, que pràcticament tots els autors que han col·laborat en aquest estudi estan avui en actiu i que, per tant, han hagut de robar hores a la seva activitat tradicional, per la qual cosa cal evidenciar que s'han pres el treball amb molt d'interès i han fet molts esforços, em consta, per complir els terminis, més aviat curts, que se'ls havien fixat. Moltes gràcies a tots i totes.

JORDI MONÉS I PUJOL-BUSQUETS

1. EL MOVIMENT DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA PÚBLIC I PRIVAT

Salvador Domènech i Domènech

1.1. MARC CRONOLÒGIC I REFERENCIAL

Històricament la renovació pedagògica a casa nostra ha anat sempre lligada a la recuperació de l'ús social de la nostra llengua, en cadascun dels seus àmbits, a una reivindicació de justícia social, a un esperit d'innovació i modernització i al redreçament identitari de Catalunya, acompanyat del retorn de les llibertats i de l'autogovern des de la desfeta nacional en la Guerra de Successió de 1714. Propostes i fets com les Bases de Manresa o la Solidaritat Catalana, entre un seguit nombrós d'altres iniciatives polítiques, socials, culturals, religioses, esportives, etc., s'han succeït durant aquest temps encaminades a prendre consciència com a país per tal d'aconseguir, de mica en mica, una normalització en el nostre desenvolupament com a poble. Sense tenir l'ànim de ser exhaustiu, és interessant de ressenyar alguns esdeveniments que han aportat el seu gra de sorra per tal que el món de l'ensenyament fos un motor de canvi il·lusionador, trencant progressivament amb l'ensenyament uniformista i espanyolitzador, i potenciant la nostra personalitat per tal d'apropar-nos als corrents de l'Escola Nova europea i nord-americana. Referents a destacar:

1901. L'Estat es fa càrrec del sou dels mestres públics. Francesc Ferrer i Guàrdia obre la seva Escola Moderna.

1902. Creació de l'Ateneu Enciclopèdic Popular.

1903. Celebració del Primer Congrés Universitari Català. Converses pedagògiques, dels mestres gironins.

1904. Fundació del Patronat de l'Escola Industrial de la Diputació de Barcelona. Escoles del Districte II i el mecenatge de Ramon Monegal i Nogués. Escola Catalana Mossèn Cinto, creada pel Foment Autonomista Català.

1905. Pau Vila crea l'Escola Horaciana. Casa de Família, de mossèn Josep

Pedragosa i Monclús. Establiment del Museu Pedagògic Experimental, per la mestra Francesca Rovira de Forn.

1906. Joan Bardina i Castarà posa en marxa la seva Escola de Mestres. Joan Palau i Vera funda el Col·legi Mont d'Or. Escoles Catalanes del Districte VI, dirigides per Lluís Torres i Ullastres. Liceu Escolar, a Lleida, dirigit per Frederic Godàs i Legido. Primeres colònies escolars de l'Ajuntament de Barcelona, per l'acció meritòria d'Hermenegildo Giner de los Ríos.

1907. Es crea l'Institut d'Estudis Catalans.

1908. Presentació del Pressupost Extraordinari de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.

1909. Surt la *Revista Catalana d'Educació*, dirigida per Joan Bardina.

1910. Neix l'Escola Vallparadís a Terrassa, dirigida per Alexandre Galí i Coll.

Escoles Parroquials de la Sagrada Família, dirigides per mossèn Gil Parés i Vilasau. Granja Escola de Plegamans, fundada per mossèn Pedragosa.

1911. Creació del Nou Col·legi Mont d'Or, dirigit per Manuel Ainaud i Sánchez.

Apareix la *Revista de Educación*, dirigida per J. Bardina.

1912. Establiment de l'Escola Horaciana de Sant Feliu de Guíxols, dirigida per Antoni Sabater i Mur. Primer Congrés d'Higiene Escolar a Barcelona.

Fundació del Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació de Barcelona.

1913. Pompeu Fabra i Poch estableix les *Normes ortogràfiques* del català. Fundació de l'Escola del Treball, Institut Català de Rítmica i Plàstica, dirigit per Joan Llongueras i Badia.

1914. Inauguració de l'Escola del Bosc de Montjuïc, dirigida per Rosa Sensat i Vilà i Antolín Monroy. Se celebra la I Escola d'Estiu, conduïda per Eladi Homs i Oller. Escola Montessori de la Casa de Maternitat de Barcelona, dirigida per Palau i Vera.

Enric Prat de la Riba és elegit president de la tot just creada Mancomunitat de Catalunya.

1915. Surt la revista *Quaderns d'Estudi*, ideada i dirigida per Eugeni d'Ors i Rovira. La Mancomunitat institueix l'Escola de Bibliotecàries.

1916. Creació de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.

Celebració del 3r Curs Internacional del Mètode Montessori a Barcelona.

Apareix la col·lecció «Minerva», textos d'ensenyament i de divulgació cultural en català. Fundació de l'Institut Feminal, per iniciativa de Francesc Flos i Calcat; va ser dirigit en un primer moment per Anna Canalias. Escoles del Patronat Ribas, a Rubí, dirigides per Joan Bosch i Cusí. Eugeni d'Ors és nomenat director d'Instrucció Pública de la Mancomunitat. Manuel Ainaud s'incorpora

a l'Ajuntament de Barcelona com a director de l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura. El Consell d'Investigació Pedagògica dona la Càtedra de Pedagogia a la doctora Maria Montessori. Artur Martorell inicia un assaig d'Escola Nova a l'Escola d'Arts i Oficis de Badalona. Creació de les Escoles de Comerç de Lleida, Tarragona, Sabadell i Reus. S'organitza el Patronat d'Estudiants de la Mancomunitat.

1918. Entren en funcionament els Estudis Normals de la Mancomunitat. Constitució del Patronat de les Escoles Domènech, que l'any següent seran dirigides per Artur Martorell. Decret Alba, del Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, que obliga la graduació de les escoles a les poblacions de més de dos mil habitants. II Congrés Universitari Català. La Federació de Mestres Nacionals de Catalunya, en una assemblea celebrada a Tarragona, presenta al magisteri públic el primer programa complet i sistemàtic.

És evident que el primer lloc d'aquesta relació l'hauria d'encapçalar el Col·legi de Sant Jordi, inaugurat l'1 d'octubre de 1898 en un pis cèntric de Barcelona, al carrer de Sant Honorat. Fundat i dirigit per Francesc Flos i Calcat, ha esdevingut la primera escola catalana moderna en consciència, currículum i llengua pròpia del país. La seva tenacitat el portà a omplir amb material propi els continguts programàtics amb l'elaboració de llibres com ara *El primer llibre dels nois* —en la línia dels *Catons* tradicionals i imprès a dues tintes amb estètica acurada—, *Geografia catalana* —d'acord amb les comarques naturals—, *Lectures catalanes per a escoles*, *Manuscrit català* —recull de literatura catalana— i *Cançonner escolar català*. Les seves inquietuds pedagògiques el portaren a realitzar nombroses sortides i excursions amb el seu alumnat, a crear una granja escolar, un modest museu escolar i el primer mapa mural de Catalunya estructurat per comarques i editat en color.

Quan Flos i Calcat creà el Col·legi de Sant Jordi i ho féu plenament en català, de ben segur que recordava el seu antecessor Baldiri Reixac i Carbó, el famós prevere i rector de Sant Martí d'Ollers, a la comarca del Gironès. En la seva parròquia, a més d'atendre les obligacions sacerdotals, es dedicà a l'ensenyament de la mainada. I fruit del seu amor vers la infantesa i la seva llengua, i de les seves curoses observacions pedagògiques nasqué la publicació *Instruccions per l'ensenyança de minyons* (1749), obra en dos volums que defensava que l'educació havia de començar en llengua materna. Va ser una reacció a les disposicions que van emanar del Decret de Nova Planta amb la finalitat de convertir els catalans en espanyols de tipus castellà, amb les mateixes lleis, administració, justícia i idioma que les províncies castellanès; com la Reial cèdula dictada pel rei Carles III el dia 23 de juny de 1768, que imposava a Catalunya l'ensenyament en castellà —quan ningú el parlava.

D'iniciatives individuals, també en trobaríem al voltant de 1900. Foren unes actuacions honestes i decidides d'uns docents que lluitaren contra l'emotllament uniformista que regia l'ensenyament de l'època; i en els casos del magisteri oficial, contra els models estereotipats i tradicionals d'un servei d'inspecció escolar majoritàriament conservador. Tots concentraren els seus esforços a revitalitzar els processos d'ensenyament/aprenentatge. Com Salvador Genís i Bech, mestre erudit i autor reconegut pels seus llibres *El Auxiliar del Maestro Catalán* i de *Lectura Bilingüe*, on defensava l'ús del català per aprendre la llengua castellana; als seus més de seixanta anys se li encomanà la direcció de les Escoles del Districte II de Barcelona. També en el mestre barceloní Agustí Rius i Borrell, que en el seu llibre *Tratado de educación* escolar advocava la doctrina —amb raonaments de sentit comú— que era absurd l'ensenyament als infants en una llengua que ignoraven.

Les comarques gironines sempre han donat excel·lents professionals de l'educació. Antoni Balmanyà i Ros en seria una bona mostra, més conegut com *el senyor mestre d'Espolla*, renovador pels seus treballs d'observació directa de la natura, realitzats amb els seus alumnes; l'escola disposava de nombrós material didàctic —sovint pagat de la seva butxaca—, una bona biblioteca, un telescopi i un fonògraf que li servia per a gravar converses amb els alumnes; la seva escola era considerada modèlica i era lloc de peregrinació d'altres companys i companyes de professió, com ara l'empordanès Cassià Costal i Marinelló, un extraordinari activista cultural entre els seus col·legues de l'Associació de Magisteri de Girona, i on introduí —amb la ferma col·laboració de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana— l'ensenyament de la llengua catalana a la Normal, que dirigí des de l'any 1914.

Podríem parlar de la renovació en els ensenyaments anomenats complementaris, en aquest cas la música, amb la sabadellenca Narcisa Freixas i Cruells, que fundà la institució de pedagogia musical Cultura Musical Popular, destinada a l'ensenyament infantil, i esdevingué una dels primers músics especialitzats en l'educació musical dels infants, com Joan Gibert i Camins, Plàcid Montoliu i Joan Llongueras i Badia, l'introduïdor a casa nostra del mètode rítmic Dalcroze a través de l'Institut Català de Rítmica i Plàstica. Pel que fa al dibuix, cal destacar l'aportació del pintor i pedagog artista Joaquim Torres i García, que innovà posant els alumnes davant dels objectes i del natural.

És important l'obra de regeneracionisme educatiu duta a terme per tot un seguit d'ateneus obrers i populars escampats per tot Catalunya, d'entre els quals l'Ateneu Igualadí de la Classe Obrera en podria ser el paradigma. I encara que sigui de passada, anomenar la tasca meritòria dels metges pedagogs com Francesc de Barbens, Artur Galceran i Granés, Francesc de Pàdua Xercavins i Rius,

etc. Menció especial mereix el doctor Jeroni Estrany i Lacerna, persona i professional altruista, que estudià la problemàtica de l'escola, s'informà en tot moment de les aplicacions científiques d'arreu del món en el camp de la biologia i de la psicologia experimental, i fou l'impulsor de les Escoles Catalanes del Districte VI de Barcelona, un dels primers centres escolars organitzats amb preocupacions tècniques de control físic, psicològic i pedagògic de l'alumnat.

Però si d'entre tots els renovadors n'hem de destacar algun, aquest és Josep Estalella i Graells, el científic i savi vilafranquí, al qual el destí —com tants d'altres— portà al món de l'ensenyament. El seu cas encara té més mèrit, si és possible, atès que la seva renovació pedagògica la va dur a terme en l'etapa de l'ensenyament secundari, un camp erm i gens donat a gaires innovacions. Des de la seva Càtedra de Física i Química a l'Institut d'Ensenyament Mitjà de Girona —des de 1905 i durant catorze anys—, va revolucionar la didàctica i la metodologia de la seva matèria, ensenyant als seus alumnes a aprendre-la de l'entorn, de la rodalia, on tot sovint anaven a passejar, i a observar la natura de prop, i, a més, copsant-la en el coneixement directe del funcionament de les fàbriques i els obradors de la ciutat.

El doctor Estalella fou un docent avantguardista pedagògicament parlant, atès que a més a més d'incorporar les sortides programades i les classes pràctiques al taller i laboratori, va capgirar el marc clàssic d'aprenentatge —l'aula estàtica, on el jovent assistia voluntàriament als instituts a escoltar lliçons magistrals, i on no es podia establir cap mena de vida ni relació en comú entre professorat i alumnat— tot implantant una disciplina de treball i una responsabilitat vers un mateix i vers el grup-classe. Ell va propiciar un tipus d'ensenyament-aprenentatge on els alumnes eren els qui esdevenien protagonistes del seu propi saber i formació, els llibres de text eren auxiliars de consulta i el docent, guia i sintetitzador dels avenços que s'anaven produint. La seva vàlua el féu mereixedor, uns quants mesos més tard de proclamada la Segona República, de conduir l'Institut-Escola de la Generalitat, l'experiència d'ensenyament actiu més reeixida que ha tingut el nostre país en el camp de l'educació secundària.

No voldria acabar aquest marc referencial sense parlar de dues dones capdavanteres en el regeneracionisme noucentista, a les quals encara no se'ls ha fet prou reconeixement a la seva meritòria tasca pedagògica i social: Francesca Bonnemaison i Farriols i Celestina Vigneaux i Cíbils.

F. Bonnemaison, al capdavant de la Junta Directiva de l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular per la Dona, portà a terme una gran tasca de munificència i de promoció de l'educació femenina popular; dins la Junta Tècnico-Pedagògica de la institució hi havia personalitats com Eugeni d'Ors, Leonor Serrano, Manuel Ainaud i Rosa Sensat, i entre el professorat del centre, noms com Joan Palau i Vera, Pius Font i Quer, Antoni Rubió i Lluch i Aureli Capmany i Farrés.

Celestina Vigneaux i Cibils, persona altruista i d'afany preventiu, fou ànima i responsable de la primera cantina escolar municipal que s'instal·là a l'Escola de Pàrvuls d'Hostafranchs, d'on era directora; més tard, impulsà la primera Biblioteca Escolar Circulant, emplaçada a les escoles de nenes i pàrvuls del carrer del Pi, que fou l'inici d'un servei de suport cultural a les escoles de la ciutat i que, amb el fructífer creixement posterior d'aquesta institució paraescolar, prestigia l'obra educativa de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.

A continuació, res millor per reflectir en què va consistir la renovació pedagògica que explorar els assaigs escolars més destacats en l'àmbit públic i privat d'aquella època.

1.2. ÀMBIT PRIVAT

En el camp pedagogicoescolar de les dues primeres dècades del segle XX, les iniciatives que es van realitzar portaven dins seu una clara voluntat de renovació pedagògica, fruit de la incúria del poder polític i administratiu espanyol en consentir una deixadesa en el món de la cultura i de l'ensenyament en concret, amb uns nivells altíssims d'analfabetisme, una paupèrrima situació dels locals escolars, un encarcament en els mètodes pedagògics i un escàs arrelament al país.

I és ben curiós que en les més importants tasques i empreses educatives que es van dur a terme, hi van intervenir, i les van capitanejar, persones que eren autodidactes en el camp docent, ja que no havien fet els estudis de magisteri. Alexandre Galí, notable autodidacte, així ho reconeix:

En pedagogia, per exemple, malgrat la bona voluntat, el seny i fins la iniciativa de molts mestres catalans que mai no ens cansarem de lloar, les grans escomeses que van dur la nostra pedagogia a un grau notable de lluitament van partir d'homes que no eren mestres, que no havien seguit la carrera de magisteri.¹

Dins d'aquests autodidactes trobaríem, a més a més de Galí, Manuel Ainaud, Pau Vila, Eladi Homs, mossèn Pedragosa, el doctor Estrany i l'oblidat Lluís Folch i Torres, que impulsà la formació de la Junta de Protecció de la Infància, i en dirigí la part educativa.

El moviment privat de renovació pedagògica és una bona mostra de l'esperit d'iniciativa dels docents de casa nostra, des del Col·legi de Sant Jordi fins a

1. Alexandre GALÍ, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya (1900-1936)*, llibre XIX: *Congressos i moviment científic i filosòfic*, Barcelona, Fundació A. G., 1986, p. 306.

la creació, per exemple, de la Mútua Escolar Blanquerna l'any 1924. Totes les escoles renovadores que funcionaren esdevingueren a la pràctica excel·lents planters de mestres. En aquest esperit renovador, hi van tenir molt a veure dos intents d'escola normal molt productius malgrat la seva curta durada: l'Escola de Mestres de Joan Bardina i els Estudis Normals de la Mancomunitat, totes dues vertaderes pedreres docents.

1.2.1. ESCOLA HORACIANA

Delectando pariterque monendo. Aquesta frase d'Horaci, «ensenyar divertint», fou la màxima que va tenir present Pau Vila i Dinarès en fundar la seva escola, que ocupava els locals d'un Centre Republicà i portava també el nom d'Escola Moderna, però decidí canviar-li el nom pel d'Horaciana perquè havia llegit casualment en un catàleg de la llibreria Bastinos la frase d'Horaci i perquè tenia ganes de desfer-se de les orientacions de Ferrer i Guàrdia. En la primera circular que va editar l'escola a l'agost de 1905, s'hi formula la seva concepció pedagògica amb un seguit de principis i propostes d'ensenyament:

[...] gairebé intuïtives, sorgides de les meves escasses lectures o de les meves experiències. Jo creia en una escola nova, una escola que fugís del memorisme, on l'estudi hi fos lleuger, que desterrés per sempre aquell secular aforisme de *la lletra amb sang entra*. Ensenyar delectant, una escola alegre: aquella volia jo que fos la seva pedagogia!²

Si acceptem el criteri d'Adolphe Ferrière —potser el principal teòric i propagandista de l'escola activa—, que considerava com a Escola Nova totes aquelles que n'adoptessin la meitat dels seus trenta punts pel cap baix, els trets que comptà l'Horaciana la defineixen clarament com a tal. Artur Martorell, en el seu llibre *Com realitzar pràcticament una escola nova*, ho corrobora:

Pau Vila, sense adonar-se'n, va donar a aquesta escola moltes de les característiques de les Escoles Noves, i per això es pot ben dir que va ser la primera de les Escoles Noves barcelonines.³

2. Bru ROVIRA I JARQUE, *Pau Vila: «He viscut»: Biografia oral*, Barcelona, La Campana, 1989, p. 45.

3. Artur MARTORELL, *Com realitzar pràcticament una escola nova*, Barcelona, Edicions del Mall - Grup Promotor, 1978, p. 39-40.

L'alumnat que va omplir les seves aules, en règim de coeducació —revolucionari per a l'època—, eren nois i noies de procedència social diversa, tant de classe mitjana com de les classes populars i menys afavorides de Barcelona. En els millors temps hi va arribar a haver entre uns noranta i uns cent vint. I tot amb una gran penúria econòmica i amb la preocupació constant del problema del pressupost, superat sempre, però, amb sacrifici i amb il·lusió. Algunes aportacions —sobretot del benemèrit Joan Carulla i Sala— que anaven rebent ajudaren a compensar d'alguna manera les despeses de la matrícula anual —ningú va arribar a pagar la quota completa de cent vint pessetes, que era el cost real—, i així es pogué ajustar el pressupost.

A l'Escola Horaciana es va anteposar el valor de l'educació al de la instrucció —enfocament rupturista—, basant l'ensenyament en els interessos de la mainada per tal d'aconseguir una formació tan integral com fos possible. Tant Pau Vila com el cos docent tenien un gran respecte per la personalitat de l'educand, fet que es reflecteix força en els seus escrits. En els propòsits de l'Horaciana sobresortien dues voluntats. D'una banda, aquest respecte complet a l'esperit infantil, a les necessitats de l'alumnat, fomentant-ne la participació i responsabilitats, com també eliminant el sentit competitiu dels premis i els càstigs, i de l'altra, un lloable i reivindicatiu vessant de justícia social. Joaquim Ventalló ho reflecteix clarament en parlar del tarannà del seu creador:

Pau Vila creia que educant els infants treballava per la consecució d'una organització social sense classes ni autoritarismes, ni desigualtats econòmiques.⁴

Tant Joan Maragall com Amadeu Hurtado, Josep Pous i Pagès, Ignasi Iglésias i Josep Pijoan, entre d'altres, mostraren en aquell temps interès per l'evolució d'aquest centre d'educació primària, perquè la dinàmica d'ensenyament/aprenentatge i les seves finalitats renovadores van copsar l'atenció i la simpatia de la intel·lectualitat i de la ciutadania en general. Entre els anys 1907 i 1908, per exemple, se'n van ocupar a la premsa Lluís de Zulueta, Carmen Mateos, C. Costa Álvarez i J. Climent Terrer, no només pel seu innovador sistema educatiu, sinó per la tasca portada a terme pel professorat, com Vila mateix, Antoni Sabater i Mur i Josep Colomer.

A l'Escola Horaciana es poden assenyalar cinc períodes que estan caracteritzats per la seva localització, i el darrer pel canvi de direcció i de finalitats educatives:

4. Joaquim VENTALLÓ, *Les escoles populars ahir i avui*, Barcelona, Hogar del Libro, 1980, p. 62.

- fins a l'any 1907 a l'estatge del Centre Republicà Democràtic Federalista, al carrer de Mercaders, núm. 26;
 - fins al mes de març de 1908 al carrer de Jaume Giralt, on esdevé oficialment Fundació Horaciana d'Ensenyança;
 - fins a 1912 al carrer del Governador, núm. 2 —avui anomenat Duran i Bas;
 - fins al mes de setembre de 1912, al carrer del Carme, núm. 30-32, als locals on tenia la seu l'Ateneu Enciclopèdic Popular, amb el qual es fusionà a nivell de professorat d'escola;
 - fins a 1915, al carrer Hospital, amb la direcció d'Andreu Nin i Pérez.
- El lligam i la convergència amb les línies educatives de Ferrer i Guàrdia duraren només dos anys; la raó de la seva disconformitat, el mateix Pau Vila ho justifica d'aquesta manera:

[...] havia vist clar els seus sectarismes —de l'Escola Moderna— i la seva des preocupació dels vers interessos i necessitats dels infants. M'havia alliberat dels prejudicis d'ella i, sobretot, d'ésser víctima de la forta suggestió personal del seu director, en Ferrer Guàrdia.⁵

De fet, tant ell com Alexandre Galí, com Manuel Ainaud tingueren una certa aversió a Ferrer i Guàrdia per la seva manca de catalanisme, per considerar-lo una persona fanàtica i per la seva incoherència entre l'idealisme solidari que predicava i el materialisme que es desprenia del negoci que treia de la venda dels seus llibres de text.

Pel que fa a Manuel Ainaud, la seva entrada el curs 1907-1908 com a professor de dibuix transformà el centre: les disciplines canviaren d'aspecte, atès que l'escola va disposar d'un instrument no verbal per a treballar i transformar didàcticament i metodològicament els aprenentatges. El dibuix va fer canviar els procediments en els treballs manuals i en l'aritmètica, i serví amb més intensitat que mai per a la història, la geografia i les ciències naturals. Pau Vila ho reconeix en el seu *Assaig de recordança i de crítica del que fou l'Escola Horaciana*, publicat ja l'any 1920 a la revista *Quaderns d'Estudi*:

El dibuix fou per a nosaltres un mitjà d'expressió com l'escriptura. Ben aviat aquesta manifestació gràfica conquerí tot el nostre ensenyament: els nois il·lustraven la Història, feien gràfiques a Aritmètica, dibuixaven mapes a Geografia, cro-

5. Pau VILA, *Assaig de recordança i de crítica del que fou l'Escola Horaciana*, Sant Boi de Llobregat, Edicions del Mall - Grup Promotor, 1979, p. 7.

quitzaven els estudis d'Història Natural i decoraven els treballs en net. En un mot: la nota escrita i la nota gràfica es completaven dins l'estudi.

L'agost de 1908 férem la primera exposició de dibuixos. A hores d'ara encara ens alegra els ulls aquella abundor de croquis ingenus i vigorosos, manifestació espontània del veure i de la personalitat de cada noi. Val a dir que per a la majoria d'ells el dibuixar era un goig, i fins pel carrer sols prenien notes del que els plaïa. Aviat el carbó no els bastà, calgué donar-los color: però com que els pastells eren cars, ens els fèiem.⁶

Si bé el català constava en la concepció dinàmica del projecte d'escola, l'idioma del centre era bilingüe, tot i que va prevaler el castellà per sobre del català quant a eina didàctica, d'elaboració escolar i de comunicació amb l'exterior, via opuscle o bé per circulars. Pel que fa a l'ensenyament del llenguatge i l'idioma vehicular, la resposta del seu fundador i director és prou transparent:

En aquells moments el català és considerat com una llengua col·loquial i el castellà com una llengua d'ensenyament, però a l'escola, com que el tracte era en català, la llengua s'hi va anar incorporant d'una manera natural. Primer, en les escenificacions teatrals, les poesies, les cançons, les lectures. Després, els mateixos alumnes el van començar a escriure. Ara bé, s'ha de considerar que encara no havien sortit les normes d'en Pompeu Fabra, que l'Institut d'Estudis Catalans s'origina el 1907, i que ni jo mateix sabia bé el català, de manera que l'haig d'anar aprenent tot fent de mestre.⁷

Agafant com a base el document⁸ que Vila i el seu professorat elaboraren al gener de 1910 per a divulgació de llur centre, un fascicle —de setze pàgines— on es feu constar els seus propòsits, objectius i metodologia, i de l'*Assaig de recordança...* abans esmentat, podem extreure els aspectes més importants que configuraren la formació i l'ensenyament actiu que es va impartir a l'Horaciana, que va esdevenir pionera a Catalunya en diverses facetes:

— a fomentar la seva programació d'una manera activa, mitjançant visites a museus, obradors, fàbriques, etc.;

6. Pau VILA, *Assaig de recordança i de crítica...*, p. 20-21.

7. Bru ROVIRA I JARQUE, *Pau Vila: «He viscut»...*, p. 61.

8. FUNDACIÓN HORACIANA DE ENSEÑANZA, *Su labor pedagógica*, Barcelona, Neotípic, 1910. Respecte a aquest llibret, Pau Vila afirmava que fins a la seva publicació no s'havia fet encara a Catalunya la presentació d'una obra escolar tan digna i acurada.

- en el pla cíclic de les matèries a seguir;
- en el treball d'intensificació de l'hàbit d'observació en l'alumnat;
- a promoure al màxim la iniciativa personal en els nois i noies;
- a introduir la gimnàstica rítmica com a complementació de l'educació musical —mestre Joan Llongueras;
- en els càrrecs de la classe, que s'escollien, per votació, entre els alumnes mateixos;
- en la fabricació del material auxiliar d'ensenyament pel professorat i alumnat;
- en l'intercanvi escolar, amb els altres alumnes de l'Horaciana, de la *su-cursal* que es va crear a Sant Feliu de Guíxols;
- en l'organització de viatges escolars (València, Tarragona, Tortosa);
- en la realització de llargues excursions i sortides a la natura, com la que feren l'any 1911 pels Pirineus, durant vint-i-tres dies;
- en els jocs i classes que es realitzaven a l'aire lliure, i reforçaven els mètodes;
- en la coeducació; al marge de les escoles racionalistes i ferrerianes, l'Horaciana sobresortí com a escola mixta;
- a ser de les primeres a estrènyer les relacions de la família amb l'escola, interessant-la en les activitats d'aquesta.

El curs 1913-1914 Pau Vila deixà l'Horaciana per anar a substituir Manuel Ainaud en la direcció del Nou Mont d'Or. I tot i que el centre seguí actiu un parell de cursos més, les directrius pedagògiques foren unes altres, diferents, perquè Vila no les va voler reconèixer mai com a continuïtat de les seves.

De l'Escola Horaciana mare, en nasqueren dues sucursals a les comarques gironines amb el mateix ideari i filosofia educativa que la fundada a Barcelona, la primera a Lloret de Mar, que no va acabar d'arrelar, sembla que per dos motius: per no seguir-ne prou les directrius i per les desavinences que hi hagué entre el mestre i els pares dels alumnes. La segona, a Sant Feliu de Guíxols, sí que va reeixir en la seva empresa fins a 1917; però al contrari que passà amb l'altra, representa que va seguir massa les orientacions fundacionals, ja que «mantenia el nostre romanticisme pedagògic, quan nosaltres ja ens n'havíem alliberat»,⁹ atès que es va crear en la primera època de l'Horaciana. La de Sant Feliu va ser dirigida pel pedagog A. Sabater.

9. Pau VILA, *Assaig de recordança i de crítica...*, p. 18.

1.2.2. COL·LEGI MONT D'OR I NOU COL·LEGI MONT D'OR

1.2.2.1. *Col·legi Mont d'Or*

A l'octubre de 1906, Joan Palau i Vera fundà el Col·legi Mont d'Or als afores de Barcelona, en un lloc sa, airejat, bonic i ben situat de la barriada de la Bonanova. Més en concret, en un xalet força espaiós al carrer del Carril, cantonada al carrer de Modolell. L'edifici estava rematat per una petita cúpula de pissarra de reflexos daurats, de la qual devia derivar el nom de *mont d'or*, que era possiblement el del xalet.

Realment el Mont d'Or era un centre elitista i, en conseqüència, classista, econòmicament parlant. Les despeses d'estudi foren, per a l'època, força elevades: quinze pessetes cada mes per als més petits i trenta-cinc pessetes per als alumnes de les classes del cicle de primària. Però també ho era per la ideologia i la filosofia de les famílies que van donar suport a la iniciativa; van ser els fills de la burgesia i de la classe benestant de la ciutat comtal els qui van assistir-hi, com ara els de Joan Maragall, Amadeu Hurtado, Josep Rogent, etc. Queda prou clar a qui anava dirigit com a centre d'ensenyament quan Joan Palau, en un fulletó explicatiu de la institució —imprès al segon any de funcionar l'escola—, afirmà:

Nuestra institución se dirige principalmente, á aquella parte de nuestra sociedad que anhela una educación francamente moderna: se dirige á todos aquellos padres que desean conducir a sus hijos por la senda de los hombres de iniciativa, de invención, de salud y de fuerza; en una palabra, por el camino de los que triunfan en la vida. [...]

Nuestra organización está, en gran parte, inspirada en los sistemas de vida de las escuelas, á nuestro entender, más perfectos del extranjero, que se proponen dar una educación viril, estimulante de la voluntad, sólidos hábitos de moral y sinceros sentimientos religiosos; pues nuestro ideal no es otro que el de contribuir á formar los hombres que necesitamos: luchadores honrados, hombres de acción.¹⁰

El funcionament del Mont d'Or va originar força interès en els cercles intel·lectuals de la ciutat, per haver estat pioner a implantar a Catalunya un ensenyament integral, mitjançant l'internat —amb influència anglesa—, impartint els sistemes d'ensenyament més moderns per a l'època. Un article publicat a la revista setmanal *La Cataluña*, el mes d'octubre de 1909, es refereix a la institu-

10. Aquest escrit va ser inclòs sis anys després en el llibret *Col·legi Nou Mont d'Or*, NUEVO COLEGIO MONT D'OR, *Resumen del curso 1911-1912*, Barcelona, 1912, p. 3.

ció en uns termes d'admiració, tant per la seva organització com per la pedagogia que s'hi impartia:

El Colegio Mont d'Or despierta en nosotros un especial interés, por ser la primera vez que se ha logrado implantar con éxito en Cataluña los modernos sistemas de enseñanza, que tienden, sobre todo, á educar la inteligencia; y la organización familiar de la vida del Colegio, que respetando la personalidad de el alumno, despierte sus sentimientos humanos y contribuya á dulcificar al mismo tiempo que á robustecer el carácter.

Su fundador ha tenido como modelo los internados ingleses, porque en ninguna parte como en ellos adquieren los alumnos el «self control», la virilidad y la pureza.

Todo lo que contribuye á fomentar esas virtudes como es: la vida en común de maestros y alumnos, la conseguida supresión de ayos, el trato diario con señoras, que tanta influencia ejerce en la moralidad de los jóvenes adolescentes, los sport, los baños, los viajes, etc., todo se practica de un modo completo en el Mont d'Or.

No es sólo la organización de la vida lo que merece citarse, sino también la organización de la enseñanza.¹¹

L'escola estava dividida en tres seccions bàsiques:

1. Un jardí d'infants froebelià, tant per a nens com per a nenes, amb totes les condicions d'ambientació, metodologia i procediments.
2. Un primer ensenyament inspirat en l'obra de Decroly, en els seus centres d'interès, dividit en tres graus fins als deu anys.
3. Un segon ensenyament que durava dels onze als tretze anys complerts. Així mateix, l'escola preparava també per a l'assoliment del batxillerat oficial i per a l'ingrés a altres estudis.

El col·legi com a tal constava d'un internat amb un grup reduït d'alumnes, que vivien en família amb el director, i de l'externat amb els altres mig pensionistes. Les classes eren d'aspecte agradable, força clares, de llum natural i amb bona panoràmica. Es tenia cura de les aules, sobretot pel que fa a l'estètica; les classes de primària i secundària tenien fins i tot reproduccions d'obres d'art —Leonardo, Greco, Boticelli— penjades a les parets, que s'anaven renovant amb freqüència.

L'èxit del Col·legi Mont d'Or respecte al seu funcionament fou ascendent des de la seva creació, malgrat el preu de les mensualitats; el nombre de les matrícules augmentà tan significativament que dos anys després, el 1908, va fer fal-

11. LA CATALUÑA, «Colegio Mont d'Or» (9 octubre 1909), p. 620.

ta llogar un edifici del costat per tal d'encabir tot l'alumnat; fou al mateix carrer Modolell, al número 18, on s'establí l'externat. A l'altre edifici, hi restaren el *kindergarten* i l'internat. A més a més del jardí i pati de joc de cadascun dels edificis, el centre va llogar també, en un terrenys propers, un hort per a treballs de jardineria i un gran camp d'esports.

El Mont d'Or va ser una de les primeres escoles d'avantguarda a casa nostra, i el que la va singularitzar fou l'esforç del seu creador per innovar en ensenyament, per fer una escola viva, activa i dinamitzadora metodològicament parlant. Així ho reconeix Alexandre Galí en la seva *Obra completa*:

El que valia més del Mont d'Or era el treball que s'hi posava, l'esforç que va fer en Palau, abans que cap altre educador del nostre país, per aplicar mètodes i procediments nous. [...] Per això s'explica que Palau Vera fos entre els nostres pedagogs el que d'una manera més insistent va reconèixer com era de difícil fugir del còmode ensenyament verbal substituint-lo per alguna cosa viva. Perquè ell va ser també el que amb més insistència considerava el mètode d'una manera completament objectiva, i procurava no enganyar-se emmascarant-lo amb la suggestió personal que s'insinua de la manera més traïdora i subtil com millor és el mestre.¹²

En la metodologia que s'emprava en el desenvolupament de la matèria (tant de la física com la història, l'àritmètica o bé la gramàtica) pel docent, era fonamental fugir de la simple receptivitat passiva a la qual es veia abocat l'alumne en l'ensenyança tradicional; el que es buscava al Mont d'Or era esperonar l'activitat —observar, experimentar, deduir— de l'alumnat en un procés dinàmic d'ensenyament/aprenentatge, on els llibres servien com a eina complementària i de consulta. El qui alguns anys després fóra secretari de l'Institut d'Estudis Catalans en temps de Prat de la Riba, Josep Pijoan i Soteras, en visitar el centre en quedà entusiasmat i en lloà el funcionament escolar amb aquestes paraules:

No hi ha res més perfecte en el seu gènere. Cura en l'organització, en els detalls, en la disciplina, cura i seny en l'aplicació dels mètodes i procediments, sense aventures espectaculars o irreflexives.¹³

Tot i l'empenta i els bons resultats que anava tenint l'escola, Palau i Vera no es va sentir del tot satisfet; potser quan va constatar que no tenia l'ascendèn-

12. Alexandre GALÍ, *Història de les institucions...*, llibre II: *Ensenyament primari, primera part*, Barcelona, Fundació A. G., 1978, p. 70.

13. Alexandre GALÍ, *Història de les institucions...*, p. 68.

cia sobre tot el professorat i que les exigències de l'organització aigualien la pura de l'assaig. J. J. A. Bertrand, en el seu llibre *Barcelone cité d'art et des sciences*,¹⁴ també s'hi refereix, i escriu que pel que fa al professorat, era força desigual el nivell pedagògic, ja que al costat de mestres de primer ordre hi havia educadors força *normalets*. Galí creu també que la conseqüència del descens de Palau foren els mestres.¹⁵

A la darrereria de 1909, tot i que el col·legi s'havia consolidat, Joan Palau i Vera decideix abandonar les dues instal·lacions del barri de la Bonanova per portar a bon port una experiència completa d'Escola de Treball al camp, a Terrassa, buscant, de ben segur, seguir més de prop els principis de les escoles noves i obtenir així, segons el seu criteri, un major rendiment educatiu. Fou llavors que els pares de l'escola van oferir la continuïtat del centre a dos mestres de l'Horaciana: Manuel Ainaud i Josep Colomer, que es feren responsables de gestionar l'externat a l'edifici del carrer Modolell, i que l'any 1911 van obrir el Nuevo Colegio Mont d'Or.

1.2.2.2. *Nou Col·legi Mont d'Or*

El tipus de gent a la qual anava adreçat l'ensenyament que s'impartia era el mateix que en el Mont d'Or: la gent rica i benestant de la ciutat. Va ser una empresa particular creada per un patronat de pares de família, que aplegaren diners i esforços per fer realitat el projecte. La seva creació i funcionament fou motiu de comentaris i reflexions a la premsa del moment, que en general manifestà la seva aprovació i elogi, com el de Llorenç Jou i Olió al *Calendari Pedagògic d'El Clamor del Magisterio*, en què feia referència al model d'estructuració del centre,¹⁶ o com la del polític, escriptor i, àdhuc, educador, Andreu Nin, que també se'n féu ressò a les pàgines d'*El Poble Català*, i malgrat estar en contra del classisme burgès del centre, reconegué la seva vàlua d'escola activa, en recollir els corrents pedagògics moderns de l'època. Fa referència així mateix a l'escola higiènica i alegre que hi va saber imprimir Ainaud per la seva petjada artística i per la seva tasca d'organitzador escolar. Val la pena incloure els paràgrafs següents de Nin —en un català prenormatiu— per la bona radiografia que fa del centre i de l'època:

14. J. J. A. BERTRAND, *Barcelone cité d'art et de sciences*, Barcelona, Librairie Française, 1932, p. 19.

15. Alexandre GALÍ, *Història de les institucions...*, p. 66.

16. Llorenç JOU I OLIÓ, *Calendari pedagògic (1910-1915)*, Barcelona, Imp. Elzeviriana i Llibreria Camí, 1930, p. 132.

[...] avui per avui, sols es possible l'existència d'una escola sostinguda per les classes adinerades. Y heus aquí lo que es el «Mont d'Or». Es clar que nosaltres no podem ésser partidaris de l'escola aristocràtica; es clar que nosaltres no podem mostrar la nostra conformitat absoluta amb l'escola que tendeix a enfondir encara més les diferències existents entre'ls homes, perpetuant així la seva odiosa separació en castes; es clar que l'ideal de la Democràcia ha d'ésser l'escola democràtica; però, amics, hem de confessar amb honrada sinceritat que la nostra obra ha sigut xorca, negativa y que, com a conseqüència, haurém d'admetre potser, per vergonya nostra, la creació d'una cultura aristocràtica, burgesa, antidemocràtica.

El «Mont d'Or», deia, es una escola aristocràtica; però es avui l'única institució pedagògica de Barcelona, dirigida y organitzada en armonía amb les orientacions modernistes de l'ensenyansa, per lo qual, malgrat els defectes que hem fet observar, enorgulleix y honra a la nostra ciutat. [...]

Aquella necessaria compenetració entre la família y l'escola, per tothom preconitzada, és en el «Mont d'Or» una efectiva realitat. [...]

L'impressió no pot ésser pas més plaent y afalagadora. Evidentment, els nois han de trobarshi bé en el «Mont d'Or» y l'escola, alegre y riallera, desvetllará en el cor dels homes de demà un sà y confortador optimisme. Entrém a l'edifici. L'escola higiènica s'ofereix als nostres ulls amb tot esplendor; sales destinades a classe amarades de llum, espaioses, airejades; uns ventiladors instalats en totes dependències, efectuén la renovació de l'aire viciat. Quin dolorós contrast amb les nostres escoles abominablement tristes y antihigièniques! [...]

El temperament artístic del director senyor Ainaud ha deixat per tot la marca de la seva deliciosa exquisidesa desde l'enrejolat a les taules dels alumnes, totes unipersonals, y al decorat. Aquest ambient de bellesa, de bon gust, en que l'alumne desenrotlla la seva activitat, ha d'influir poderosament —¡quí'n dubta!— en la formació del seu esperit, despertantli'l sentiment estètic.

No cal dir que pera l'educació intel·lectual y l'instrucció s'apliquen els més avançats procediments pedagògics.¹⁷

El Col·legi estava situat en un edifici tot exterior, de planta i tres pisos, rodejat de jardins pels costats i per darrere. Les aules del centre van ser decorades amb força obres d'art, moltes d'elles deixades per artistes joves, la majoria amics del director, de quan capitanejava el grup Els Negres. Eren aules que en general gaudien d'espai, claror i ventilació suficients enfront de la generalitat d'altres centres escolars instal·lats en pisos petits, foscos i humits.

En la pedagogia del Nou Mont d'Or de l'Ainaud director, no es tractava tant d'ensenyar l'infant sinó que l'interès per aprendre sortís des de dins dels in-

17. Andreu NIN, «De pedagogia. El "Nou Colegi Mont d'Or"», *El Poble Català* (22 setembre 1912), p. 5-6.

fants; no tant a fer interessant una classe, sinó en el paper bàsic del docent com a motivador de la tasca creativa i suscitadora dels interessos dels alumnes. Així doncs, no era una qüestió tant de continguts —que eren importants també— com de mètode; era tan important el que s'havia d'estudiar com la manera com s'hi arribava. I tot amanit amb una confiança alumne-professor.

A nivell metodològic empraven les pràctiques i els exercicis froebelians com a mitjà d'adquisició de coneixements i aptituds, i també el mètode Montessori a l'hora de començar la lectoescriptura. En un llibret¹⁸ de divulgació que el centre edità l'any 1913, es fa constar que en el curs preparatori la metodologia que es feia servir es basava en els centres d'interès que el doctor Decroly emprava en les seves escoles de Brussel·les. Alguns d'aquests *centres d'interès*, que duraven un o dos mesos, eren, per exemple: l'infant i les seves necessitats —alimentació, vestimenta i habitació (octubre); l'infant i la societat (desembre), i l'infant i les plantes (febrer i març).

Respecte a la llengua que es feia servir a nivell d'ensenyament al Nou Col·legi Mont d'Or —i al Mont d'Or també—, cal dir que l'idioma emprat no era el català —tant per motius històrics com polítics d'una certa classe social alta en bona part *castellanitzada*—, però sí que ho era no només d'esperit i de voluntat, sinó que la mainada en les hores que no eren d'estudi l'empraven majoritàriament. Tot i així, a la darrereria de la institució, sí que van anar introduint progressivament la nostra llengua en el desplegament del currículum, com ho mostra aquesta redacció que va fer Joan Antoni Maragall en ocasió de la mort de Fèlix Foguet, un mestre molt estimat per tot l'alumnat:

Recort al que fou un carinyós i intel·ligent mestre.

El senyor Foguet habia estat aquí en el col·legi com a professor, i en cada classe veia l'interès que sentia pera fernes comprendre les coses qu'ell explicaba, ab tant d'amor y dolçura. Sempre explicaba ab una claretat y sentiment atmirables. Des de'l dia qu'el vareig coneixer fins els ultims dies que va venir al col·legi, sempre l'habia trobat complaent, amable i ab un interès en que nosaltres treguessim profit de cada paraula —qu'ell deya— que a tots ens ha servit molt per a la nostra educació. Verdaderament la seva mort va ser una desgracia per tot el col·legi y una gran perdua per la seva familia que junts amb ella preguem per la seva anima. Deu lo tingui en el cel.¹⁹

18. NUESTRO COLEGIO MONT D'OR, *Nuevo Colegio Mont d'Or. Año MCMXIII*, Barcelona, Neotípic, 1913, p. 14.

19. Redacció feta el 28 d'octubre de 1913. Redactat de l'original aconseguit en l'entrevista personal a Joan Antoni Maragall i Noble, el 22 de febrer de 1989.

Manuel Ainaud va dirigir el Nou Col·legi Mont d'Or durant dos cursos, fins a l'estiu de 1913, en què va deixar el centre per desavinences amb els pares. Del següent curs escolar, se'n va fer càrrec Pau Vila —fins al febrer de 1915—, després d'haver estat pensionat un any a Ginebra²⁰ per la Junta de Ampliació de Estudios. Vila va intentar aplicar tot el seu bagatge d'escola activa i tot el que havia après a l'Institut Rousseau, fins que va haver de marxar també per intromissions dels pares dels alumnes. Respecte a l'ensenyament actiu, l'any 1989 opinava així:

Sí, vaig provar de fer un ensenyament més viu, encara que no m'inventava res perquè l'Ainaud ja ho havia provat. Fèiem sembrar llavors i les estudiàvem; anàvem a buscar plantes i flors; disseccionàvem animals...²¹

Manuel Ainaud, durant el temps que va ser al Nou Col·legi Mont d'Or, va comprendre que dedicant-se a l'educació de famílies benestants no estava fent una funció social, sinó elitista. Devia veure que aquell no era el seu camí; a ell li interessava més la gent que no podia pagar una escola, treballar per als infants fills dels treballadors del moll i de les bugaderes que havia dibuixat en els seus inicis. Com a director, el seu projecte va consistir a creure en l'escola digna moderna, funcional, lluminosa, alegre... Els mateixos objectius i inquietuds pedagògiques que uns quants anys després el van portar a realitzar més de cent conferències, en defensa de l'escola de qualitat, catalana, democràtica i per a tothom, des de la presidència de l'Ateneu Enciclopèdic Popular, des d'on organitzà la campanya «pro escolas noves obreres»; és a dir, per l'escola bonica estèticament, digna pedagògicament i pública socialment parlant. I poc més tard el catapultaren a la direcció de l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.

1.2.3. ESCOLA VALLPARADÍS

La creació de l'Escola Vallparadís de Terrassa, per Alexandre Galí, va respondre a l'encàrrec que li havien fet un grup d'intel·lectuals i pares de família de la ciutat. Cap a mitjan setembre de 1910 començaren les classes en un primer pis

20. Pau Vila va estar treballant amb Édouard Claparède i Pierre Bovet, en el primer any de funcionament de l'Institut des Sciences de l'Éducation, més conegut pel nom d'Institut J. J. Rousseau.

21. Bru ROVIRA I JARQUE, *Pau Vila: «He viscut»...*, p. 69.

d'una antiga fàbrica del carrer de Sant Antoni, on s'instal·là després el Centre Excursionista de Terrassa. L'escola havia pres el nom del torrent Vallparadís, que estava situat al costat de l'hort i d'un extens pati de joc que tenia el centre.

L'Escola Vallparadís econòmicament estava regida per un patronat que duia el nom de Patronat d'Ensenyança de Terrassa, però la seva funció era bàsicament administrativa, atès que les quotes —altes— eren calculades perquè el centre visqués dels seus recursos. Van procurar mantenir estretes relacions escola-família, maldant per vincular els pares no només amb les activitats educatives, sinó també amb les preocupacions pedagògiques d'escola. Les famílies hi anaven sovint, o bé per participar en alguna festa o dinàmica escolar, o bé pel seguiment formatiu dels seus fills:

Cada mes se passarà per duplicat a les famílies una fulla de notes i observacions dels mestres sobre'ls nois, debent els pares retornar una d'elles amb les observacions que a son torn hagin fet.— A l'entrar el noi a l'Escola's demanaran als pares anteriors sobre la vida del mateix: malalties, col·legis on ha assistit, caracter, etc., agraint els que sens donin per escrit al començar el curs.— Se demana als pares que lliurement i amb freqüència compareguin a l'Escola amb l'objecte únic d'estar-se allà mentres se treballa i amb el fi de conèixer una mica amb els nois els moments decisius de llur formació. Aquestes visites podria combinar-se-les cada família, almenys mensualment.— Així mateix se demana que, en el cas de sol·licitar els professors una reunió de pares, s'imposin tots l'obligació de concorre a la mateixa.— S'estimarà molt ensempla la facilitat de poder assistir el professor, en un moment que's determini, als exercicis quotidians del noi: llevar-se, menjar, jugar, entrar a casa, estudiar, etc., així com s'agrairà la correspondència a lo que raonadament se sol·liciti o 's recomani.— Es obligació dels pares o encarregats dels nois passar una nota a l'Escola quan aquests tinguin de fer falta.²²

En la seva empresa educativa, Galí va disposar d'un professorat il·lusionat —com ell— a portar a la pràctica la teoria de les lectures pedagògiques que havien fet i desplegar la vàlua professional que portaven a dins. Comptà amb Artur Martorell, Marcel·lí Antich, Narcís Masó i Valentí, Enric Gibert i Camins, Joan Llongueras i la que anys més tard esdevingué la seva esposa, Josepa Herrera i Serra. Hi funcionà el primer grau, per a alumnes de sis a vuit anys; el segon grau, per als de vuit a onze anys, i un jardí d'infants per a menors de sis anys; això va fer que ocupessin també els baixos de l'edifici. Així va descriure el seu creador l'espai físic del local-escola del primer pis:

22. PATRONAT D'ENSENYANÇA DE TERRASSA, *Escola Vallparadís: Curs 1911-1912*, Barcelona, Tip. L'Avenç, s. d., s. n.

Nosaltres vam dividir la sala en dues aules —a més d'establir petites dependències de servei—, una de dos trams amb una columna al centre i l'altra d'un sol tram. Dues grans pissarres pintades de color clar i rematades per un paravent de roba feien d'embà. Una de les sales va ésser dotada de pupitres individuals de mides diferents amb cadira mòbil, tenyits lleugerament d'un color rosadenc i construïts de manera que la tapa es podia posar plana per a treballar a peu dret amb coses manuals. [...] Gerros amb flors, reproduccions de can Renart (relleus i busts de guix i quadres), testos, peixos i cortines blanques a les finestres constituïen la decoració sòbria i agradable. L'ambient era, doncs, el que s'estilava en totes les Escoles Noves. La sala petita era per a lectures, lliçons orals, contalles, etc.²³

La seva concepció pedagògica inicial no partia de conèixer l'infant per arribar a esbrinar llurs necessitats, sinó que la seva preocupació raïa a conèixer bé l'escola, la institució social que representava, per així poder elaborar l'escola viva on el seu alumnat pogués desenvolupar-se d'una manera franca, lliure i completa. I tot contextualitzat en el medi físic, social i humà que els rodejava. Feien excursions per fer recerques en la natura, de la mateixa manera que convivien amb les festes, els costums i actes públics de la ciutat, o bé coneixien el fabricant, el mestre d'obres o el fuster del barri per extreure'n dades per a les seves unitats didàctiques. D'aquesta manera Galí manifestava la importància de l'entorn:

Com que la nostra aspiració era fer una escola viva, evitant els amaneraments i encartonaments, amb més raó el nostre mètode havia de consistir en la vinculació, el més directa i el més estreta possible, amb la vida de la localitat. Això és el que vam mirar d'assolir constantment. Aquesta va ésser l'alta moral de l'Escola: procurar que tot fos objecte d'experiència, de *vivència*, pensant en la futura vinculació del noi en el seu medi social, no d'una manera passiva sinó com a membre actiu i instrument de renovació en el pla humà més generós possible.²⁴

En el jardí d'infants van aplicar el mètode froebelià, tot potenciant el joc espontani de la mainada i el cultiu del llenguatge amb l'ajut del folklore popular i les orientacions del mestre Llongueras. A primària, tot i que sovint aplicaven el mètode ocasional —però no entès d'una manera pejorativa, per a ensenyar coses concretes— amb la finalitat de poder viure moments plens de substància

23. Alexandre GALÍ, *Ensenyament primari, primera part*, llibre II, Barcelona, Fundació A. G., 1978, p. 119.

24. Alexandre GALÍ, *Ensenyament primari, primera part*, llibre II, p. 126.

humana en tota la seva plenitud formativa, també aplicaven la metodologia de centres d'interès de Decroly quan algun tema puntual invitava a fer-ho amb profunditat, però basaven la seva tasca d'ensenyament/aprenentatge en dos grans àmbits generals:

[...] els estudis de Treball de l'Home i els estudis de la Natura. A base d'aquests dos centres cabdals recolzats en l'ambient que voltava l'infant vam creure poder donar d'una manera viva tots els coneixements que l'Escola més exigent pogués reclamar. [...] Aquesta manera de treballar era aplicada a tots els graus amb un detall o una intensitat més o menys accentuats, és a dir, concretant més o menys els problemes i portant-los més o menys enllà segons les edats.²⁵

Llegint els fulletons que l'escola va editar i les memòries del seu director és fàcil imaginar que Vallparadís devia ser, per als seus alumnes, si no un paradís escolar quelcom de semblant. No hi havia ni premis ni càstigs, la llengua vehicular i d'estudi era el català, feien un ús escolar de la premsa diària, i dins un concepte de matèries expressament educatives tenien setmanalment una hora de contes, dues de música —cançons i expressió rítmica—, dues d'educació física, dues més per a cultiu de plantes, formació de col·leccions, cria d'animals:

[...] teníem serps vives dintre d'una caixa, capsgrossos de gripau o de granota dins de sengles pots, terraris amb gripaus, salamandres, etc., peixos, capolls d'ous d'aranya, capolls de papallones diverses, capses d'insectes, plantes, pedres, etc., tot recollit pels nois en les excursions.²⁶

Quatre hores invertides en visites i excursions, i un fet bastant únic a l'ensenyament primari: tenien aproximadament una hora i quart d'esbarjo, distribuïda equitativament al llarg de la jornada escolar, i amb propostes educatives fora d'horari:

[...] darrera cada hora d'estudi, si la lliassó ho permet, hi haurà 10 o 15 minuts de joc. L'horari s'estableix sols per bon ordre i disciplina. Fòra d'ell s'esmersaran, si cal, hores extraordinàries (matinades, mitjadies, vespres) per excursions o lliçons ocasionals.²⁷

25. Alexandre GALÍ, *Ensenyament primari, primera part*, llibre II, p. 131.

26. Alexandre GALÍ, *Ensenyament primari, primera part*, llibre II, p. 134.

27. PATRONAT D'ENSENYANSA, *Escola Vallparadís de Terrassa, per nois del primer grau*, Barcelona, Tip. L'Avenç, 1910, s. n.

Sovint s'organitzaven festes, l'objectiu essencial de les quals era sobretot aconseguir el gaudi espontani dels infants. A més a més, l'escola tenia el seu club d'esports i la seva associació d'estudiants.

L'activitat de l'Escola Vallparadís durà fins a l'estiu de 1915, atès que Galí acceptà l'oferiment de Prat de la Riba d'entrar al Consell d'Investigació Pedagògica de la Mancomunitat amb caràcter d'oficial de secretaria; aquell mateix juliol i agost ja col·laborà com a secretari en l'organització de la segona Escola d'Estiu. També dirigí més tard els Estudis Normals de la Mancomunitat i

[...] aquelles modèliques publicacions que foren els *Quaderns de Pedagogia* i el *Butlletí dels Mestres*, on publicà alguns treballs que indicaven la seva tendència innovadora i oberta a les noves aportacions europees.²⁸

La historiografia catalana té un gran deute amb Galí; la seva ingent *Obra completa*, que consta de vint-i-tres volums, sobre la història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya entre 1900 i 1939, és un rigorós corpus imprescindible per a tot historiador o estudiós d'aquest àmbit i d'aquesta època.

1.3. ÀMBIT PÚBLIC

En aquest àmbit cal parlar del pobre *full de ruta* dut a terme per les diputacions catalanes fins a l'arribada de la Mancomunitat de Catalunya, ens creat pel carismàtic líder de la Lliga Regionalista, Enric Prat de la Riba, que intentarà renovar, dins la seva *obra d'Estat*, la política científica, cultural i educativa catalana, que es concretà —entre 1914 i 1923— en quatre grans línies d'actuació: canalitzant, des de 1916, tota la labor educativa a través del Consell de Pedagogia, hereu del Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació de Barcelona; impulsant la labor de difusió cultural, sobretot amb la creació de biblioteques populars, i potenciant l'ensenyament tecnicoprofessional i superior —Escola del Treball, Escola Superior d'Agricultura, Escola Superior de Bells Oficis, Escola Superior de Bibliotecàries, Escola d'Infermeres, Escola d'Alts Estudis Comercials— d'acord amb l'enfocament conservador del partit i dels interessos econòmics de la burgesia, i donant suport a la tasca científica de l'Institut d'Estudis Catalans, en cadascuna de les seves seccions.

Un dels punts flacs de la Mancomunitat fou la manca d'inversió en expe-

28. Josep Maria AINAUD DE LASARTE, *Mestres que han fet Catalunya*, Barcelona, Mediterrània, 2001, p. 105.

riències en el camp de l'ensenyament primari. Només va crear, amb caràcter d'assaig, un grup escolar per província, en edificis modestos però dignes, amb bona dotació de material: el de Palau-saverdera —Alt Empordà—, el d'Els Torms —les Garrigues—, el de La Masó —Alt Camp— i el de Sant Llorenç Savall —Vallès Occidental—, entre 1918 i 1923. Això és explicable, atès que no tenien prou atribucions i els mitjans econòmics eren limitats.

Tot i així, podem remarcar les interessants experiències en l'aplicació del mètode Montessori, la primera —pionera a l'Estat espanyol— a la Casa de Maternitat i Expòsits, iniciada i conduïda per Palau i Vera el 1914; cal destacar les aportacions de la mateixa doctora Maria Montessori, la seva col·laboradora doctora Anna Maccheroni, Maria Villuendas i Josefa Roig de Pujol. També són remarcables els centres municipals, el del carrer de la Tapineria, dirigit per Mercè Climent el 1915, i el del carrer de Balmes, amb Dolors Canals al capdavant el 1917. A la tardor de 1915 ja funcionaven quinze centres montessorians a tot Catalunya.

On es produí una obra cultural i educativa ingent, sense parangó a Europa, és a l'Ajuntament de Barcelona arran de la creació de la Comissió de Cultura a la primeria de 1916, com a organisme municipal que coordinà les activitats d'ensenyament i estudià les possibles solucions a la problemàtica cultural de la ciutat, i la posterior creació el 1917 de l'Assessoria Tècnica, comandada per Manuel Ainaud com a director pedagògic, amb Josep Goday i Casals de responsable de la secció d'Arquitectura Escolar, i del pediatre Enric Mias i Codina, de la secció d'Higiene Escolar.²⁹

Hom volia donar sortida, amb el pla general de construcció i distribució d'edificis escolars, al baix índex d'oferta pública d'escolarització primària, i començar a solucionar el problema que plantejaven a Barcelona les lamentables condicions higièniques en què vivia la població escolar —locals foscos, desarranjats, rònecs, humits—, sobretot les classes populars i obreres. La tasca de l'Assessoria s'encaminà a reduir els efectes perniciosos d'aquestes condicions, que afectaven el desenvolupament físic i intel·lectual dels nens i nenes de la ciutat, creant infraestructura —edificis monumentals i bells, amb esgrafiats de Francesc Canyellas i Balaguer—, i establint i potenciant serveis i institucions paraescolars —cantines escolars, biblioteques escolars circulants, jardins d'infants, colònies escolars per administració, banys de mar, semicolònies, etc. I amb tot el material escolar de franc.

29. Podríem parlar d'altres col·laboradors, com ara Bonaventura Gassol, Francesc Folguera, Romà Jori, Pere Bohigas i Tarragó, Adolf Florensa, Miquel Llor, Artur Martorell, Pere Vergés, Esther Antich i Cinta Balaguer.

L'Ajuntament de Barcelona no tenia competències per a fer escoles d'ensenyament primari, però sí d'educació especial —com les de Vilajoana—, d'assaig a l'aire lliure —Escola del Bosc— o bé de formació professional —Escoles d'Arts i Oficis. Per trobar una solució a aquest problema s'optà per l'assoliment d'un Patronat Escolar —17 de febrer de 1922—, que era un organisme mixt entre l'Ajuntament i el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, i que permetia reglamentar i gestionar el funcionament dels grups escolars depenents de la Comissió de Cultura i seleccionar alhora el professorat —directors inclosos—, que, dins l'escalafó estatal i sense estar a l'atzar del sistema general de provisió de places, havien d'exercir a les escoles municipals. En el tema docent és potser on recau el major èxit pedagògic de l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, ja que es va saber prestigiar humanament, moralment i professionalment als mestres del Patronat, facilitant-los formació permanent i dotant-los d'un sou ben digne —se'ls assignava una retribució extra anual d'unes tres mil pessetes, el doble del que rebien de l'Estat—, que arraconés les permanències i les hores extra per a poder sobreviure. Hom els va dignificar perquè es poguessin dedicar íntegrament a un projecte modernitzador.

El cos docent que omplí els edificis —nous i rehabilitats— dels Grups Escolars, els primers dels quals foren el Baixeras, a la Via Laietana, i La Farigola, a Vallcarca, l'any 1921, van ser mestres preparats i il·lusionats en un projecte engrescador per a aconseguir un ensenyament de qualitat i arrelat al país. Entre l'àmplia nòmina de bons pedagogs i pedagogues que hi van treballar, destacaríem una mostra dels qui es lliuraren en la funció directiva.³⁰

Les característiques i estructura dels Grups Escolars estaven pensades tal com ho exigia la moderna pedagogia de l'època. En la construcció d'escoles es van tenir en compte les condicions físiques i higièniques de què havien de gaudir les instal·lacions dels nous edificis: distribució dels espais, il·luminació i ventilació de les aules; serveis de dutxes i de cuina, menjadors; sales per a organitzar reunions, representacions de música, teatre, sessions de cinema; aules per a treballs manuals i dibuix, per a laboratori; també espais per a la pràctica d'esports o gimnàstica; patis amplis, terreny per a fer hort i jardí, etc. En dissenyar aquests edificis, l'arquitecte Josep Goday pretenia la integració total de l'escola

30. D'aquests mestres cal citar: Fèlix Martí i Alpera, Maria Baldó, Josep Barceló i Matas, Concepció Tudó, Lluís Alabart, Miquel Espectante, Joaquina Solans, Josep Montua, Sebastià Pla i Cargol, Josep Coll i Mas, Rosa Sensat, Joan Bosch i Cusí, Federico Doreste Betancourt, Anna Rubiés i Monjonell, Pere Blasi, Dolors Batlle, Marian Reixac, Martí Serra, Maria Batlle, Ignasi Galí, Josep Casanovas, Hilari Gràcia, Concepción Sainz Amor, Llorenç Cabós, Joan Vila, Josep Estalella, Pau Romeva, Josep Albagés, Jacinta Morell, Joan Delclòs, Llorenç Jou i Olió, Damià Ricart, Joan Simón i Ramon Torroja i Valls.

a la ciutat, fent que els poders públics consideressin els edificis escolars com una manifestació significativa de la societat moderna.

Amb el funcionament del Patronat Escolar, l'ensenyament públic a Barcelona experimentà una vertadera renovació pedagògica. En les aules dels Grups Escolars es van aplicar els corrents pedagògics més innovadors, com els mètodes Montessori, Fröebel, Decroly, Plan Dalton, Project Method, etc. S'aconseguí que la llengua vehicular d'escola fos el català, que hom tingués competència a confeccionar programes oficials amb continguts propis, es fomentà la coeducació i es potenciaren les activitats complementàries, com ara les representacions teatrals, les visites culturals, les sortides al bosc, les excursions pel país, i d'altres. Però, sobretot, va possibilitar que l'ensenyament servís per a educar persones lliures, democràtiques, amb consciència nacional i esperit solidari.

1.3.1. ESCOLA DEL BOSC DE MONTJUÏC

La posada en funcionament el 8 de maig de 1914 de l'Escola del Bosc de Montjuïc significà l'obertura d'una de les primeres escoles a l'aire lliure arreu de l'Estat espanyol. L'Ajuntament sostenia l'escola totalment i l'Estat contribuïa a l'assaig autoritzant que uns mestres del seu cos en portessin la direcció. Aquesta distinció va recaure en Rosa Sensat i Antolí Monroy, directors de la secció de nenes i nens, respectivament. Tot i així, l'ànima de l'escola fou Rosa Sensat, no només pel seu entusiasme i la seva energia personal, sinó també pel seu bagatge de formació pedagògica activa —havia estat en diferents països d'Europa a fi de conèixer el funcionament d'escoles noves— i la seva competència a l'hora d'aplicar-la.

A l'Escola del Bosc, s'hi van adaptar bona part dels principis de l'Escola Nova establerts pel Bureau International des Écoles Nouvelles, que ja s'havien experimentat en assaigs pedagògics en altres països europeus, com Bèlgica, Suïssa, França, Itàlia i Anglaterra, i que a Catalunya ja s'aplicaren en altres centres privats d'ensenyament renovador, però pel que fa a l'ensenyament públic l'Escola del Bosc fou el primer centre oficial en el qual s'hi van desenvolupar abastament.

Encara que inicialment el centre fou concebut com una escola-sanatori on poguessin anar infants malaltissos —dèbils de salut— als quals les condicions, lúgubres i insalubres, de la majoria de locals públics d'ensenyament primari no ajudaven gens a refer la salut, al cap d'uns anys —amb la resolució del problema de les construccions escolars— el recurs es generalitzà i passà a anomenar-se Escola Municipal del Parc de Montjuïc, si bé la filosofia i la pràctica d'esco-

la activa hi continuà ben present. Allà es pretenia formar l'alumnat per a la vida, no només amb coneixements, sinó vivint-la amb dinamisme, estimulants l'activitat de cada nen i cada nena tot valorant-ne les pròpies experiències i observacions. L'escola, l'entenien així:

L'Escola del present no és el lloc on s'aprenen lliçons, sinó el lloc on s'aprèn a viure, i per aprendre a viure aquesta vida actual, que cada dia es fa més complexa en el que es refereix a les relacions socials, és precis deixar lloc a l'activitat del noi amb tota llibertat, perquè és el mitjà que té d'informar-se del seu món i adquirir l'experiència necessària per a guiar-se en l'acomodació de les forces a l'ambient.³¹

A nivell pedagògic es mirava que l'ensenyament esdevingués una pràctica intuïtiva per a l'alumne, partint de l'aspecte concret fins a arribar a l'abstracte. La seva estratègia formativa no era enciclopedista, com sí que ho eren la de la majoria d'escoles públiques i privades de l'època, sinó participativa i generadora, en fer avivar en la mainada l'interès pels temes, afavorint l'autonomia personal com a procediment per a descobrir els coneixements. I així mateix, tenint en compte la flexibilitat i la relativitat dels continguts dels programes, s'hi accedia sempre que era possible d'una manera funcional, i es procurava que l'infant esdevingués autor de les descobertes, mitjançant l'observació directa de les coses i del fets, i es va vetllar, per descomptat, més per la qualitat que per la quantitat de la tasca escolar duta a terme. Val la pena recollir la línia metodològica dels inicis, per la innovació que comportà l'enfocament constructivista del seu ensenyament:

Fieles al principio de que nuestra enseñanza debe acomodarse a la naturaleza de los niños que se nos confían, no podemos considerar nuestros métodos y programas como pautas rígidas e inflexibles, que no sea posible quebrantar. En todo momento, cuando las circunstancias lo aconsejen, podrán modificarse para responder a las leyes biológicas de la evolución, del interés, de la necesidad y a la psicología de las funciones mentales. Así lo pide una concepción funcional de la educación, según la cual, ésta debe partir de dentro no de fuera, y debe consistir no en una acción exterior ejercida por el maestro sobre el discípulo, sino en un acto mismo del niño consecutivo a la aparición de móviles interiores. Conocer estos móviles, propios a producir la acción y el esfuerzo, y ponerlos en juego, colocando al niño en condiciones convenientes, debe ser la tarea del educador. Todos los métodos deben inspirarse, pues, en este propósito; el de dejar al niño en libertad de evolución y

31. AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuich*, Barcelona, 1921, p. 19.

desenvolver sus poderes mentales despertando su inteligencia al descubrimiento de la verdad. Nada de verbalismos, nada de teorías y abstracciones que no encarnen en la realidad, nada de farrago intelectual inútil para las necesidades de la vida. [...] No debemos exigir del niño una atención pasiva, una inmovilidad fija y muda, no debemos darle nociones completamente hechas, sino excitar su curiosidad, su interés, su colaboración activa, ayudándolo a descubrir verdades, de manera que los conocimientos que posea tengan todo el valor de una adquisición personal. Nos debe preocupar poco la cuestión de cantidad, el número de nociones que el alumno pueda adquirir, pues lo que importa es formar el espíritu del niño y capacitarlo para adquirirlas por sí solo cuando le convenga.³²

L'edifici, remodelat per l'arquitecte Adolf Florensa, disposava d'eficients instal·lacions: cuina, menjadors, dutxes, pati cobert, safareigs, biblioteca, sala auxiliar per a treballs manuals, música, etc. Però l'important en l'Escola del Bosc era el seu emplaçament i el terreny que envoltava la construcció pròpiament dita, perquè el paratge també era escola, era el lloc on es mirava d'estar-s'hi el màxim de temps possible fent classe, si la climatologia hi acompanyava. En l'escrit que redactà l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura per a les obres de condicionament, es destaca sobretot la situació, l'entorn i la panoràmica del centre. La seva redacció, feta de manera poètica, de ben segur que es deu al col·laborador Ventura Gassol:

Patis grans i espaiosos plens de flors, extenses places de joc voltades d'arbres, bosquets de pins, que embalumen l'aire d'agradables sentors, alts eucaliptus retallant sobre el blau cel son graciós brancatge, cants de rossinyols, brolladors d'aigua cristal·lina, i dilatats horitzó, amb vista esplendorosa de la ciutat, de la serra i del mar, formen un conjunt de suprema bellesa i constitueixen un medi educatiu de primer ordre, responent a l'idea de que l'Escola sigui un llibre, sempre obert, de ciència, art i moralitat.³³

L'escola complia una funció social, a més de l'educativa. Tots els infants rebien de manera gratuïta el material d'ensenyament que els directors creien convenient. En començar el curs als alumnes que hi anaven de franc se'ls equipava amb un parell de bates i d'espardenyes. L'alumnat i el personal del centre

32. AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque*, núm. 3, Barcelona, Henrich, 1914, p. 133-134.

33. AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Les construccions escolars de Barcelona*, Barcelona, Henrich i Cia., 1922, p. 134.

realitzaven tres àpats diaris a l'escola: esmorzar, dinar i berenar. De mitjana, la despesa per alimentació, per dia i per plaça era de 0,72 pessetes l'any 1916. D'altra banda, la Companyia de Tramvies de Barcelona, fent-se ressò de la importància social que l'escola realitzava, lliurava als infants un passi de lliure circulació per a totes les línies de la ciutat.

L'horari del centre era de les nou del matí a les quatre de la tarda durant els mesos que anaven d'octubre a març, i de nou del matí fins a dos quarts de sis de la tarda durant els mesos d'abril, maig, juny, juliol i setembre. La distribució de l'horari durant els mesos que anaven d'octubre a març era de la següent manera:

— Els infants esmorzaven de 9 h a 9.30 h. De 9.30 h fins a les 12 h, amb sessions de mitja hora, feien activitats diverses i treballaven algunes matèries (geografia, càlcul, lectura comentada, ciències fisiconaturals, recitació...); a més a més, hi havia el joc i l'educació física, que s'intercalaven cada dia de dilluns a dissabte de 10.30 h a 11 h.

— De 12 h a 13.30 h dinaven, i tenien mitja hora més per a esbarjo. A la tarda, de 14 h a 14.30 h es portaven a terme exercicis d'escriptura (composició, dictat, exercicis gramaticals). De 14.30 h a 15.30 h es realitzava dibuix i treballs manuals en dies alterns. De 15.30 h a 16 h es berenava, i després els alumnes se n'anaven cap a casa.

Val a dir que a l'Escola del Bosc no se seguia una programació tradicional. Partien del concepte que l'escola no havia de ser instructivista sinó de cultura general; per aquest motiu agruparen les matèries que tenien connexió de la seva programació curricular. En el dia a dia foren molt flexibles a l'hora de seguir al peu de la lletra els seus programes i horaris.

Els alumnes de cada secció, tant de nois com de noies, estaven distribuïts en dos grups, amb un nombre que oscil·lava entre els vint i vint-i-cinc infants, tenint en compte, més que l'edat, el seu desenvolupament físic, cultura i llurs aptituds. Partien del nivell competencial cognoscitiu de l'alumne. L'estratègia didàctica no era imposar el treball sinó suggerir-lo i vetllar per la seva consecució:

El mestre no imposa els exercicis, però els proposa i raona la seva conveniència; no els mana, els aconsella; a voltes els deixa a elecció dels alumnes; però una vegada adoptats per deliberat propòsit, procura la seva execució fins el seu termini, doncs és precís evitar la versalitat i dispersió d'esperit, que foren forces perdudes en l'educació de la voluntat.³⁴

34. AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuich*, Barcelona, 1921, p. 23.

El metge higienista portava un registre pediàtric de cada alumne en tot el que feia referència al seu estat físic i creixement; a més a més, es tenia un full d'antecedents patològics de l'infant i dels pares. Cada mes se'ls mesurava la talla i el pes, i cada mig any, tot un seguit d'altres aspectes que constaven en una fitxa clínica. El metge era també qui determinava el règim alimentari, els exercicis físics i els procediments hidroteràpics més adequats. Aquesta funció anava a càrrec de la Secció d'Higiene de l'Assessoria Tècnica.

A nivell de formació, eren els directors els qui portaven a terme un historial pedagògic de cada noi/a, on hi constaven els següents aspectes: estat de cultura de l'infant en entrar al centre, observacions psicològiques (intel·lectuals i sensitives), estat moral, qualitats i defectes, conducta a casa i a l'escola, esforç, caràcter, instrucció, matèries preferides, aptituds especials, ambient familiar i notícies postescolars). Tota aquesta informació la complementaven amb una observació contínua i acurada del procés d'aprenentatge i d'assoliment dels objectius previstos per al grup-classe en general i per a cada alumne en particular.

Respecte a l'idioma, l'Escola del Bosc va esdevenir la primera escola primària de caràcter públic on el català hi va tenir cabuda. Al centre la llengua vehicular era la catalana, i amb els alumnes era el català o el castellà, segons la seva llengua materna, mirant d'aconseguir progressivament el domini de totes dues. En la Memòria de l'any 1914 s'explica així, en una Barcelona bàsicament monolingüe:

Si se quiere que la Escuela sea la imagen viva del hogar doméstico, si es preciso inspirar al niño desde los primeros momentos la confianza y el amor para que se nos revele con toda espontaneidad, si han de ser amables y placenteras las primeras impresiones que de la Escuela reciba, es preciso hablarle en la lengua de su madre, que es la única que conoce, y le pone en relación con el mundo exterior para la expresión de sus necesidades.³⁵

L'èxit de l'experiència animà l'Assessoria Tècnica a crear més escoles a l'aire lliure, com l'Escola del Mar de la Barceloneta (1921), dirigida per Pere Vergés i Farrés, l'Escola del Bosc del Guinardó (1923), dirigida per Dolors Palau de Riera, i l'Escola Ignasi Iglésias (1931), a la barriada de Sant Andreu, dirigida per Montserrat Roca.

Quan l'Ajuntament de Barcelona es plantejà la creació d'escoles a l'aire lliure ja feia anys que a l'estranger, sobretot a Europa, altres països ja havien concretat la posada en funcionament de centres d'ensenyament per a escolars ma-

35. AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque*, núm. 3, Barcelona, Henrich, 1914, p. 136-137.

laltissos i de constitució feble seguint el corrent higienista d'aquella època, però pocs ho encararen amb un projecte tan seriós com ho féu la Comissió de Cultura, en no voler crear només escoles experimentals aïllades, sinó potenciar una alternativa seriosa, un projecte de ciutat —escolar, social i de salut—, a la paupèrrima situació en què es trobaven els nens i nenes en edat escolar dels barris populars de la ciutat.

1.3.2. ESCOLES DEL PATRONAT DOMÈNECH

Artur Martorell ha estat el mestre amb més inquietuds pedagògiques. Potser perquè en bona part va beure de la innovadora Escola de Mestres de Joan Bardina, on aprengué els corrents d'Escola Nova europeus i nord-americans, i va fer el seu aprenentatge, abans d'adquirir la maduresa en la direcció de les Escoles del Patronat Domènech, en cinc llocs emblemàtics d'escola renovadora: a les Escoles del Districte VI, creadores a casa nostra d'un model d'escola graduada, i on coincidí amb Pere Vergés i Farrés; a les Escoles Parroquials de la Sagrada Família, en un bell edifici que combinava simplicitat i elegància, creat per Antoni Gaudí, i on s'aplicà el mètode Montessori; a l'Escola Vallparadís de Terrassa, on durant dos cursos s'enriquí professionalment al costat d'Alexandre Galí i Joan Llongueras, i on inicià la pràctica activa de començar les classes amb premsa diària; a les Escoles Catalanes de la Casa de Caritat, aplicant els mètodes de la pedagogia nova en un ambient tan especial com el de les cases de beneficència, i a l'Escola d'Arts i Oficis de Badalona, cridat per Pompeu Fabra, on realitzarà un enfocament docent estimulador dels interessos de l'alumnat.

El 1899 Adela Domènech deixà a l'Ajuntament de Barcelona un edifici al carrer de Sant Pere Màrtir, de Gràcia, per a instal·lar-hi tres escoles unitàries —una de pàrvuls, una de nenes i una altra de nens—, en memòria del seu pare, que havia estat alcalde de la ciutat i ministre d'Hisenda. Fou una escola de tipus tradicional, adreçada a fills i filles de famílies necessitades, amb condicions d'hàbitat precàries, però que amb el seu funcionament intentà compensar les greus mancances d'escolarització infantil de la ciutat. Alexandre Galí en parla en la seva *Obra completa*:

Les Escoles que van funcionar en aquells locals no foren ni pitjors ni millors que les que s'estilaven arreu de Barcelona. Nosaltres recordem haver-hi vist una classe de pàrvuls trista i freda, amb una graderia plena d'un eixam innombrable de criatures.³⁶

36. Alexandre GALÍ, *Ensenyament primari, segona part*, llibre II, Barcelona, Fundació A. G., 1979, p. 154.

No és fins a la mort de la fundadora —1916— que les escoles passen a formar part de la xarxa municipal, mitjançant un Patronat³⁷ creat el 18 de gener de 1918, i sota els criteris de la recent creada Comissió de Cultura, «atenent a les característiques de la barriada i a les exigències i orientacions de la pedagogia moderna».³⁸ Amb la reforma de l'edifici l'Ajuntament duplicà la cabuda de les tres escoles, amb un total de dos-cents deu alumnes, i les transformà en una escola graduada. Mitjançant concurs públic Artur Martorell accedí a la plaça de director i mestre de grau superior de nens, com també Carme Coma i Baixeres —mestra de pàrvuls—, Josep Juanola i Pujol —grau elemental de nens—, Antònia Aller i Castellví —grau superior de nenes— i Maria Codina i Relats, la que esdevingué anys més tard la muller de Martorell —grau elemental de nenes.³⁹

A les Escoles del Patronat Domènech, Martorell realitzarà la seva experiència escolar més reeixida, la seva etapa daurada com a mestre, a part dels assaigs creatius de director de colònies a Vilamar, Calafell, i a Turissa, Tossa de Mar. Allà innovarà portant a terme un plantejament escolar de transformació social mitjançant l'educació. Ell, com Ainaud o Estalella, creia que més que els materials i els mitjans, el que influïa perquè una escola fos renovadora pel que fa a llur plantejament i desenvolupament pedagògic eren els mestres i els seus recursos personals, en procurar que l'ensenyament es fonamentés en l'activitat personal de l'alumnat nascuda dels seus interessos espontanis:

L'escola no és l'edifici, ni l'abundor de mitjans, ni tan sols el medi ambient, sinó la persona del mestre. És d'ell que depèn que la seva escola sigui nova o vella, que sigui eminentment educativa i formativa o que es limiti a ser un magatzem de coneixements per anar endossant en el cervell dels seus alumnes.

Un dels principis de la nova educació és que el mestre cedeixi el lloc d'eix de l'escola a l'alumne, que sigui l'alumne l'agent actiu de la seva pròpia educació i que el mestre s'inhibeixi fins a quedar, moltes vegades, aparentment, al marge, tot deixant que l'alumne faci personalment les seves conquestes educatives. Ja no és el mestre qui explica lliçons, imposa el seu criteri, pronuncia discursos o fa sermons; no és el mestre el qui passa els seus coneixements als deixebles, sinó que és el qui

37. El Patronat Domènech era constituït per l'alcalde de Barcelona o un regidor que el representés, un capellà designat pel bisbat, el cap d'Inspecció Provincial de Primera Ensenyança, la directora de la Normal de Mestres, un representant de la família Domènech i dos pares, que assistien o haguessin assistit a les Escoles.

38. AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Les construccions escolars de Barcelona*, Barcelona, Henrich i Cia., 1922, p. 198.

39. Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, *L'Escola Patronat Domènech: Cent anys d'història*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 2001, p. 14; Artur MARTORELL, *Com realitzar pràcticament una escola nova*, p. 23-24.

prepara els camins, el qui impulsa els treballs, el qui insinua les direccions, encamina les descobertes, estudia les característiques i les possibilitats dels seus alumnes. Però com si no fa res. No és el mestre autoritari que, des de la tarima, domina olímpicament la classe. [...] La primera condició d'un bon mestre és aquest lliurament total, aquest amor a la seva professió, sense el qual tots els mètodes, totes les idees noves i els millors materials, resulten inoperants.⁴⁰

Es va formar a la mainada perquè fossin, per sobre de tot, uns bons ciutadans i unes bones ciutadanes, tal com postulava el pedagog John Dewey, l'iniciador de les escoles noves nord-americanes, l'any 1896, amb la fundació de la University Elementary School de Chicago. Dewey influí en el moviment de renovació pedagògica europeu, del nostre país i en Artur Martorell en concret. Per aquest motiu les seves classes les anomenava lliçons de civisme. Cada matí es dedicaven a llegir, així que entraven, uns fragments de diaris de Barcelona (*El Dia Gráfico*, *La Veu de Catalunya*, *La Publicitat*, etc.) buscant notícies de la ciutat, esdeveniments de l'exterior, notes judicials o bé dades meteorològiques, alguna informació que desvetllés un interès real en els alumnes. Alguns dels temes escollits foren: inauguració al Parc de Montjuïc d'un monument a Dant, una sessió a l'Ajuntament per a l'elecció de l'alcalde, la concessió d'unes beques de l'Escola Elemental del Treball, el moviment del port de Barcelona, un incendi, el viaducte de Vallcarca, un concert benèfic, etc.

El que pretenia Artur Martorell, per una banda, era descongestionar els programes d'escola, interrelacionant les matèries; això sí, prioritzant-ne les formatives —llenguatge i càlcul— per sobre de les informatives —la resta—; i per l'altra, treballar la comprensió i el raonament en l'alumnat, que, mitjançant una pluja d'idees en les sessions, els permetia fixar conceptes i corregir errors. Miraven d'acabar les classes amb una mena de conclusió, de corol·lari, amb la sana finalitat d'aconseguir ser una mica millors com a persones, més cultes i més útils com a ciutadans. No es pretenia redactar cap llei moral, sinó una lliçó que sortís espontàniament de l'ambient de debat. De cada sessió, se n'elaborava una ressenya, que per torns l'anaven fent tots els alumnes de la classe, i un altre dia la llegien i l'aproven o la modificaven, amb l'objectiu d'aconseguir la reacció de tots davant la lliçó realitzada. En els primers números del *Butlletí dels Mestres*, Martorell escriví alguns articles sobre la seva concepció pedagògica:

40. Artur MARTORELL, «Lliçons de civisme», *Butlletí dels Mestres*, núm. 5 (1 març 1922), p. 3.

Les lliçons de geologia, zoologia, botànica, física, química, estudis de l'home, estudis socials, història, art, etc., han de quedar relegades a un lloc secundari, i el que perdin en extensió, en hores, han de guanyar-ho en intensitat i en vitalitat.

No és que advoquem per bandejar aquestes ciències de l'escola, no és que siguem enemics de llur ensenyament: del que ens dolem és de la importància excessiva que se'ls ha dat, i reclamem que siguin deixades altre cop al lloc que els correspon guardant totes les jerarquies.

No és la simplificació a favor del mestre, la que demanem, sinó a favor de l'alumne; i per això volem que, ultra posar en el lloc que els pertoca les lliçons esmentades, es tingui cura de no oblidar tots aquells altres coneixements, aquells detalls que es donen en el fet social i en la vida mateixa dels infants, que s'escapen a tota disciplina, que no són ni geometria, ni càlcul, ni física, ni geografia, ni res del que hi ha classificat a l'escola, i que, no obstant, no es poden deixar desatesos i sense resposta en la tasca difícil i complicada de l'educació.⁴¹

L'ensenyament actiu també els portava a sortir sovint fora de l'escola, a conèixer *in situ* la realitat que no es trobava als llibres, o bé calia complementar-la o simplement viure-la en una exposició artística o en una excursió a les vernedes del riu Besòs; i és que el seu director era coherent amb el principi quinzè característic d'una Escola Nova:

En general, la base de l'ensenyament són els interessos espontanis del nen. L'actualitat de l'escola o de l'ambient, proporcionen activitats ocasionals que són molt importants en l'Escola Nova.⁴²

També es relacionaren amb gent de la cultura, com ara Apel·les Mestres, Jaume Carner, Bonaventura Gassol, etc., després d'haver llegit les seves obres. Respecte als llibres, Artur Martorell sempre tingué una preocupació pels pocs llibres infantils que llavors hi havia i sobretot pel seu contingut, per l'empobriment de les temàtiques que hi tractaven. Des de la seva funció de professor als Estudis Normals de la Mancomunitat procurà que la gent en prengués consciència, i anys més tard serà ell qui es comprometrà amb l'elaboració dels seus famosos volums de *Selecta de Lectures*.

Artur Martorell va crear una escola plena de vida, perquè els alumnes que en formaven part la vivien intensament, en un ambient de confiança i cordialitat entre els docents i els discent. Però no només vivien intensament l'escola, també la vida del barri de Gràcia, els successos de la seva ciutat, i amb una mi-

41. Artur MARTORELL, *Com realitzar pràcticament una escola nova*, p. 13.

42. Artur MARTORELL, *Com realitzar pràcticament una escola nova*, p. 13.

rada oberta al món des d'uns ulls plens de sentit d'observació i postulats crítics, i amarats alhora d'un profund sentiment de civisme i d'amor al seu país i a la seva llengua. I en un revista velografiada anomenada *Escola*⁴³ es recollia tot el seguit d'activitats que el centre organitzava, tant a dins com a fora de les aules. El llegendari Teodor Garriga, el popular locutor republicà, recentment desaparegut, de Ràdio Associació de Catalunya, en donà testimoni en commemorar-se el centenari del naixement del seu mestre:

Els nois i les noies que arribàrem a aquella nova escola procedíem gairebé tots de les llòbregues i tristes Escuelas Nacionales, la majoria establertes en pisos malsans, tristos i bruts, on el Sol hi entrava solament de biaix i on el principal mètode pedagògic era la temuda *palmeta*. [...]

Ell no podia transformar en savis aquell estol de nois i noies que havíem tingut uns inicis deficients en la nostra educació escolar, però sí que podia, encara, crear bons ciutadans, i, sobretot, patriotes. I això és el que va fer.

Ens va fer descobrir el nostre país, la nostra identitat, els valors de la nostra cultura i, sobretot, a estimar fins a l'infinit la nostra llengua. [...]

Cada matí ens llegia fragments de la premsa escrita en català. Al poc temps d'iniciades aquelles lectures, molts nois i noies arribaven a l'escola amb La Publicitat o La Veu de Catalunya sota l'aixella. [...]

Ben sovint he dit que si els meus pares em varen donar la vida, qui va formar-me com a home, com a ciutadà, va ser Artur Martorell i Bisbal.⁴⁴

Cal destacar que va participar en la modernització de l'escoltisme al costat de mossèn Antoni Batlle i Mestre —el que va ser secretari del seminari-laboratori de pedagogia de la Mancomunitat—, que fou professor de l'Escola Normal de la Generalitat i que des de la seva tasca de col·laborador tècnic d'ensenyament primari i complementari, una vegada mort Ainaud, continuà la seva obra al capdavant de l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona fins a l'acabament de la Guerra Civil. I dins del redreçament nacional del nostre país, Artur Martorell esdevingué un clar referent en el moviment de renovació pedagògica iniciat a la dècada dels seixanta amb la creació l'any 1965 de la institució Rosa Sensat i la recuperació un any més tard de l'Escola d'Estiu.

43. A l'encapçalament de la revista, hi posava Escola. Arxiu de les Escoles Domènec de Barcelona. Era confeccionat pels alumnes i hi donaven molta importància a l'apartat efemèrides. El número 4, corresponent al mes de gener de 1921, va ser dedicat a la memòria d'Adela Domènec i constava de setze pàgines.

44. Teodor GARRIGA, «Les escoles del Patronat Domènec», a *Miscel·lània Artur Martorell: Un educador del nostre temps*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1995, p. 150.

2. LA FORMACIÓ DEL MESTRE EN EL MARC DE LA MODERNITZACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU

M. Lluïsa Gutiérrez

2.1. INTRODUCCIÓ

La decisió de l'Institut d'Estudis Catalans de publicar una obra sobre pedagogia i política educativa en el context de la seva creació, ara fa cent anys, resulta d'allò més encertada en la mesura que permet aprofundir en els diferents aspectes que conformen l'educació que es va impulsar des de les seves instàncies, i alhora, des d'una perspectiva històrica, permet desgranar més objectivament tots els elements que hi van confluïr. Des d'aquest punt de vista i a vol d'ocell, intentarem mostrar una visió del context de creació de les escoles normals com a institucions educatives de mestres i tot allò que, com a receptores de les diferents ideologies dels professors adscrits, van aportar a la modernització educativa.

L'establiment de l'ensenyament generalitzat a totes les classes socials va ser la fita indefugible dels estats moderns si volien eliminar les barreres socials de la monarquia de l'Antic Règim, tot potenciant la modernització del país.

A Espanya, el problema de l'educació del poble fou un dels aspectes socials que ja es feien palesos des del segle XVIII, i Carles III va intentar eradicar-lo amb tan poc encert com dubtoses intencions, si donem crèdit a la manca de sensibilitat vers l'idioma amb què volia millorar la formació de tots els seus súbdits. En 1812, les Corts de Cadis estableixen les bases per a instituir la ideologia dels liberals en educació; tanmateix, el retorn de Ferran VII n'impedeix el desplegament i, en el breu període de 1821-1823, el Trienni Liberal, el programa educatiu que es va aplicar encara va significar una reducció dels plantejaments liberals de Cadis.

Un cop apaivagades les lluites entre els diferents grups polítics, en 1839 s'inicia la generalització del sistema educatiu espanyol sota el patrocini de Gil de Zárate, qui encomana a Pablo Montesino la creació de l'Escola Normal Central. L'objectiu era formar en pocs anys un nombre suficient de mestres procedents

de totes les províncies perquè, després d'haver adquirit els coneixements pedagògics i metodològics necessaris, obrissin en les seves respectives capitals de província una escola normal que acollís els joves, generalment procedents del món rural, que volguessin dedicar-se a l'educació.

Montesino, que coneixia els sistemes educatius imperants a Europa, va establir un sistema pedagògic basat en la metodologia de Pestalozzi, per considerar-lo el més adient a la naturalesa i la idiosincràsia del poble espanyol. Aquesta metodologia elevava a categoria científica la intuïció, tot aplicant l'observació directa de la natura, dels objectes i de les coses al desenvolupament de la intel·ligència i de les capacitats cognitives dels infants. Ben aviat, però, els plantejaments idealistes i agosarats en la formació de mestres de Pablo Montesino, als quals els calia un contingent gens menyspreable de recursos, es van modificar.

Ens ho confirma l'aparició del Reglament d'Escoles Normals de 1843 i, poc després, un altre de 1849, que va reduir a trenta-dues el nombre d'escoles normals a tot el territori espanyol, de les quals només les de capital de districte universitari impartien el títol de mestre d'ensenyament superior. També aquest darrer reglament era menys estricte a l'hora d'exigir els materials i les dependències que, com a centres professionalitzadors, les normals havien de posseir. Així doncs, a penes deu anys després, la reducció del nombre de normals és el primer símptoma de la complexitat del seu establiment i una evidència més que l'encara insegur i fràgil Govern liberal, mancat d'unes finances estables i de recursos suficients, no va ser capaç d'injectar les partides pressupostàries necessàries per a abordar amb èxit el seu ambiciós pla d'eleva el nivell educatiu del poble tot superant els obstacles inicials en la formació dels mestres.

L'error dels liberals rau en el fet que, per voler aconseguir ciutadans amb els mateixos drets i deures davant la llei, van establir un pla d'estudis que impulsava l'uniformisme cultural, sense tenir en compte les peculiaritats pròpies de cada territori ni els graus de desenvolupament econòmic i social. A més a més, la legislació relativa a la creació d'escoles normals, plena de bones intencions, inassolible pressupostàriament pel Govern de la nació, es va delegar en les institucions provincials i municipals, que al seu temps tampoc no disposaven d'unes arques ben sanejades. Després, la primera Llei general d'instrucció pública de 1857, la Llei Moyano, no va millorar la situació i va acabar desvirtuant els plantejaments pedagògics inicials i mancada de sensibilitat per a tenir en compte les peculiaritats regionals i els desequilibris socials.

En definitiva, en aquest context, les normals van esdevenir uns centres de formació de mestres anquilosats, el funcionament dels quals depenia de la capacitat creativa i negociadora dels seus directors per arrencar de les autoritats provincials i municipals els elements imprescindibles per a la seva bona marxa.

2.2. LES ESCOLES NORMALS A CATALUNYA

Pel que respecta a la llavors industriosa Catalunya, la situació era més greu. Mentre l'establiment de les escoles de Lleida, Tarragona i Girona no va presentar massa dificultats, el de la de Barcelona no va resultar gens fàcil. L'embranchada industrial barcelonina necessitava uns plantejaments educatius i socials més realistes. Si Laureà Figuerola va trigar quatre anys a establir-la l'any 1845, i en condicions molt precàries, Ot Fonoll,⁴⁵ que succeí en la direcció a Mariano Carderera, va actuar com un autèntic baluard defensiu de l'esperit de Montesino. Fonoll, d'un ferm tarannà liberal impregnat d'una extraordinària estimació a Catalunya, va lluitar, primer a Lleida i des de 1849 a Barcelona, per dignificar la formació dels mestres catalans. Va intentar per tots els mitjans al seu abast suplir les deficiències pedagògiques del centre i va fer professió pública davant del rector de la Universitat de les dificultats d'aprenentatge dels alumnes normalistes en un idioma, el castellà, que a penes els aspirants a mestre havien sentit parlar als seus pobles d'origen.

És ben conegut que la major part dels alumnes d'aquests centres provenien del món rural. Per facilitar-los la comprensió del castellà, Fonoll va publicar diferents obres d'ajuda. Des d'aquesta perspectiva, Fonoll, amb una sorprenent claredat d'idees, tot contemplant la realitat industrial de Barcelona i, també, per atraure més alumnes al centre, proposava al rector reforçar les disciplines relacionades amb l'ensenyament industrial, i d'aquesta manera oferir als alumnes altres alternatives de treball que la de mestre.

Una altra línia de l'actuació de Fonoll es va orientar vers el magisteri femení. Efectivament, recolzat, entre d'altres, per Carles Carreras d'Urrutia des de la Junta Provincial d'Instrucció Pública i de la presidència de la filantròpica Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción —societat que Carreras va impulsar—,⁴⁶ Fonoll va establir les bases per a la creació de la Normal femenina a Barcelona en 1861 emparant-se en la Llei Moyano.

A partir de 1865, amb l'objectiu d'aconseguir una formació de mestres més adaptada als nous temps, novament introdueix a la Normal una sèrie d'activitats i ensenyaments, una mena de solucions pedagògicodocents que abraçaren aspectes innovadors de la dimensió educativa i foren pioneres per a l'època. Així, l'al-

45. M. Lluïsa GUTIÉRREZ, «La Normal de Barcelona sota la direcció d'Ot Fonoll: 1849-1874», a *La formació inicial i permanent dels mestres: Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Vic, Eumo, 1997, p. 91-96. També, Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *L'Escola Normal de Barcelona 1845-1972*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2000.

46. Vegeu-ne entrada al *Diccionari de pedagogia*, Barcelona, IEC (en premsa).

ternativa de poder realitzar les pràctiques d'ensenyament en tres escoles diferents de la ciutat, sens dubte, oferia als alumnes practicants de la Normal una experiència més enriquidora de la realitat escolar. També foren innovadores les classes d'agricultura que s'impartien a la Granja-Escola, inaugurada el mateix any. D'aquesta manera, a la Normal de Barcelona, les classes esdevenien vives.

També va introduir la gimnàstica com a disciplina, tot coincidint amb l'època en què a Europa es difonia, dins el món educatiu, la importància de la fortalesa corporal. Ara bé, si en principi s'inicia com a pretext d'una teràpia preventiva, atès que tenia l'objectiu d'enfortir la salut dels estudiants —no hem d'oblidar els estralls de l'epidèmia del còlera a l'estiu d'aquest mateix any 1865—, ben aviat es va transformar en disciplina organitzada i amb càrrec al pressupost de la Diputació.

2.3. LA REVOLUCIÓ DE 1868 I L'ENTRADA DE NOUS CORRENTS IDEOLÒGICS

El descontentament social i polític del país va provocar el pronunciament militar d'un accentuat caràcter antiborbònic, sobretot a Catalunya, al setembre de 1868. S'inicià llavors un procés revolucionari de gran transcendència social. Nous aires de llibertat arribaren amb la Gloriosa, i, des d'aquesta perspectiva, la llibertat d'idees del període va facilitar l'entrada de nous corrents de pensament europeus relacionats amb una nova concepció de la ciència, de la societat i de l'home, de gran transcendència en l'evolució del pensament i la cultura els anys a venir. Entre altres corrents, hi entraren el positivisme, el neocriticisme, la maçoneria, l'espiritisme i, naturalment, la presa definitiva de consciència de la classe obrera.

Malgrat les preocupacions que, en 1868, ocasionaren a Fonoll la supressió i immediatament després la restauració de les normals, els nous aires de llibertat afectaren l'ànim del nostre sensible professor, qui es lamentava davant el recator de la manca d'autoritat per a obligar els estudiants a assistir a les classes. Tanmateix, aquesta mateixa llibertat li va permetre en 1868 ampliar a la Normal de Barcelona els estudis a un quart any, que possibilitava als mestres accedir al grau de professor normal, que fins aleshores només es podia realitzar a Madrid.⁴⁷

47. S'encarregà d'aquest nou ensenyament Zenón Martí. Vegeu M. Lluïsa GUTIÉRREZ, «Zenon Martí, professor de mestres normalistes a Barcelona», a *La formació inicial i permanent dels mestres: Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Vic, Eumo, 1997, p. 97-102.

Un aspecte de gran significació per a Catalunya està relacionat també amb la llibertat d'expressió, perquè va afavorir el reforçament —de fet no havia deixat mai d'existir entre les classes populars— d'un sentiment d'identitat en el qual la llengua constituïa l'element més visible. Determinats dirigents polítics i intel·lectuals catalans van manifestar la necessitat d'ensenyar els infants en l'idioma matern, en la mesura que esdevenia un ensenyament més eficaç. Si alguns anys abans Fonoll havia palesat la dificultat de l'aprenentatge dels aspirants a mestre a causa de l'idioma, ara, la llibertat apareguda durant el sexenni de 1868-1874 va permetre avançar un pas endavant en l'ensenyament de l'idioma matern a l'escola. Alguns centres escolars van introduir el català escrit amb l'obra *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana*, que pretenia eliminar els mateixos efectes negatius de l'aprenentatge dels nens catalans en una llengua que desconeixien.⁴⁸

2.4. LA REFORMA DE LES NORMALS

La reforma de les normals era una necessitat indefugible. La formació dels ciutadans que fins aleshores s'impartia no satisfia les necessitats dels nous temps ni els canvis socials produïts. Les inquietuds de Fonoll no eren banals, i tampoc estava sol. Altres liberals de soca-rel eren conscients de la nefasta realitat i, ja en 1862, veus com les de l'insigne científic Eduard Benot es van aixecar per denunciar els errors comesos en educació, tot intentant reconduir-los. Fins i tot, el mateix Joaquim Costa, segons recullen les seves *Obres completes*,⁴⁹ havia iniciat campanyes en pro de la reforma educativa en 1876.

Sembla que la reforma s'hauria hagut de produir immediatament després d'instaurar-se la Restauració. No fou així. El Govern de Cánovas del Castillo, amb l'únic objectiu definit de mantenir l'ordre social, va retardar la solució a les demandes socials en matèria educativa i laboral. Encara van haver de passar uns quants anys perquè els ideals krausistes d'aconseguir una humanitat idealista, harmònica i integral, que havien estat difosos a partir de 1854 per Julián Sanz del Río, des de la seva càtedra universitària i inspiradors dels esdeveniments de 1868, quallessin en realitzacions concretes.

En els anys posteriors es produeix un canvi del pensament filosòfic i peda-

48. Vegeu David PUJOL I FABRELLES, *Els orígens de l'escola catalana*, Barcelona, CEAC, 1998, p. 21.

49. Buenaventura DELGADO, «El 98 y la educación española», *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados* (Madrid) (setembre 1998).

gògic afí al liberalisme moderat i que s'orienta des de la filosofia eclèctica dels anys centrals del segle fins a l'idealisme pedagògic d'inspiració krausista i matissat pels corrents arribats de França. Així, en 1876 naixerà la Institución Libre de Enseñanza (ILE), dirigida per Francisco Giner de los Ríos, fidel seguidor de les doctrines de Sanz del Río. En el nou context, el krausisme esdevingué el suport ideològic del liberalisme progressista i portaveu d'un sector de la burgesia espanyola.⁵⁰ Giner aconsegueix llavors iniciar la institucionalització de les idees krausistes, modelades, però, amb aportacions dels nous corrents de pensament i del mètode científic centrats fonamentalment en la psicologia fisiològica i la psicofísica, que li permeteren incorporar al seu pensament l'observació i l'experimentació com a mètode d'investigació científica.

Ara bé, mentre els plantejaments educatius de Giner s'aplicaven a un reduït nombre d'alumnes, també, a partir de 1876, la difusió d'aquesta pedagogia idealista, la que veritablement va vincular-se al moviment de renovació i modernització pedagògica i que tindrà un fort ressò entre els mestres, la va realitzar Pedro de Alcántara García. Es tracta de la difusió de la pedagogia de Froebel, el deixeble de Pestalozzi que millor va saber desenvolupar el seu mètode intuïtiu. Efectivament, en 1876, P. de Alcántara García guanyà la càtedra segons el sistema Froebel de l'Escuela Normal Central de Maestros, per a preparar els mestres parvulistes.⁵¹ Com emfasitza Melcón,⁵² aquest fet determina el canvi de signe en la direcció de les idees pedagògiques del nostre país, perquè l'ensenyament que es realitzaria en endavant als jardins d'infància no s'establia des del no-res, atès que les escoles de pàrvuls arrossegaven una llarga tradició des de la seva implantació per Montesino; no es tractava, doncs, de crear un nou tipus d'establiment sinó de donar una orientació diferent al seu ensenyament.

Entre 1878 i 1880, a Madrid, un professor normalista al qual ens referirem més endavant, Alexandre de Tudela, va aprendre la pedagogia froebeliana

50. E. DÍAZ, *La filosofía social del krausismo español*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1973, p. 22 i 26-28; també M. Dolores GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, CSIC i Escuela de Historia Moderna, 1981, p. 89-92.

51. Amb la creació de la Càtedra es va convocar un concurs públic per a seleccionar l'obra que serviria de manual per a reorganitzar aquestes escoles, i fou seleccionada l'obra *Tratado teórico-práctico de enseñanza de párvulos según el método de Jardines de infancia de Froebel*, de Pedro de Alcántara García, que va ser publicada a Madrid en 1879. L'obra exposa els principis pedagògics de Froebel seguint les pautes pedagògiques de Krause, i només pren de Montesino l'estudi de les lliçons de coses com un aspecte de l'ensenyament intuïtiu.

52. Julia MELCÓN BELTRÁN, *Renovación de la enseñanza de la geografía en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1995, p. 155.

assistint a les classes de Pedro de Alcántara García. La tasca professional d'aquest professor exemplifica un dels mecanismes amb els quals els institucionistes van preparar el camí de la modernització educativa, ja que van ser capaços d'obrir xarxes de difusió de les seves idees i dels nous mètodes pedagògics de forma graonada i eficient, el darrer graó de les quals foren els mestres, i quan arribà el moment de la reforma de les normals, la seva aplicació no va oferir més que entusiasme perquè, lentament, els institucionistes havien creat les condicions per a la penetració, entre els mestres, del nou saber fer a l'ensenyament.

Els projectes reformistes començaren a fer camí en 1881, a l'inici del sistema d'alternança de partits, establert per Cánovas, i quan Giner recuperà la càtedra a la Universitat. Els congressos pedagògics de 1882 i 1888 van ser el fòrum idoni de difusió. En 1882, Giner expressava la necessitat de transformar el sistema educatiu, com també les línies metodològiques que havien d'orientar la reforma. Insistia en el mateix sentit en 1887 fent especial incidència en l'atenció a les normals; seguint la seva concepció idealista, aquests centres havien d'impartir una formació que s'ocupés de l'home i del mestre:

El magisteri, com el sacerdoci —amb el qual té molts punts de contacte, sobretot en els pobles moderns, on a vegades comparteix, i sovint gairebé ha absorbit completament, el ministeri de l'educació pública—, exigeix en primer lloc homes ben equilibrats, de temperament ideal, d'amor a totes les grans coses, d'intel·ligència desenvolupada, de gustos nobles i senzills, de costums purs, sans d'esperit i de cos i dignes de pensament, paraula, obra i fins i tot de maneres, de servir a la sagrada causa la prossecució de la qual se'ls confia...⁵³

Des d'una perspectiva històrica, les normals havien esdevingut centres obsolets i rutinaris, incapaços de formar mestres per a les necessitats socials de l'època, i constituïen una càrrega econòmica considerable pel baix rendiment social i pel reduït nombre d'alumnes que acollien. Ara bé, s'havia de preparar el terreny. Giner, l'inspirador, no volia una reforma qualsevol, havia de sortir una reforma capaç de transformar l'esperit de l'home i de la qual sorgís un home nou amb energia interior i capaç d'aconseguir l'esperit de l'home autèntic, aquell que contempla globalment tots els aspectes que conformen la naturalesa humana. Fins que no existissin aquestes condicions, Giner preferia

53. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS, «Lo que necesitan nuestros aspirantes a maestros». Aquest mateix escrit es va publicar en 1911 a la revista fundada per Joan Bardina *Revista de Educación* (Barcelona), any I, núm. 3, p. 160.

planificar bé la reforma i esperar.⁵⁴ Mentre va durar l'espera, la dècada dels noranta del segle XIX va esdevenir una mena d'obsessió, per altra banda general a altres països d'Europa, de considerar l'educació la panacea salvadora del país. Sens dubte, aquesta propaganda insistent en la importància de l'educació per a la millora social va penetrant en la consciència social, i fonamentalment en la dels mestres.

El desastre colonial va desvetllar la consciència del valor educatiu. Llavors és quan definitivament s'inicia la reforma de les escoles normals. La primera reforma seriosa de les normals és la de Germán Gamazo,⁵⁵ que recollia les propostes de Bartolomé Cossío; tanmateix, no va aconseguir ningú. Fins a 1905, un seguit de propostes, les de García Alix, Romanones, Bugallal, Cortezo i Mellado, tampoc tingueren gaire èxit. En 1900 s'aconsegueix, però, crear un ministeri exclusiu per a l'educació, el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, que, definitivament en 1901, assegura el salari dels mestres públics. Fins a 1914, quan el Pla Bergamín aprova la reforma de les normals, surten a la llum un seguit de disposicions que preparen el camí de la modernització educativa i que culminarà amb la Segona República.

2.5. L'EVOLUCIÓ POLÍTICA A CATALUNYA DURANT LA RESTAURACIÓ

A Catalunya, i bàsicament a Barcelona, van confluïr durant la Restauració una munió d'idees polítiques amb interessos fins i tot contraposats, totes elles producte del desencís del Govern, que van afavorir l'aparició del catalanisme polític.

D'una banda, el procés d'industrialització català concentrat bàsicament a Barcelona i la consegüent aparició de la classe obrera, que suportava la part més dura del creixement econòmic del país. Els seus trets diferenciadors eren unes llargues i interminables jornades de treball, dures condicions laborals, salaris

54. Es per això que va fracassar l'intent de reorganitzar les normals de 1893 que presentà Santos María Robledo, que va topar amb l'oposició frontal del conservador Vallín, que presentà un altre pla que tampoc no va aconseguir imposar-se. El tema de la reforma quedà en suspens fins que, a l'abril de 1897, Linares Rivas va trametre al Consejo de Instrucción Pública un projecte que recollia aspectes de la proposta de l'institucionista Cossío; vegeu E. OTERO URTAZA, *Manuel Bartolomé Cossío, pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, MEC, 1994, p. 271.

55. Vegeu M. Lluïsa GUTIÉRREZ, «Aproximación a un espacio educativo: la residencia de estudiantes normalistas de la Escuela Normal de maestros, Barcelona (1923-1934)», *Revista de Educación*, núm. 323 (2000), p. 322.

miserables, carestia de la vida, analfabetisme generalitzat i escasses expectatives de progrés social.⁵⁶ Mentre la demanda industrial es va mantenir, sobretot durant els anys de la febre de l'or, llurs protestes van romandre en letargia, però l'inici de la Guerra de Cuba, la crida a files i el canvi de signe econòmic actuen de revulsiu perquè esclatessin, al canvi de segle, una sèrie d'aldarulls, vagues, col·locació de bombes, etc. Tot un auguri del que succeiria pocs anys més tard, des de la vaga general de 1902 fins a la Setmana Tràgica de 1909.

D'altra banda, als inicis de la Restauració, el republicanisme federal es va centrar en la realitat catalana. Valentí Almirall en va assumir la direcció en 1881 i el va orientar encertadament, establint les bases doctrinals del catalanisme polític modern amb una sèrie d'actuacions i tendint a unificar i concentrar les diferents maneres d'entendre'l, que s'aglutinaren en 1882 en el Centre Català, com una entitat de caràcter permanent, científic i artístic, i grup coordinador de tots aquells que defensaven les reivindicacions del dret civil, la llengua i l'economia.

Tanmateix, el tarannà intransigent d'Almirall, defensor d'un laïcisme exacerbant i contrari al separatisme, va provocar fèrries discussions entre les diverses posicions catalanistes, i en 1887 s'escindirà del Centre Català un grup que va fundar la Lliga de Catalunya, a la qual va adherir-se una generació de joves advocats, entre els quals figuraven Enric Prat de la Riba, l'home que, al seu torn, presentant a la Lliga de Catalunya com més nacionalista que els republicans del Centre Català, va prendre les regnes del catalanisme enfront d'aquests darrers, els republicans federals, que només van sobreviure en la mesura que van esdevenir l'esquerra del nacionalisme català i que, els primers anys del segle, a la ciutat de Barcelona, van haver de disputar-se l'electorat amb el republicanisme radical i unitari de Lerroux, que tingué el suport del proletariat fins a 1915. Passada la Guerra Mundial, al cap d'un cert temps, fou desbancat definitivament per l'Esquerra Republicana.

Definitivament, però, a partir de 1898, el moviment d'oposició al centralisme va esdevenir un fet real, i en 1901, a Barcelona el triomf de la Lliga Regionalista i del republicanisme desbanquen els partits polítics oficials de torn, i a partir de 1905, el catalanisme polític de Prat de la Riba i de Cambó actuà al costat dels republicans radicals a l'Ajuntament de Barcelona.

56. Albert BALCELLS, *Cataluña contemporánea I (Siglo XIX)*, Barcelona, Siglo Vientiuno, 1977. També Albert BALCELLS, «Condicions laborals de l'obra a la indústria catalana, 1900-1914», *Recerques*, núm. 2 (1972). Així mateix, Joaquín ROMERO MAURA, *La rosa de fuego: Republicanos y anarquistas: La política de los obreros barceloneses entre el desastre colonial y la Semana Trágica, 1898-1909*, Barcelona, Grijalbo, 1975.

2.6. LA SITUACIÓ EDUCATIVA A CATALUNYA

2.6.1. L'EMBRANZIDA MODERNITZADORA DEL CATALANISME

La situació educativa a Catalunya i a Barcelona presentava grans deficiències. La manca d'escoles, els edificis deficients, els elevats índexs d'analfabetisme constituïen trets característics que s'havien d'eliminar per modernitzar immediatament el país.

El catalanisme, amb la seva embranzida modernitzadora, considerava l'escola el primer graó per a catalanitzar la societat. No hi havia cap partit que no s'interessés per l'educació. Des de l'escola s'havia d'innovar i des de l'escola s'havia de fomentar un sentiment d'estimació al país. Fins i tot el catalanisme conservador de Prat de la Riba, durant un llarg període, considerava que des de l'escola es podrien atraure a les files catalanistes la gran munió d'obers analfabets que, des de 1873, s'havien manifestat proclius al republicanisme federal.

Des d'una altra perspectiva, cal tenir present una de les eines imprescindibles del catalanisme: l'excursionisme. Ho deixa ben clar el rigorós estudi de David Pujol⁵⁷ titulat *Els orígens de l'escola catalana*. Pujol fa palesa la vinculació entre l'origen de l'escola catalana i l'excursionisme, com també la importància de l'excursionisme en la formació i l'expansió de la ideologia catalanista. Esmenta que la majoria dels catalans que, a la darrerria del segle XIX, van promoure l'escola catalana i en català eren membres de l'Associació Catalanista d'Excursions Científiques (ACEC), i assenyala, entre d'altres, Francesc Flos i Calcat, el creador de l'escola de Sant Jordi, del primer mapa comarcal de Catalunya i d'una geografia de Catalunya publicada en 1896, que va dedicar a excursionistes de rellevant prestigi. És significatiu que al mateix paràgraf doni la paraula al geògraf Lluís Casassas per a insistir en el mateix aspecte de l'excursionisme, i com Casassas es pregunta

[...] si era alguna cosa més que una coincidència el fet que ACEC i la ILE es fundessin totes dues el mateix any de 1876. Responia dient que més que una coincidència, potser era la manifestació d'una amplitud del moviment que sacsejava una societat somnolenta.

El viver ideològic de la Barcelona de final de segle es reflectia en el seu de propi, en un model d'escola. Van aparèixer llavors un nombre considerable d'escoles defensores del laïcisme, orientades a les classes mitjanes i proletàries des de

57. David PUJOL I FABRELLES, *Els orígens de l'escola catalana*, p. 149.

les lògies, els ateneus, pedagogiums, etc., sobre la base que l'emancipació i la instrucció de l'home havia d'ésser obra de si mateix. En general, diversos autors han estudiat els seus plantejaments i realitzacions.⁵⁸ En aquest sentit, cal assenyalar l'impacte a la societat catalana de l'època de l'Escola Moderna de Francesc Ferrer Guàrdia. Independentment de la posició més o menys favorable que hom pugui tenir, cal assenyalar que en algunes d'aquestes escoles es practicaven excursions com una activitat innovadora, de contacte amb la natura i la realitat social.

2.6.2. EL DOBLE VESSANT MODERNITZADOR DE LES EXCURSIONS ESCOLARS A CATALUNYA

Acabem de veure que les excursions constituïen al tombant de segle una pràctica freqüent a Catalunya. Des de la nostra posició, ens hem de qüestionar com es va difondre aquesta activitat. Què va passar a Catalunya perquè es produís, quasi de forma espontània —a partir de la darrereria de la dècada dels noranta de forma incipient i a l'inici del nou segle, ja de forma oberta i sense embuts—, una pràctica innovadora i alhora renovadora del sistema educatiu ben diferent del que, a tenor del que ens expliquen les fonts i els polítics del moment, fins aleshores s'havia dut a terme?

En 1978 Josep Pallach va estudiar aquest fenomen entre el col·lectiu de mestres públics de Girona. Per la seva part, Joan Puigbert, a la introducció de la publicació de la seva tesi,⁵⁹ feia unes reflexions sobre l'opinió esbiaixada del compromís dels mestres que s'havia donat des de la historiografia tradicional, promoguda pel catalanisme conservador, que fins llavors atribuïa el fenomen del compromís renovador a la iniciativa privada tot deixant de banda —és a dir, excloent— la iniciativa dels mestres públics.

58. Respecte a l'escola de Francesc Ferrer Guàrdia i a tall d'exemple: Blasco DÍAZ, *Francisco Ferrer*, Lisboa, Alfredo David, 1914.; J. F. ELSLANDER, *La escuela nueva*, Barcelona, Publicaciones de la Escuela Moderna, 1908 (versió espanyola d'Anselmo Lorenzo); Jordi MONÉS, Pere SOLÀ i Luis Miguel LÁZARO, *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria*, Barcelona, Icaria, 1977; Pere SOLÀ, *Francesc Ferrer Guàrdia i l'escola moderna*, Barcelona, Curial, 1979. Respecte al paper de la maçoneria a l'educació, també a tall d'exemple, només citem Pere SÁNCHEZ I FERRÉ, *La masonería a Catalunya (1868-1936)*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1990; José Antonio FERRER BENIMELI *et al.*, *Maçoneria i educació a Espanya*, Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, 1986; també, Buena-ventura DELGADO i Conrad VILANOÚ, «Masonería y educación en la Cataluña contemporánea», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria* [Ediciones Universidad de Salamanca], núm. 9 (gener-desembre 1990), p. 153-182.

59. Joan PUIGBERT, *La Normal de Girona i el magisteri públic (1914-1936)*, Girona, Universitat de Girona, 1994, p. 7-9.

Enllaçant amb la qüestió enunciada més amunt, ens hem de demanar si la nova pràctica educativa dels mestres, les excursions escolars i d'altres, com els treballs manuals o, per exemple, l'activitat física, va sorgir per generació espontània. De quina font metodològica i didàctica van aprendre els mestres gironins i tota la plèiade de mestres que, dispersos pels indrets més recòndits de Catalunya, a partir del canvi de segle van començar a practicar tot un seguit d'activitats de caràcter innovador? Quins homes o quins professors d'escola normal els van ensenyar?

Vicente Cacho Viu,⁶⁰ en una obra pòstuma, deixa ben clar el caràcter modernitzador del nacionalisme català, desig ja manifestat per Valentí Almirall.⁶¹ Alhora, Cacho Viu també palesa la necessitat del catalanisme d'una independència ideològica per a consolidar-se i per a fer partícip del mateix sentiment a tot el poble. En aquest sentit, li era necessari eliminar qualsevol influència aliena, però fonamentalment aquella que arribés del centre peninsular. Des de la declaració de l'ideari polític d'Almirall fins a l'inici del segle XX havia passat el temps suficient per a la consolidació del nacionalisme com a moviment polític i, en conseqüència, disposava de capacitat per a eliminar qualsevol lligam portador de tuf centralista peninsular.

Avui ja es pot dir que els mestres, a Catalunya, actuaven impel·lits pels dos corrents interessats en la millora de l'escola. Així, per una banda, els mestres eren uns bons aliats del nacionalisme dins de l'aula,⁶² sovint ensenyaven en català, element diferenciador i indispensable del moviment catalanista, i per desvetllar sentiments d'estimació al país, i simultàniament també els mestres públics s'implícaven en el moviment de modernització educativa —d'inspiració institu-

60. V. CACHO VIU, *El nacionalismo catalán como factor de modernización*, Barcelona, Quaderns Crema i Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1998.

61. Jaume VICENS VIVES i Montserrat LLORENS, *Industrials i polítics (segle XIX)*, Barcelona, Vicens Vives, 1961, p. 292-293, comenta com Valentí Almirall (1979) ja en publicar, en 1886, *Lo catalanisme: Motius que'l legitiman, fonaments científics y solucions pràctiques*, amplia les idees expressades al Memorial de Greuges i sintetitza el seu pensament doctrinal, enquadrat dins un regionalisme regeneracionista de Catalunya, que també contemplava la resta d'Espanya. Diu així: «Per a Almirall el catalanisme era un instrument d'acció que comportava, malgrat totes les vexacions que sofria Catalunya, l'únic remei a la salvació col·lectiva d'Espanya.»

62. De fet, és una idea molt estesa, tot i que difícil d'investigar de forma objectiva, que, habitualment, els mestres d'origen català i, en general, als pobles de la Catalunya interior i no tan interior dins l'aula de l'escola s'expressaven en català amb els nens. El mateix Pallach, referint-se a la primera Conversa Pedagògica de Barcelona, celebrada el 1906 i impartida per Joan Llerena, intitulada *Condiciones Pedagógicas que debe reunir el «Lenguaje empleado en la escuela»*, recull l'opinió que de forma clara havia expressat Llerena: cal recórrer, sempre que el mestre ho cregui oportú, «al uso de la lengua del país» (Josep PALLACH, *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)*, Barcelona, CEAC, 1978, p. 215).

cionista—, que s'impulsava des del Govern central, l'organisme real del qual depenien. Des d'aquesta posició compromesa amb la modernització de l'ensenyament, Silvestre Santaló, germà de Miquel Santaló, ja dóna pistes per a trobar el lligam existent entre el moviment polític català i la implicació dels docents. Tot i que s'expressa en castellà, és significatiu un fragment d'un seu article de 1906, titulat «Exposición de Trabajos Manuales»,⁶³ que recull Pallach⁶⁴ i havia aparegut a *Defensor del Magisterio*:

[...] en el movimiento colosal que ahora se nota en Cataluña en la esfera política, forma hermoso concierto con la actividad sorprendente del Magisterio público y privado.⁶⁵

2.6.3. ALEXANDRE DE TUDELA I LA DIFUSIÓ DE LES EXCURSIONS ESCOLARS

Alexandre de Tudela era un professor d'Escola Normal que va desenvolupar la seva activitat docent a Catalunya en aquest context d'expansió del catalanisme i de modernització del país. El seu paper en la millora de l'educació a Catalunya de fet encara no està estudiat. S'ha atribuït un paper preponderant a determinats personatges compromesos amb l'educació i hom n'ha oblidat d'altres. En el marc d'un plantejament objectiu i renovador de l'estat de la investigació sobre l'acció innovadora en l'àmbit educatiu català, per les fonts fins ara

63. Durant 1901, en el curt període que Romanones va ser ministre va dictar un seguit de decrets de gran transcendència: un que assumia els salaris dels mestres dins els pressupostos de l'Estat, un altre que suprimia l'ensenyament de mestre superior i passava als instituts els de mestre elemental, juntament amb la Càtedra de Pedagogia, un tercer que incloïa la realització de treballs manuals com a impulsors del desenvolupament d'habilitats i destreses manuals, psíquiques i mentals del nen, i donava a aquesta disciplina un caràcter avantguardista. Llavors es van realitzar, davant la manca de personal especialitzat, una sèrie de curssets de formació, concentrant els mestres als pobles més desenvolupats. Ens consta que Jaume Poch, un mestre català llavors destinat a Reus, va impartir, en 1903, tres curssets, dos a Reus i un a Falset, i l'any següent va ser vocal de la Junta provincial organitzadora de l'Exposició de Treballs Manuals de Tarragona. També, per la seva part, Josep Udiña, quan sol·licità una pensió a la JAE, com a mèrits va presentar haver impartit dos cursos de treballs manuals a l'escola graduada annexa a la Normal de Barcelona i haver fet curssets de formació als mestres en exercici. Potser algun d'aquests curssets va ser el que va impartir a la «conversa de Barcelona» de 1908, que referència Pallach a *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)*, p. 216.

64. Josep PALLACH, *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)*, p. 164.

65. Referències citades.

analitzades, sembla que l'acció pedagògica i didàctica d'Alexandre de Tudela va ser una eficaç eina formativa per als mestres catalans i, en general, per als de tot l'Estat espanyol, perquè les seves ensenyances les va difondre amb una frescor ingènua i alhora espontània, però reflexiva; a l'estil de la llavor enfonsada sota terra, que de mica en mica, amb vigoria, va arrelant i va traient tiges i fulles, primer de forma dèbil, però immediatament després, quan les condicions ambientals són idònies, amb força i seguretat.

Com més amunt ja s'ha exposat, entre 1878 i 1880, Alexandre de Tudela va completar la seva formació assistint a les classes de pedagogia froebeliana de Pedro de Alcántara García, amb qui va establir una profunda amistat per a la resta de la seva vida. A partir de gener de 1881 inicia la seva etapa de forjador de mestres a Girona; a l'agost de 1882 passa a Tarragona, i el 1902 arriba a Barcelona, on exerceix fins a 1931, quan li arriba l'hora de la jubilació. Tudela va ser un entusiasta practicant i defensor de la metodologia froebeliana i, en conseqüència, de les excursions escolars. Sembla que aquesta metodologia s'esqueia amb la seva personalitat. Home idealista, compromès amb l'educació, va assimilar plenament i amb un rigor absolut els plantejaments educatius dels institucionistes i, tot i que no va ocupar mai càrrecs de responsabilitat educativa, des de la tasca docent va exercir una gran influència en els seus alumnes.

Quin camí va triar Tudela per a exercir aquesta influència? A partir del curs 1887-1888, abans que se celebrés, al setembre de 1888, el Congrés Pedagògic de Barcelona, Tudela va començar a Tarragona la pràctica de les excursions escolars amb alumnes de l'homònim col·legi Tarragona.⁶⁶ Va voler aplicar-hi tot allò que havia après amb Pedro de Alcántara García: una metodologia intuïtiva, socràtica, d'observació directa, afavoridora del desenvolupament cognitiu, de l'expressió verbal, del sentit estètic i gràfic, etc. Així, amb aquesta metodologia froebeliana, va anar fomentant en els seus alumnes, primer als batxillers tarragonins mitjançant la pràctica d'excursions, l'estima per la seva terra, per l'activitat productiva dels seus habitants, per la història del seu territori, pel dibuix, per la llengua i l'expressió escrita i per totes les altres disciplines que tenien relació amb l'excursió que realitzaven. Al mateix temps, en fer assistir els seus alumnes, aspirants a mestres, a aquestes excursions, els anava ensenyant de forma pràctica com les havien de realitzar posteriorment ells mateixos amb els seus futurs alumnes d'escola. Així, de forma intuïtiva, mostrava la realitat que els envoltava, la interrelació de les diverses disciplines, tot fent-los adquirir una actitud positiva per a l'aprenentatge.

66. Eren tan baixos els salaris dels auxiliars d'escoles normals, que completava el sou impartint classes de geografia i altres disciplines al col·legi privat Tarragona.

Alhora, Tudela va trobar noves alternatives a la difusió de les excursions mitjançant la seva publicació. Primer les publica a Tarragona amb pseudònim. Així, de manera encoberta, va anar exposant les teories sobre les excursions dels pedagogs més destacats del moment, les seves idees educatives i els beneficis que reportaven als estudiants en el desenvolupament intel·lectual, corporal, de sociabilitat, d'identitat i, fins i tot, d'arrelament al territori.⁶⁷

El segon pas que farà Tudela va ser impulsat des de Madrid per Pedro de Alcántara García, home proper a la ILE. Aplica els plantejaments que van adoptar els membres d'aquesta institució, segons els quals l'única via per a treure del marasme i de l'immobilisme el poble espanyol estava en l'educació alliberadora. Abans de reformar l'ensenyament de les normals, calia fer conèixer als mestres del país allò que ja s'hi feia i s'hi feia bé. Amb aquesta finalitat, en 1891, Pedro de Alcántara García funda la revista *La Escuela Moderna*, que difonia les experiències educatives de professionals reconeguts que fossin idònies com a guia o model per a altres mestres en els seus contextos respectius.

El mateix any 1891, Tudela comença a publicar les seves activitats docents i els seus models pedagògics,⁶⁸ que constitueixen una vertadera lliçó de la seva pròpia pràctica, del seu ideari pedagògic i una guia per a animar els mestres a imitar-lo. Devien agradar als impulsors de la revista i devien resultar tan interessants que al seu primer article, «Excursiones escolares de geografía en Tarragona. Introducción», en va seguir un altre, anunciat en el número precedent. Continua publicant-hi un nombre considerable d'excursions. En 1895, en fa una selecció de deu i les inclou a la segona part de l'obra *Estudios pedagógicos*, publicada a Tarragona. A la vuitena excursió que publica, transcrita com si fos la carta d'un nen a un company de classe malalt que no ha pogut assistir-hi, diu:

Com es veu, retornem d'aquesta excursió parlant d'Història, igual que al seu inici, és aquest un tema que es pot dir que quasi no hi ha cap excursió en què no es tracti, i sempre espontàniament, ve provocat per fets relacionats amb els llocs de l'itinerari. Indiquem sempre en aquestes pàgines, amb gran sobrietat, els esdeveniments històrics que s'han tractat amb els nens; però hem de consignar una vegada més, no només l'interès que desperten, sinó també les petges profundes que deixen a la memòria, causades indubtablement per l'associació que s'estableix entre els llocs i els esdeveniments referits.⁶⁹

67. A l'obra *Estudios pedagógicos*, Tarragona, Jaime Pedro Aguadé, 1895, comenta que va publicar els textos de les excursions a la premsa que dirigia el senyor Dolç.

68. Sense haver fet una investigació exhaustiva, hem recollit i inventariat fins a 1987 quaranta-tres publicacions, quasi un centenar fins a la seva jubilació.

69. Cf. Alejandro TUDELA, *Estudios pedagógicos*, Tarragona, Jaime Pedro Aguadé, 1895, p. 233.

Cal que recordem que ja en 1998, segons manifestava *El Clamor del magisterio*, per primera vegada i com a tema lliure, les oposicions al magisteri primari inclouen les excursions i sortides escolars. Tudela va formar part del tribunal d'oposicions de Barcelona. Aquest fet devia contribuir de manera transcendental a la seva difusió entre els mestres.

En 1911, a la *Revista de Educación*, creada per Joan Bardina, Tudela, a l'article «El excursionismo en las Escuelas Normales», deia ben clar que considerava el tema prou conegut i el donava per tancat.⁷⁰

Per altra banda i en contraposició, es pot adduir que, des de 1876, l'ACEC a Catalunya també feia excursions

[...] ab lo fi d'investigar tot quan meresca la preferent atenció baix los conceptes científich, literari y artístich en nostra volguda terra.⁷¹

Efectivament, així era; no en va s'ha fet referència a les paraules de Casasas. Ambdues institucions feien excursions. Ara bé, es pot dir que mentre a les excursions de l'ACEC participaven intel·lectuals i personalitats de cert ascendent social i constituïen una mena d'acumulació dels coneixements dels diferents indrets objecte de visita, les que practicava Tudela anaven adreçades als escolars i als mestres.

La veritable tasca de Tudela —justament quan el nacionalisme necessita per a la seva expansió i la seva afirmació com a projecte col·lectiu estímuls que desvetllin sentiments d'estimació al territori, a la llengua i al seu passat— rau en el fet que va donar la millor lliçó pràctica als mestres publicant en diferents formats i instàncies les seves pròpies excursions i com les portava a la pràctica.

Resultaria agosarat atribuir tot l'èxit de la pràctica excursionista dels mestres públics catalans a Tudela. És innegable que sense la complicitat dels mestres, sense la seva expressa voluntat d'eleva la condició social del poble mitjançant la seva intervenció educativa, qualsevol propaganda hauria resultat estèril. Òbviament, els mestres públics catalans ja devien participar d'aquest sentiment d'estimació al país. Només els calien les fórmules, que van trobar en Tudela, per a desvetllar aquest sentiment als nens i desenvolupar, alhora, totes les seves capacitats intel·lectuals.

Des d'aquesta perspectiva, hem de fer-nos ressò de les paraules de tres insignes pedagogs catalans: Miquel Santaló, Artur Martorell i Martí Alpera.

70. Alejandro TUDELA, «El excursionismo en las Escuelas Normales», *Revista de Educación* (1911).

71. Vegeu respecte a aquest tema David PUJOL I FABRELLES, *Els orígens de l'escola catalana*, p. 30.

No cal ara incidir en la personalitat de Miquel Santaló i Parvorell,⁷² el gran geògraf i pedagog català, alhora que polític molt significat dins el partit d'Esquerra Republicana. Durant la Segona República va arribar a ministre de Comunicacions, conseller primer de la Generalitat i director de la Normal d'aquesta institució, entre els càrrecs més significatius. En 1909, quan les institucions pedagògiques i educatives que crearà més tard la Mancomunitat encara no estaven completament definides, en finalitzar una excursió que havia realitzat a peu amb els seus alumnes d'una escola gironina fins a unes mines de limonita, al poble de Celrà, tot emulant les expressions que utilitzava Tudela, deia:

Y mientras los niños con su ternura infantil repetían, «el lunes presentaré mi crónica», yo, en mis soliloquios repetía las palabras del gran propagandista D. Alejandro de Tudela (*).⁷³ Las excursiones escolares fortalecen el cuerpo; desenvuelven la inteligencia; proporcionan a los niños ejercicios de composición gramatical; hacen amar la Naturaleza; establecen relaciones entre discípulos y maestros; educan a los niños para el trato social; forman espíritus generosos y sufridos.⁷⁴

Pel que fa a Artur Martorell, reproduïm allò que ja hem manifestat⁷⁵ recolzant-nos en les seves pròpies paraules i els seus records. Martorell, deixeble de Tudela, a la conferència homenatge que se li va dedicar un any després de la seva mort, al Reial Col·legi de Cirurgia i Medicina —espai on havia estat instal·lada la Normal entre 1909 i 1926—, va fer una emotiva dissertació de la seva vocació d'educador i deixà ben clara la influència de Tudela en un nombre considerable de promocions de mestres de Barcelona i d'altres indrets, en el món educatiu i, fins i tot, afegia, en la societat catalana. S'aprecia en les paraules que segueixen de Martorell com si mitjançant una mena de mecanisme d'osmosi —de mestre a alumne—, Tudela va saber difondre les noves teories pedagògiques en els ambients educatius catalans. En referir-se a les excursions, Martorell deia:

[...] hi ha una sèrie ordenada de deu excursions pels encontorns de Tarragona que resumeixen el pla de treball que porta a terme amb els seus alumnes [...] i que

72. J. CLARA *et al.*, *Els mestres gironins i l'estudi del medi (1900-1936)*, Girona, Serveis Territorials d'Ensenyament, 1983, p. 22.

73. A l'article de Santaló, l'asterisc fa referència a l'obra de Tudela *Estudios pedagógicos*.

74. Vegeu Miquel SANTALÓ i PARVORELL, «Una Excursión», *El Magisterio Gerundense*, núm. 34 (30 gener 1909), p. 1-2.

75. M. Lluïsa GUTIÉRREZ, «La didáctica de la geografía i la interdisciplinarietat en ciències socials mitjançant les excursions escolars. El cas d'Alexandre de Tudela (1861-1935)», a *Actes de la VII Trobada d'Història de la Ciència i de la Tècnica*, Barcelona, SCHCT, 2003, p. 245-251.

són encara d'utilitat per als mestres d'avui d'aquesta ciutat, perquè és una guia i una font de documentació per a la seva tasca escolar. Una d'aquestes excursions m'ha produït una veritable emoció, no per ella mateixa [...], sinó per la dedicatòria i per uns mots que expliquen un pas de la vida del senyor Tudela. És dedicada al seu nebot Emili, mestre d'Aldaya, i comença dient: «És aquesta la primera excursió escolar a la que vares assistir tot just arribat a Tarragona en companyia de la teva àvia: dos éssers dèbils que veníeu a cercar redós a un altre, aleshores més dèbil que vosaltres. Tu orfe, noi encara; ella velleta, jo malalt; quin contrast! La providència, que mai no ens abandona, permeté que jo recobrés la salut i pogués amb el meu treball subvenir a la teva educació i proporcionar a la meua mare el repòs i benestar que tenia tan merescut. En record, doncs, d'aquella edat venturosa en la qual cercaves sempre la meua companyia [...] escric el teu nom a la capçalera d'aquestes ratlles. Que et serveixi d'estímul per a prosseguir amb els teus deixebles el pla educatiu que amb el meu exemple et vaig ensenyar...» Doncs bé —continua Martorell—, mireu quins atzars de la vida, jo vaig ésser en la meua infantesa ací a Barcelona deixeble d'aquest nebot de Tudela durant un any i amb ell vaig fer les meves primeres excursions escolars, on anàvem a dibuixar i a fer lliçons davant els fets vius de la naturalesa. La pràctica apresada al costat del seu oncle havia estat ben assimilada; fructificava després en el treball del seu nebot i jo me n'aprofitava quan encara no tenia deu anys.⁷⁶

Sembla que foren tan intenses les primeres impressions escolars de Martorell, que novament, cap a 1962, en una altra conferència tornava a parlar del bon record que guardava d'aquest seu primer mestre:

I l'autor d'aquestes ratlles, que del 1903 al 1906 fou alumne de l'Institut Obreiro Graciense, pot donar fe d'haver tingut la sort de trobar-hi un mestre jove, que ja en aquell temps organitzava amb els seus alumnes excursions regulars per les muntanyes dels voltants de la ciutat on feien dibuixos al natural, feia prendre apunts de les lliçons, feia representacions teatrals als infants, etc.⁷⁷

Per la seva banda, Fèlix Martí Alpera va tenir una cordial relació amb Tudela com a director i mestre regent de l'escola Baixeres, l'escola annexa a la Normal, on realitzaven les pràctiques els aspirants a mestre i on sovint Tudela donava classe als nens del grup davant dels seus alumnes de la Normal perquè observessin directament com s'havia d'ensenyar. En 1928 el qualificava de:

76. A. MARTORELL, *Alexandre de Tudela*, conferència pronunciada el 2 de gener de 1936 a l'Acadèmia de Medicina de Barcelona, Barcelona, 1936, p. 12.

77. Otilia DEFIS, *Artur Martorell, l'home*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995, p. 38.

[...] benemèrit mestre de mestres a qui el professorat de normals i el magisteri primari deuen un homenatge pels seus serveis, per la seva experiència i les seves virtuts.⁷⁸

Tres testimonis no permeten arribar a conclusions definitives. Tanmateix, tots tres són representatius de la pedagogia catalana i no van amagar la influència benèfica de Tudela. Cal continuar mantenint les seves paraules en l'oblit? Manquen, però, encara estudis globals per a les províncies de Tarragona i Lleida a l'estil dels fets per Josep Pallach per als mestres de Girona per a calibrar el verader abast de la influència d'Alexandre de Tudela.

Precisament, des del present, quasi cent anys després que Tudela digués que ja s'havia parlat abastament de les excursions i en el context de la celebració del centenari d'un organisme de tanta rellevància en el desenvolupament de la ciència i la pedagogia catalana —l'Institut d'Estudis Catalans—, hem d'admetre, sense subordinació ni exclusió, que van confluïr els dos corrents modernitzadors d'aquell moment en el nostre país.

El catalanisme polític que volia allunyar-se de la política immobiliària del Govern tenia en l'idioma un bon element diferenciador i lluitava per implantar-lo a l'escola, com també per construir una societat moderna, i la ILE, una institució dedicada a impulsar globalment el progrés social, mitjançant l'educació, tot aplicant els mètodes pedagògics més idonis, entre els quals figuren la pràctica d'excursions escolars que Alexandre de Tudela va saber difondre a Catalunya i que, al seu torn, van ser aprofitats per un nombre considerable de mestres catalans sense renunciar a la seva pròpia identitat, impulsant des de la seva posició, aquí i alhora la modernització pedagògica. Els mestres públics, en definitiva, van ser capaços d'aglutinar les dues línies modernitzadores que llavors coexistien a Catalunya.

2.6.4. ALTRES MECANISMES DE PENETRACIÓ DE LA INNOVACIÓ EDUCATIVA

Com més amunt ja hem indicat, la ILE va impulsar diferents línies per a modernitzar la ciència i l'educació que també van afectar la societat catalana.

Endinsant-nos novament en aquest aspecte i abans de realitzar la reforma de les normals, amb relació a la renovació pedagògica a Catalunya s'ha de fer una breu referència a les Converses Pedagògiques i, en conseqüència, abans, a les

78. Félix MARTÍ ALPERA, «La enseñanza de las prácticas en la formación de maestros», *Revista de Pedagogía* (Madrid), núm. 79 (1928), p. 306.

seves precursors, les Conferencias Pedagógicas, que a partir de 1887 van ser impulsades per la ILE per ajudar i treure de l'aïllament els mestres. S'organitzaren reunint els mestres de cada província a l'Escola Normal de la capital per assistir a conferències, discussions, exposicions sobre activitats docents, etc., realitzades per mestres i professors de normals i que després debatien de forma col·loquial, i així, en un ambient entre iguals, de mestres col·legues, es podien orientar i ajudar en la millora de la seva pràctica docent. Sense generalitzar, sembla que el seu balanç no va ser reeixit. Les Conferencias resultaven una càrrega feixuga per als mestres, ja que havien de sufragar-se les despeses i, amb el pas del temps, van esdevenir monòtones, plenes de «palabrería» i poc pràctiques. De ben segur que no devien desvetllar idèntica manca d'interès en totes les províncies.

Aquest podria ser el cas de la província de Girona, on algunes poblacions començaven l'embranchida de la indústria surera, amb la consegüent problemàtica social. Alguns mestres gironins es devien acostumar a la trobada, on discutien la problemàtica de la seva situació professional i, a més a més, a nivell col·loquial, l'ajuda i la informació que n'obtenien devia compensar llurs esforços. En clausurar-se pel Decret de Romanones el 28 d'octubre de 1901 la Normal de Girona, els mestres gironins ja no es pogueren reunir més a la capital i decidiren aplegar-se allà on fos. Josep Pallach explica abastament com s'organitzen aquests mestres mitjançant Silvestre Santaló, mestre de Camallera, i Llorens Jou i Olió, llavors mestre de Llançà, entre d'altres.⁷⁹ Un dels mestres més actius i impulsor de l'associacionisme del magisteri gironí i espanyol, les proposava així:

Con el fin de ilustrarnos unos a otros, de mantener lazos de compañerismo y de fortalecerlos recíprocamente, se ha pensado en promover unas «Conversaciones» (¡no conferencias!) que podrá promover quien quiera, el que ignore o el que sepa, y donde podrán intervenir los concurrentes.

Així s'organitzen les primeres Converses Pedagògiques a Catalunya. Entre iguals. Satisfien les necessitats i les preocupacions docents que cada mestre tenia, s'explicaven com resolien cada situació i aprenien noves estratègies per a desenvolupar la intel·ligència dels nens. Van esdevenir, com molt bé assenyala Pallach,⁸⁰ el mètode més autèntic d'autoformació del professorat i, també, aques-

79. Josep PALLACH, *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya*, 1978, dedica els dos darrers capítols de l'obra a l'origen i l'organització de les Converses, primer a Girona i després com es van estenent per tot Catalunya (p. 199-217).

80. Josep PALLACH, *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya*, 1978, p. 103, n. 12.

tes converses, adaptades a les necessitats educatives i professionals dels mestres, són l'origen de les escoles d'estiu que establirà la Mancomunitat de Catalunya a partir de 1914 i que van tenir gran ressò, ja que a les seves aules els mestres van actualitzar els seus mètodes i coneixements. En conclusió, una iniciativa impulsada pels institucionistes va ser transformada pels interessos dels mestres catalans i va esdevenir un dels sistemes de formació continuada més eficaços i que han arribat fins a avui dia.

Una altra de les iniciatives de la ILE que va tenir extraordinàries repercussions en la renovació pedagògica a Espanya i a Catalunya va consistir a treure fora del país tots aquells elements que devien incidir directament en l'educació. Ens referim a la Junta de Ampliación de Estudios, la JAE. Tot i que els primers tempteigs s'inicien en 1898, no es va crear fins el 1907, pel ministre Amalio Gimeno. Entre 1909 i 1913, la JAE va contribuir a fer fructificar l'ideari institucionista gràcies al desenvolupament de la filosofia del mateix decret:

[...] posar Espanya en contacte amb l'estranger, ja que el poble que s'aïlla s'estaciona i es descompon. Per això, tots els països civilitzats prenen part en aquest moviment de relació científica internacional per formar el personal docent futur i donar a l'actual els mitjans i facilitats per seguir de prop el moviment científic i pedagògic de les nacions més cultes.⁸¹

Així és com definitivament es va provocar un corrent de comunicació científica i pedagògica amb l'estranger, que va desvetllar en els pensionats una presa de consciència de la veritable realitat de la ciència i l'educació, que, al seu retorn, els va impulsar a aplicar el que havien après. Alhora, es va establir una nova forma de pensió, les sortides en grup, que varen aprofitar un considerable nombre de mestres, entre els quals podem citar: Pere Loperena, Jaume Poch, Rosa Roig, Rosa Sensat, Josep Udina, Eladi Homs, etc. Després de la Primera Guerra Mundial n'augmentarà considerablement el nombre: Pere Rosselló, Joan Bardina, Miquel Santaló, Margarida Comas, etc. L'actitud d'aquesta onada de catalans que volen sortir per conèixer la realitat educativa europea i americana és la d'homes d'empenta, enèrgics, innovadors, que desitgen conèixer les institucions educatives estrangeres per implantar-les, adaptant-les, a Catalunya. Van saber aprofitar una oportunitat única per a poder conèixer directament tots els avenços científics i educatius del moment. Així, ben aviat, a Catalunya es van

81. M. Lluïsa GUTIÉRREZ, «La didáctica de la geografía y la interdisciplinariedad en ciencias sociales...», p. 26, extret de M. Teresa MARÍN ECED, *Los pensionados en educación por la JAE y su influencia en la pedagogía española*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1988, t. 1, p. 74.

poder aplicar els plantejaments d'educació progressiva de Dewey, de la pedagogia científica de Montessori, de l'educació funcional de Claparède o de la globalització de Decroly, per citar-ne els més significatius.

De fet, les pensions no van estar promogudes només per la JAE, també ho van ser per l'Institut d'Estudis Catalans, i l'Ajuntament de Barcelona va impulsar sortides en grup, i, en ocasions, alguns mestres van assumir les despeses de les seves sortides. Una vegada més hem de palesar les repercussions positives d'aquestes pensions temporals d'il·lustres catalans en la modernització educativa del període noucentista, que tan bé va dirigir Eugeni d'Ors com a conseller de Prat de la Riba en matèria educativa. En definitiva, s'ha d'admetre que

[...] pel damunt de la creixent diferenciació cultural entre Madrid i Barcelona, un comú anhel de generació, europeïtzant sense reserves i convençut de la necessitat del cultiu de la ciència,⁸² es va produir a Catalunya entre ambdós corrents.

2.6.5. L'ESCOLA DE MESTRES DE JOAN BARDINA

L'Escola de Mestres de Joan Bardina, dins el convuls ambient barceloní de l'inici del segle XX, representa el primer assaig i el més significatiu de formar mestres catalans per a les escoles catalanes incorporant els avenços científics i metodològics de l'època.

L'escola de mestres de Bardina era una institució de caràcter privat que preparava els aspirants a mestre. Es pretenia així eradicar definitivament qualsevol influència aliena en la formació del poble català. Els seus alumnes, per treure's el títol, havien d'examinar-se també a la Normal de Barcelona.

Pedagog per vocació, Bardina començà a difondre les seves idees sobre educació després del desastre del 98, a *La Veu de Catalunya*. Aquestes tenen com a fonament l'educació d'un home integral i harmònic, *fer homes*, és a dir, equilibrats, actius, educats més que instruits, capaços de tenir ideals i de posar-los en pràctica, inconformistes, revolucionaris... Atribuïa l'èxit de l'escola a una fèrria vocació i formació del mestre i els coneixements de l'alumne per part d'aquell, tot aplicant una metodologia activa, participativa i reflexiva, amb la realització d'excursions i sortides escolars, pràctiques de laboratori i treballs manuals, com ja s'ha vist, importants a l'època, formació musical i formació gimnàstica. Pretenia eliminar els llibres de text, etc. En definitiva, l'Escola de Mestres aglutinava per primera vegada tots els avenços pedagògics de l'època.

82. V. CACHO VIU, *El nacionalismo catalán...*, p. 190.

En els seus inicis aquests plantejaments pedagògics van estar avalats pels sectors conservadors i també pels més liberals del catalanisme. Probablement, el seu esperit obert, que incloïa la coeducació i la neutralitat religiosa, exercida aquesta amb una exquisida tolerància, podien haver estat una bona raó perquè Prat de la Riba, recolzat pel sector conservador catalanista, encara confiés a poder atraure la massa menestral i obrera oposada al poder de l'Església, i veiés en els plantejaments de Bardina l'opció més clara per a poder aconseguir la unió de totes les tendències catalanistes de Barcelona. Sembla, però, que els esdeveniments posteriors de la Setmana Tràgica van fer evident la impossibilitat de l'entesa.

L'escola de Bardina, que va funcionar entre 1906 i 1910, va haver de tancar abandonada per les institucions que li havien donat suport. S'obren alguns interrogants: va ser perquè Bardina va pronunciar-se massa en la defensa del famós pressupost de l'Ajuntament de Barcelona?; va ser perquè els seus plantejaments educatius van deixar d'interessar al sector que recolzava la Lliga i al mateix Prat de la Riba?; va ser per incompatibilitat d'idees amb Eugeni d'Ors, conseller de Prat de la Riba en qüestions d'ensenyament? Potser tots aquests aspectes hi van contribuir. Tanmateix, des d'una perspectiva històrica, l'Escola de Mestres de Joan Bardina significa l'intent català més innovador de la formació dels mestres.

2.7. CONCLUSIÓ

Com a síntesi de les idees exposades, el primer que cal palesar són les dificultats que, ja des dels seus inicis, va presentar la formació dels mestres a Catalunya, immersos en un idioma aliè i mitjançant una metodologia desmotivadora. Tanmateix, cal ressaltar que el catalanisme polític es va obrint camí, al bell mig d'un ambient advers, recolzant-se en els científics i en l'escola, que, al seu torn, van saber aprofitar els mecanismes d'innovació i de modernització educativa que ofería el Govern espanyol. De fet, no és excloent la coexistència d'un potent, vigorós i creatiu moviment catalanista centrat en la consolidació d'una Catalunya moderna en el sentit més integral del terme i la d'un corrent també modernitzador que exercia les seves influències des del Govern de Madrid. Precisament l'impuls econòmic, cultural, científic i educatiu que va experimentar Catalunya durant la Restauració i la Segona República rau en el fet que va saber col·laborar de manera discreta i silenciosa amb aquells elements que tenien capacitat decisòria a Madrid. Alhora, l'originalitat dels avenços científics i educatius catalans d'aquest període es basen en el fet que, tot i estar relacionats amb iniciatives «institucionistes», van aplicar-se a millorar les necessitats de la societat catalana, on l'escola i els mestres van esdevenir agents actius.

2.8. BIBLIOGRAFIA

- ALMIRALL, Valentí. *Lo catalanisme*. Barcelona: Edicions 62: «la Caixa», 1979. (Les Millors Obres de la Literatura Catalana; 22.)
- BALCELLS, Albert. «Condicions laborals de l'obra a la indústria catalana, 1900-1914». *Recerques*, núm. 2 (1972).
- *Cataluña contemporánea I (Siglo XIX)*. Barcelona: Siglo Veintiuno, 1977.
- BENOT, Eduardo. *Errores en materia de educación y de instrucción pública*. 2a ed. Cadis, 1862.
- CACHO VIU, Vicente. *El nacionalismo catalán como factor de modernización*. Barcelona: Quaderns Crema: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1998.
- CASINOS, Xavier. *La maçonnerie a Barcelona dels inicis a l'actualitat*. Barcelona: La Busca, 2000.
- CLARA, Josep [et al.]. *Els mestres gironins i l'estudi del medi (1900-1936)*. Girona: Serveis Territorials d'Ensenyament, 1983.
- CLARA, Josep [et al.]. *La Normal de Girona, 150 anys d'història (1844-1994)*. Girona: Universitat de Girona. Facultat de Ciències de l'Educació, 1995.
- COSTA, Joaquín. «Maestro, escuela i patria». A: *Ideario español*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1907.
- DEFIS, Otilia. *Artur Martorell, l'home*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Societat Catalana de Pedagogia: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995.
- DELGADO, Buenaventura [et al.]. *Joan Bardina: Un revolucionario de la pedagogía catalana*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980.
- «El 98 y la educación española». *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados* [Madrid] (setembre 1998).
- DELGADO, Buenaventura; VILANOÚ, Conrad. «Masonería y educación en la Cataluña contemporánea». *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria* [Ediciones Universidad de Salamanca], núm. 9 (gener-desembre 1990), p. 153-182.
- DÍAZ, Blasco. *Francisco Ferrer*. Lisboa: Alfredo David, 1914.
- DÍAZ, E. *La filosofía social del krausismo español*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1973.
- FERRER BENIMELI, José Antonio [et al.]. *Maçonnerie i educació a Espanya*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions, 1986.
- GALÍ, Alexandre. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya*. Llibre II: *Ensenyament primari, tercera part*. Barcelona: Fundació A. Galí, 1969.
- GUTIÉRREZ, M. Lluïsa. «La Normal de Barcelona sota la direcció d'Ot Fonoll: 1849-1874». A: *La formació inicial i permanent dels mestres: Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1997.
- «Tradición y modernidad en la Normal de Barcelona tras la crisis del 98». A: *Revista de Educación: Monográfico 1997 sobre la educación y la Generación del 98*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

- «Zenon Martí, professor de mestres normalistes a Barcelona». A: *La formació inicial i permanent dels mestres: Actes de les XIII Jornades d'Història als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1997.
- «Aproximación a un espacio educativo: la residencia de estudiantes normalistas de la escuela normal de maestros, Barcelona (1923-1934)». *Revista de Educación*, núm. 323 (2000).
- *La Residència d'Estudiants Normalistes*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000.
- «Apunts sobre l'ensenyament de la geografia a l'escola». A: *Actes de la VI Trobada d'Història de la Ciència i de la Tècnica*. Barcelona: SCHCT, 2002, p. 337-343.
- «La didàctica de la geografia i la interdisciplinarietat en ciències socials mitjançant les excursions escolars. El cas d'Alexandre de Tudela (1861-1935)». A: *Actes de la VII Trobada d'Història de la Ciència i de la Tècnica*. Barcelona: SCHCT, 2003, p. 245-251.
- GUZMÁN, Manuel de. *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona: PPU, 1986.
- MARÍN ECED, M. Teresa. *Los pensionados en educación por la JAE y su influencia en la pedagogía española*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1988. 4 v.
- *Innovadores de la educación en España*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Castilla-La Mancha, 1991.
- MARTÍ ALPERA, Félix. «La enseñanza de las prácticas en la formación de maestros». *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 79 (1928).
- MARTORELL, Artur. *Alexandre de Tudela*. Barcelona: Impremta Casa de Caritat, 1936.
- MELCÓN BELTRÁN, Julia. *Renovación de la enseñanza de la geografía en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1995.
- MIÑAMBRES, Amparo. *L'Escola Normal de Lleida: Una crònica dels primers cent anys 1841-1940*. Lleida: Publicacions de la Universitat de Lleida, 1994.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. *La llengua a l'escola (1714-1939)*. Barcelona: Barcanova, 1984. (Sèrie Educadors, Idees, Institucions)
- *L'Escola Normal de Barcelona 1845-1972*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2000.
- NOGUERA, Antònia. *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931): Cien años de la vida de una Escuela Normal*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1984.
- OTERO URTAZA, E. *Manuel Bartolomé Cossío, pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: MEC, 1994.
- PALLACH, Josep. *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)*. Barcelona: CEAC, 1978.
- PUIGBERT, Joan. *La Normal de Girona i el magisteri públic (1914-1936)*. Girona: Universitat de Girona, 1994.
- PUJOL I FABRELLES, David. *Els orígens de l'escola catalana*. Barcelona: CEAC, 1998.
- ROMERO MAURA, Joaquín. *La rosa de fuego: Republicanos y anarquistas: La política de los obreros barceloneses entre el desastre colonial y la Semana Trágica, 1898-1909*. Barcelona: Grijalbo, 1975.

- SANTALÓ I PARVORELL, Miquel. «Una Excursión». *El Magisterio Gerundense*, núm. 34 (30 gener 1909).
- TERMES, Josep. *De la Revolució de setembre a la fi de la Guerra Civil (1868-1939): Història de Catalunya*. Vol. VI. Barcelona: Edicions 62, 1987.
- TUDELA, Alejandro. *Estudios pedagógicos*. Tarragona: Jaime Pedro Aguadé, 1895.
- «El excursionismo en las Escuelas Normales». *Revista de Educación* (1911).
- VICENS VIVES, Jaume; LLORENS, Montserrat. *Industrials i polítics (segle XIX)*. Barcelona: Vicens Vives, 1961. (Biografies Catalanes. Sèrie Històrica; XI) [Reimpresió]

3. LA INTRODUCCIÓ DEL CATALÀ A LES INSTITUCIONS EDUCATIVES

Jordi Monés i Pujol-Busquets

3.1. PRECISIONS PRÈVIES

Situant-nos en el context de la seva època, abans d'iniciar aquest treball voldria precisar que em limitaré a estudiar els intents, i els entrebancs, que, durant aquests anys, a nivell teòric i pràctic, es van portar a terme a favor de la catalanització de l'escola. En realitat, no pretenc altra cosa que recollir les dades més significatives dels estudis que fan referència a aquesta qüestió.

Atès que es tracta d'una qüestió que està molt condicionada per l'entorn legal i social, abans d'entrar en tot allò que fa referència a la realitat de la llengua catalana al nostre país, oferiré, encara que sigui a grans trets, algunes dades per reflectir l'esmentat món legal.

3.2. REFLEXIONS SOBRE L'ABAST I L'EVOLUCIÓ DE LA CATALANITZACIÓ EDUCATIVA DES DEL PUNT DE VISTA LEGAL A MADRID I A CATALUNYA

És evident que en l'època estudiada, almenys en el terreny polític, ningú es va plantejar un programa de catalanització escolar, pensant en un horitzó del català com a llengua nacional, a curt o mitjà terminis. Les condicions sociopolítiques tampoc eren massa favorables. Des de principis del segle XX, els diputats catalans, especialment els de la Lliga Regionalista, intentaren, des de les Corts espanyoles, impulsar l'oficialització del català en diversos sectors o, si més no, aconseguir que el català tingués presència en el món social, en les institucions polítiques i en el món de l'ensenyament.

Malgrat que s'hi barregen altres prioritats polítiques, les quals van influir en el fet que l'avanç dels plantejaments abans indicats fos en línies generals un

xic relatiu, pel que fa a aquesta problemàtica, no es pot oblidar que a Madrid, amb el suport de polítics, intel·lectuals, etc. d'arreu de l'Estat, hi va haver una oposició total a qualsevol de les propostes catalanes que es manifestaven des de diferents angles.

Eren actituds propiciades per un total desconeixement de la realitat catalana; alguns deien fins i tot que el català havia desaparegut, com a mínim, a les ciutats.

Per a pràcticament tots els intel·lectuals, polítics i periodistes espanyols, el català era una llengua d'estar per casa. Aquest menyspreu envers el català com a llengua de cultura també es manifestava a la inversa. Alguns intel·lectuals catalans, com és ara Josep Puig i Cadafalch, s'ho miraven des d'una altra perspectiva.

Mirant-me la meua llibreria, he pensat més d'una vegada en lo que n'hi tret del idioma de Castella i lo que perdria si l'olvidés per complert [...]. El castellà intel·lectualment m'ha servit d'intermediari inútil entre el català y'l francès m'ha obligat a un treball de traducció tota la vida i l'activitat intel·lectual posada en traduir, he deixat de posar-la en altra cosa.⁸³

D'altres argüien que quan ja s'havia avançat tant en la unificació lingüística era absurd fer marxa enrere. Eren molts els que manifestaven aquesta idea. Recollim les paraules de D. Miguel de Unamuno per la seva significació:

La imposición de la lengua española es acaso la mayor obra de cultura de España.

Creia, d'altra banda, que el millor que es podia fer amb els altres idiomes de l'Estat era

[...] dejarlos que mueran en paz, sin ejercer sobre ellos violencias ni acelerar su natural tisis, pero sin permitir tampoco que se trate de prolongarles la vida de una manera oficial.⁸⁴

Enmig de totes aquestes crítiques, hom acusava les propostes dels diputats catalans d'eminència política sense adonar-se, o fent-ho veure, que les po-

83. Cf. Josep PUIG I CADAFALECH, «La unitat de l'idioma», *La Veu de Catalunya* (20 gener 1900).

84. Les dues citacions d'Unamuno, les podeu trobar a «L'Unamuno contra'l català», *La Veu de Catalunya* (1 agost 1908). Citat a Josep GRAU MATEU, *La Lliga Regionalista i la llengua catalana, 1901-1923*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, 2004, p. 232, n. 576, tesi doctoral dirigida per Josep Termes.

sicions contràries també partien d'actituds totalment polititzades, a partir d'un punt de vista antagònic. Hi havia posicions més condescendents, però sempre limitades. En el millor dels casos, hom acceptava que el català era apte com a llengua familiar o de relació i com a llengua literària, però mai com a llengua oficial ni, consegüentment, com a llengua escolar.⁸⁵

Totes aquestes discussions es perpetuaren amb més o menys virulència i amb intervals de calma durant tot el període 1900-1923. El problema escolar hi estava sempre present directament o indirectament. Pel que fa a l'ensenyament, un dels que va expressar millor l'oposició a la catalanització de l'escola, en les diverses ocasions que fou president del Govern, fou el comte de Romanones. El polític liberal va repetir més d'una vegada el que ja havia afirmat arran de la discussió del ja citat Decret de 1902:

En las escuelas de España no se puede admitir que se enseñe en idioma o dialecto que no sea el español.⁸⁶

Amb el temps, Romanones es va mostrar més comprensiu envers la utilització del català a l'Administració, als tribunals de justícia i als documents notariaus, mentre es reafirmava, però, en la seva posició sobre la llengua escolar.

[...] el catalán puede ser empleado como medio para enseñar el castellano a aquellos que no lo sepan pero nada más...⁸⁷

No es tractava únicament de les actituds dels diputats de les Corts de Madrid o de la premsa espanyola en general, sinó també d'alguns sectors de la població catalana, encapçalats fonamentalment pel PRR (Partit Republicà Radical).

En aquest ordre de coses, un dels documents més significatius pel que fa a la llengua escolar és un discurs que va pronunciar Hermenegildo Giner de los Ríos al consistori barceloní, com a cap de la minoria republicana radical, amb

85. Cf. Hermenegildo GINER DE LOS RÍOS, *El idioma español: Discurso pronunciado por la patria y por la lengua*, Editores A. Virgili, 1916, p. 4. (Aquest discurs, propiciat per les Juventudes Republicanas Radicales, va ser pronunciat a la sessió del consistori barceloní del dia 22 de febrer de 1916, on els diputats catalanistes demanaven l'oficialització del català. Vegeu també notes 87 i 90).

86. *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 55 (24 novembre 1902), citat a Josep GRAU MATEU, *La Lliga Regionalista i la llengua catalana*, p. 138.

87. *Diario de Sesiones del Congreso*, núm. 28 (14 juny 1916), citat a Josep GRAU MATEU, *La Lliga Regionalista i la llengua catalana*, p. 301. Pensem que acceptava els plantejaments d'alguns mestres catalans al Congreso Pedagógico Nacional de 1888.

motiu de la presentació per Jaume Bofill i Mates d'una moció a favor de la cooficialitat català-castellà.⁸⁸

Abans d'entrar en l'estudi de l'esmentat document potser val la pena situar-nos en el context polític barceloní. Els intents d'acostament dels radicals a l'esquerra catalanista, el Pacte de Sant Gervasi de 1914, no havien donat els seus fruits. Aquest text, que recollim a continuació, reflecteix el retorn del PRR a posicions que semblaven, almenys en part, superades amb relació al catalanisme.⁸⁹

Aleshores, des de la primavera del 1916 i a cavall del canvi registrat a principis d'any en la correlació interna de forces del Partit, el *revival* espanyolista es desferma, amb una amplitud i virulència només comparables a les de l'Antisolidaritat i amb els mateixos arguments. La premsa radical emprèn una frenètica caça de bruixes separatistes, [...] ressuscita les velles equacions catalanisme = reacció, oligarquia, passat/espanyolisme = modernitat, democràcia, progrés, nega «desde luego la existencia de la nacionalidad catalana».⁹⁰

L'interès del document al qual suara ens referíem rau en el fet que l'esmentat regidor era una persona vinculada totalment al món educatiu català. No es tracta, doncs, d'un pamflet sense sentit com molts dels que se sentien a les Corts madrilenyes, sinó d'un discurs molt ben construït i que cal tenir en compte per la seva altesa de mires. No podem deixar de banda les seves argumentacions, que no han perdut vigència històrica perquè les veiem contínuament repetides encara avui dia.

En primer lloc el catedràtic de l'Institut de la província de Barcelona, avui Balma, no va qüestionar mai que el català fos un idioma i havia expressat en més d'una ocasió que tenia una magnífica literatura. Havia demanat fins i tot l'establiment d'una Càtedra de Català a la Universitat de Barcelona i una altra al seu institut.

Malgrat aquesta posició, aparentment favorable, almenys en el context de l'època, el català no podia fer-se servir a tot arreu. La nostra llengua no era apta per a utilitzar-se com a llengua d'investigació històrica perquè en els arxius no havia de quedar-hi cap escrit en català,

88. Declaració a favor de la cooficialitat del català aprovada a la sessió del 8 de febrer de 1916; moció presentada a l'Ajuntament de Barcelona pels diputats Lluís Duran, Jaume Bofill, Santiago Andreu, Francesc Puig Alfonso i Carles de Fortuny i Almirall.

89. El PRR està adoptant, en aquests anys, actituds menys radicals a nivell social, però no pas amb relació a la llengua.

90. Cf. Joan B. CULLA I CLARÀ, *El republicanisme lerrouxista a Catalunya 1901-1923*, Barcelona, Curial, 1986, col·l. «Documents de Cultura», p. 296.

[...] sino en castellano, como la lengua oficial de la nación [...] *hablar* con la lengua catalana, escribir un documento histórico en toda sesión de Corporaciones populares, Diputaciones o Municipios! ah eso no; eso escrito en castellano [...]. No hay más lengua oficial que el castellano; el catalán es para hablarlo no para escribirlo en lo que haya de quedar en el archivo y causar estado y efecto legal, oficial o nacional.

Al marge del problema de la llengua, d'acord amb la posició del seu partit, la reivindicació catalanista anava sempre vinculada al reaccionarisme polític. Dirigint-se a Bofill i Mates, Giner de los Ríos li deia:

Yo quiero que todos los españoles tengan una sola lengua, porque soy más demócrata que liberal; su señoría ni demócrata ni liberal: buen provecho le haga.

Altrament la veritable llengua de cultura i de civilització només podia ser el castellà:

[...] la lengua es la encargada del progreso, de la cultura y de la civilización ha de ser una sola, porque la enseñanza ha de ser lo más alto que en el país exista, y para la enseñanza es la lengua nacional la que debe enseñarse.

Giner de los Ríos era tot un cavaller i no feia, en cap moment, demagògia, ja que s'expressava sempre amb tota sinceritat quan manifestava la seva espanyolitat.

El espíritu del Partido Radical, por su historia (su señoría hizo historia antes, permítame que yo también lo haga), [fa referència a la intervenció de Bofill i Mates] desde un primer momento fue un partido popular «españolista» en Cataluña. Eso mismo sigue siendo hoy, se ha compenetrado con todas las manifestaciones de la vida catalana.

Voldria referir-me a un altre paràgraf d'aquest discurs, en el qual el senyor Hermenegildo Giner de los Ríos es referma en la idea que el catalanisme no podia vincular-se mai a la idea de progrés. En aquest cas concret fa referència a l'aplicació del mètode Montessori a Catalunya, on ell creu que no és altra cosa que una forma d'aparentar que el catalanisme representava una novetat.

Hoy vais con un motivo, mañana con otro, como ese de la Escuela Montessori, por bajo de la cual, con no ser más que Montessori, vemos que preparais también un nuevo peligro. Porque ese es otro jalón que colocais para hacer la Escuela

catalana, atrayendo a la gente con los espejuelos de la novedad, para que incautamente vayan a formar la escuela que en realidad no es montessorismo; en realidad, eso es catalanismo.

Finalment, reproduïrem una citació del líder que expressa molt clarament el seu pensament amb relació a la llengua escolar i a la forma d'Estat a què ell aspira, aparentment federal però clarament uniformista.

Nosotros queremos que el día de mañana se constituya Cataluña, no como queréis vosotros, sino como una región; y toda España la reunión de todas estas regiones; no queremos que se distribuya en Estados particulares, sino que formen una federación en que el ejército sea uno, donde sea una la enseñanza, entregada en tutela y como función social más alta, al Estado Nacional, como decía Pi y Margall, y que esta enseñanza, por consiguiente, no puede ser en vascuence, ni en gallego, ni en catalán, sino que ha de ser en castellano, en todos y cada uno de sus órdenes, y en todos y cada uno de sus grados.⁹¹

3.3. ESDEVENIMENTS RELACIONATS AMB LA CATALANITZACIÓ ESCOLAR. 1868-1918

A través d'aquest breu recorregut per les discussions a les Corts de Madrid i a l'Ajuntament de Barcelona, no pretenem altra cosa que mostrar que la tasca de recuperació de la llengua catalana, especialment en el cas de l'ensenyament, no es presentava fàcil. Hi havia moltes personalitats, tant a Madrid com a Barcelona, més influents, però, a la capital de l'Estat, que la introducció del català a les institucions era considerada com una ofensa a la dignitat i, sobretot, a la unitat d'Espanya.

Ateses les limitacions d'un estudi d'aquestes característiques, exposo a continuació, com a preludi a aquest apartat, una cronologia sobre la catalanització escolar en el període que estudia aquest treball, no pas exhaustiva però prou significativa. Es tracta simplement de tenir una eina a la mà que ens ajudi a explicar l'abast real de la dita catalanització, cronologia que, amb l'excepció de casos molt puntuals, només fa referència a esdeveniments més o menys relacionats amb aquesta problemàtica.

91. Totes aquestes referències les podeu trobar a Hermenegildo GINER DE LOS RÍOS, *El idioma español: Discurso pronunciado por la patria y por la lengua*, Barcelona, Las Juventudes Republicanas Radicales, 1916, 16 p.

1869. Salvador Genís publica *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana*.

1872. Es publica l'obra *Guía del instructor catalán* de Marià Brossa i Arnó.

1873. Valentí Almirall crea l'Escola Industrial i Mercantil de Sabadell, que, segons sembla, escolaritzava en català. Es clausurà el 1876.

1875. Francesc Ubach i Vinyeta, president de La Jove Catalunya, en la seva sessió inaugural es mostra favorable a l'oficialitat, l'ensenyament i el prestigi de la llengua catalana.

1880. Creació d'una Acadèmia de la Llengua Catalana, que no prosperà.

1885. *Memoria en defensa de los intereses materiales y morales de Cataluña* —Memorial de greuges. Efectes negatius de la castellanització de l'escola.

1886. Es publica *Lo catalanisme* de Valentí Almirall.

1886. Francesc Flos i Calcat publica *Las escuelas catalanas com a base principal para la propagació de la causa regional*.

1887. La Diputació de Barcelona admet comunicacions en català.

1887. Impulsat per Francesc Flos i Calcat neix un Patronat d'Escoles Catalanes, que trigarà a desenvolupar-se.

1888. Agustí Rius i Borrell publica *Tratado de educación escolar: Obra escrita para los maestros y para los padres que desean conocer los principios y las prácticas de la educación*.

1888. Celebració a Barcelona d'un Congreso Pedagógico Nacional. Alguns congressistes demanen la introducció del català a l'escola, com a mitjà per afavorir l'ensenyament del castellà. Proposta rebutjada.

1888. Missatge a S. M. Dña. Maria Cristina. Plantejament de catalanització de l'escola.

1892. Bases de Manresa. Es proposa el català com a llengua vehicular a tots els graus de l'ensenyament.

1892. Publicació de *Lo trobador català* d'Antoni Bori i Fontestà. Més de vint edicions. Supleix la manca d'escolarització en català. L'obra serveix perquè molts nois i noies aprenguin a llegir en català.

1892. Flos i Calcat dóna una conferència en català a la Normal de Barcelona.

1895. Discurs d'obertura del curs 1895-1896 de l'Ateneu Barcelonès, a càrrec del seu president Àngel Guimerà, en la línia de les Bases de Manresa. Aquest discurs es fa en català per primera vegada. Algunes protestes.

1898. Domènech i Montaner propugna l'autonomia universitària, precedent del 1r Congrés Universitari Català.

1898. Flos i Calcat funda l'Escola Sant Jordi, el primer centre modern d'ensenyament en català.

1899. El mateix Flos i Calcat crea l'Agrupació Protectora de l'Ensenyança Catalana, que es converteix en Associació el 1902.

1900. Pastoral del bisbe Morgades a favor de la catequesi en català. Provoca una dura reacció periodística i política a Madrid.

1902. 2 de novembre. Decret Romanones sobre l'obligatorietat de l'ensenyament del catecisme en castellà. Entre les protestes recordem el missatge que van lliurar al rei les societats intel·lectuals i econòmiques el 12 de desembre d'aquest mateix any.

1903. Primer Congrés Universitari Català. Al marge de l'autonomia universitària, hom demana la creació de càtedres de Dret, Història, Llengua i Literatura catalanes. Arran del seu fracàs s'estableixen, l'any següent, els Estudis Universitaris Catalans. Hom sol·licità que aquests Estudis es poguessin impartir a la Universitat, petició que no tingué resultats pràctics i fou denegada oficialment el 3 de juliol de 1905.

1903. Salvador Genís publica *Lectura bilingüe*, aprovada pel Ministeri.

1904. Neixen diverses escoles que propugnen una renovació i modernització dels mètodes, la primera de les quals és l'Escola Mossèn Cinto.

1906. Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Es presenten propostes a favor del català com a llengua escolar.

1906. Prat de la Riba publica *La nacionalitat catalana*.

1906-09. Escola de Mestres de Joan Bardina. El català, llengua vehicular. Normal privada que no aconsegueix la legalització per atorgar títols.

1907. La Diputació de Barcelona, sota la presidència d'Enric Prat de la Riba, crea l'Institut d'Estudis Catalans.

1908. Pressupost Extraordinari de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, precedent del Decret de bilingüisme de l'abril de 1931. No s'aprova a causa de la laïcitat.

1909. Sota la direcció de mossèn Gil Parés i Vilasau, inicien les seves activitats les Escoles de la Sagrada Família, que formaven part de l'obra arquitectònica i humana de Gaudí.

1909-1910. Se celebra a Barcelona el Congreso de Primera Enseñanza. El mestre valencià Fèlix Martí Alpera presenta la ponència «Ventajas de la simultaneidad de idiomas en las Escuelas de aquellas regiones donde la lengua nativa no es la oficial». Avenços limitats en relació amb el Congrés de 1888, però no hi ha tanta animadversió envers el català.

1910. Es demana la cooficialitat a la Diputació de Barcelona. Prat de la Riba, atès que no hi ha cap normativa legal que consideri l'oficialitat del castellà, creu que no seria prudent aprovar la proposta. A partir d'aquest moment, però, s'accelera la catalanització en molts organismes depenents de la Diputació.

1911. La revista *El Clamor del Magisterio* comença a publicar *El calendari pedagògic* de Llorenç Jou i Olió, reeditat el 1930.

1912. Assemblea de la Unió Catalanista a Tarragona. Programa de catalanització de l'escola.

1913. 31 de gener. *La Veu de Catalunya* publica les *Normes ortogràfiques*.

1913. Joan Palau Vera assisteix al 1r Congrés Internacional Montessori a Roma. L'any següent sis mestres pensionades per la Diputació i l'Ajuntament de Barcelona assisteixen al 2n Congrés Internacional. El 3r Congrés Internacional Montessori, sota la direcció de la mateixa doctora, se celebrà, el 1916, a Barcelona.

1913. La Diputació de Lleida estableix cursos de català per als seus funcionaris. La Diputació de Barcelona crea el Consell d'Investigació Pedagògica, el 1916, Consell de Pedagogia, que el 1920 passarà a dependre de la Mancomunitat.

1914-1923. Primera Escola d'Estiu de Barcelona. Llengua vehicular, el català. El 1922 s'integra a l'organització d'aquesta escola la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya.

1914. S'obre al públic la Biblioteca de Catalunya.

1915. Creació de l'Extensió d'Ensenyament Tècnic. L'activitat més interessant és, probablement, la publicació de textos en llengua catalana.

1915-1922. Publicació de *Quaderns d'Estudi*, els primers temps sota la direcció d'Eugeni d'Ors.

El CADCI promou la Diada de la Llengua Catalana, impulsada a partir de l'any següent i fins al 1920 pel moviment de Nostra Parla, que s'estén a les altres terres de parla catalana. Proposta que el català sigui llengua oficial a l'ensenyament.

1916. Gener. Missatge de la Real Academia Española contra la presència del català a l'ensenyament i a l'Administració pública. El Consell de Pedagogia comença a publicar la «Col·lecció Minerva de coneixements fonamentals». Segons dades de 1923, fins aquell moment, al marge dels textos exhaurits se n'havien publicat quaranta-tres.

Neix l'Editorial Pedagògica de l'APEC, que publica textos escolars en llengua catalana. L'Ajuntament de Barcelona estableix la Comissió de Cultura. El 1918 s'aprova la catalanització de tots els centres educatius dependents de l'Ajuntament de Barcelona, amb el vot en contra del Partit Radical.

1917-1918. Es comencen a donar classes de català a l'Escola Normal de Girona per als alumnes, subvencionades per l'APEC, que s'estendran a les altres normals, amb problemes, però, a la Normal masculina de Barcelona.

1917. La Protectora proposa la creació dels Estudis Normals, que establirà la Mancomunitat de Catalunya el 1919. La Diputació de Barcelona i la Mancomunitat exigiran el títol que atorgava aquesta escola per poder exercir en les institucions educatives dependents d'aquests organismes.

1918. La Federació de Mestres Nacionals de Catalunya presenta un programa d'actuació orgànic i sistemàtic i l'any següent propugna la catalanització de l'escola pública.

1918-1919. Segon Congrés Universitari Català. El català, llengua preferent. El Govern no accepta les propostes, esdevé, però, un referent per a la Universitat Autònoma de 1933.⁹²

3.4. ESTAT DE LA LLENGUA, EN L'ÀMBIT SOCIAL, A COMENÇAMENTS DEL SEGLE XX

Com sabem, hi ha moltes maneres de valorar l'estat d'una llengua. Quan Alexandre Galí diu, a principis del segle xx,

[...] la infiltració del castellà en l'esperit del país, no cal que ens fem il·lusions, Menéndez Pidal tenia raó: Catalunya l'any 1900 era un país netament bilingüe,⁹³

no ho hem de mirar amb recel. Malgrat, doncs, que aquesta afirmació responia a una realitat, sobretot pel que fa referència als sectors dirigits, els més castellanitzats —alguns fins i tot parlaven en castellà a casa seva perquè feia més fi—, tot plegat requereix més d'una matisació, especialment si ho observem des de la perspectiva actual.

La llengua, doncs, cal observar-la des de diferents angles. Allò que és ben cert és que, en la data esmentada, la castellanització de l'ensenyament, en tots els seus graus, era pràcticament total i que el comte de Romanones, president del Govern central, es preparava, el 1902, per a l'últim assalt, prohibint l'ensenyament del català al catecisme, l'únic bastió on la nostra llengua tenia una presència important. Cal precisar que en el món urbà, especialment a Barcelona, el cas-

92. Com es recorda, al llarg del treball, diverses vegades, el context canviaria radicalment amb la proclamació de la dictadura de Primo de Rivera (setembre 1923 - gener 1930), durant la qual es prohibeix l'ús del català en totes les institucions públiques i es persegueix en algunes de privades.

93. Alexandre GALÍ I COLL, *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya*, vol. I: *La llengua: Entitats difusores i propagadores*, Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1979, p. 12-13 i 99. (L'autor fa referència a un article de Menéndez Pidal titulat «Cataluña bilingüe», *El Imparcial* (Madrid) (15 desembre 1902)).

tellà també havia penetrat en alguns sectors de l'Església pel que fa a la predicació.

Situant-nos en aquella època, hi ha un altre aspecte del qual, generalment, se'n parla poc i que convé no oblidar. Em refereixo concretament al món professional des dels seus diferents vessants, com és ara: el món del dret i de la medicina, del comerç, de la indústria, etc.⁹⁴ Quant a la correspondència privada, per exemple, els que sabien escriure només ho feien en castellà. Cal convenir, per tant, que l'analfabetisme en la llengua del país era pràcticament total.

El català, que encara no s'havia normativitzat, només l'utilitzaven com a llengua culta alguns lletraferits, com també quatre periodistes que l'empraven per escriure en els primers periòdics que apareixen en la nostra llengua i ben poca cosa més.

Altrament no podem oblidar que la llengua social continuava sent el català. Hi tenia un paper important el fet que un nombre elevat de nois i noies del país no gaudissin dels suposats *avantatges de l'escolarització*, la qual era un dels factors determinants de la castellanització lingüística. Aquesta situació tenia com a conseqüència que el coneixement del castellà, al marge d'un percentatge no gaire important d'immigració procedent de zones de l'Estat de parla castellana, quedés limitat als nois i noies, generalment els primers, que havien freqüentat l'escola, percentatge que el 1900 no superava el 50 %.

D'altra banda, al marge que molts pares passessin de l'escola de llurs fills, l'escolarització obligatòria, premissa fixada per la Llei Moyano del setembre de 1857, que mai es va complir, es limitava a tres anys, dels sis als nou. L'obligatorietat fins als dotze anys no es va aprovar fins el 1909. El percentatge irrisori de noies que generalment freqüentaven l'escola no hi anaven més enllà d'aquests tres anys.

El Memorial de Greuges del febrer de 1885 expressava un sentiment que es començava a manifestar més enllà del món literari.

Ni la constancia ni el afán de predominio del grupo castellano han logrado su-peditarnos completamente en este punto. Nada importa que el catalán haya sido des-terrado de las escuelas, con gran prejuicio de la instrucción primaria en nuestras co-marcas; [...]. No sólo seguimos hablando catalán sino que en los últimos años se ha verificado el renacimiento literario de nuestra lengua, habiendo tomado tal vuelo, que hoy cuenta ya nuestra joven literatura obras de empeño en casi todos los ramos.⁹⁵

94. En el cas de la indústria, el vocabulari de la nostra llengua, de manera especial en el ram tèxtil, atesa l'especificitat catalana, es va mantenir fins al 1950, aproximadament.

95. Extret de J. A. GONZÁLEZ CASANOVA, *Federalisme i autonomia a Catalunya (1868-1938)*, Barcelona, Curial, 1974, p. 498.

Tot i que la Renaixença es va limitar d'entrada al dit món literari, els que estaven més conscienciats per aquesta problemàtica no tardaren gaire a adonar-se que per fer realment efectiva la catalanització del país en els diferents àmbits d'actuació sociocultural es necessitaven, com a mínim, dues condicions:

- La penetració del català en tots els graus de l'ensenyament.
- La normativització de la nostra llengua a les institucions públiques, com a mínim a les diputacions i els ajuntaments, condició que podria exercir una influència en el context escolar.

Malgrat que es tractava de sectors molt minoritaris, a l'últim quart del segle XIX es plantejaren, a nivell teòric, totes les reivindicacions educatives pedagògiques i de llengua escolar que es començaran a portar a la pràctica escolar durant els anys que estudiem en aquest treball. Amb relació a aquesta qüestió, tal com afirmava Francesc Flos i Calcat, a finals del XIX:

Algun ha dit que en l'actual renaixença catalanista cal fer poble, cal preparar els homes de l'esdevenidor, el mitjà més decisiu per obtenir això és l'escola.⁹⁶

A partir de la democratització de les institucions públiques catalanes, a principis de la centúria passada, atès que hi havia algunes vegades poca precisió en la legislació centralitzadora, determinats sectors socials van tenir possibilitats per impulsar alguns projectes escolars amb vocació catalanitzadora, sobretot pensant en els sectors que gaudien d'una certa llibertat, o, si més no, manca de control, pel Govern de Madrid.

3.5. LA PENETRACIÓ DEL CATALÀ A L'ENSENYAMENT

Hi havia moltes diferències substancials en l'estructura de l'ensenyament espanyol, que es palesaven en les diferències entre els tres graus tradicionals de l'ensenyament, primari, mitjà i universitari, sistema establert a partir del primer Trienni Liberal (1820-1823). Això explica que estudiem separatament cada un d'aquests tres graus. Les citades diferències afectaven sobretot el seu nivell programàtic, com també la seva particular estructura.⁹⁷

96. Citat a Josep PARUNELLA, *Francesc Flos i Calcat: Notes biogràfiques i selecta de fragments. Edició commemorativa d'homenatge a la seva memòria*, Barcelona, Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, 1932, p. 9.

97. Atès que l'ensenyament tècnic se sortia del marc de l'estructura tradicional, ens ocuparem de la seva catalanització a l'apartat dedicat a les institucions públiques, on la catalanització va tenir una major incidència.

3.5.1. LA CATALANITZACIÓ A L'ENSENYAMENT PRIMARI

3.5.1.1. *La introducció del català a l'escola privada*

Com veurem més endavant, les dificultats per introduir el català a l'escola de l'Estat eren força grans, amb la qual cosa no té res d'estrany que comencem pels establiments docents privats. Cal pensar que, en el cas de l'ensenyament primari privat, sobretot especialment a un control ideològic més que no pas programàtic, la introducció del català no resultava fàcil, però de cap de les maneres impossible.

En aquell temps, a l'escola primària no hi havia exàmens oficials, tan sols existia un programa de referència. En aquest context, la introducció del català a l'escola esdevenia, almenys teòricament, en el cas de l'escola privada, un xic més fàcil. La catalanització escolar, al marge dels entrebancs legals, a l'hora de la veritat, havia de superar molts contratemps, la normativització de la llengua i la manca total de material pedagògic. Aquesta situació originava que la major part dels mestres masculins i femenins no s'arrisquessin a fer cap mena de canvi, a vegades simplement per inèrcia.

La situació a la primera dècada i en part segona del segle XX no era massa esperançadora, com intentem expressar en les consideracions següents:

— Les escoles tradicionals, en la seva majoria, ignoraven l'existència del català.

— Algun tipus de centres, teòricament renovadors, com és ara alguns de vinculats, més o menys, al moviment obrer, escoles racionalistes i centres d'alguns ateneus, també escolaritzaven únicament en castellà.

— El mateix passava a la major part d'escoles confessionals, comptant-hi les més renovadores, sobretot les que depenien dels ordes religiosos.

— Fins i tot els centres renovadors relacionats amb el catalanisme polític naixent, tampoc es pot dir que fossin escoles plenament catalanes.

Un cert interès per l'escolarització en català s'havia iniciat durant l'època de la Revolució de Setembre de 1868, sempre, però, a nivell privat. Atesa la importància que en l'època de la Restauració tenia l'ensenyament públic, hi havia alguns mestres que es manifestaven a favor de la integració de la nostra llengua a l'escola pública.

Les primeres propostes, en un cenacle públic, començarien a sortir a la llum a partir del Congreso Pedagógico Nacional de 1888:⁹⁸ aquestes propostes

98. Celebrat a Barcelona amb motiu de l'Exposició Universal, des de Madrid es va considerar com un Congreso Regional, ja que un Congreso Nacional només podia tenir lloc a la capital de l'Estat.

es limitaven, de moment, com ja he indicat, a la introducció del català a les primeres edats per facilitar l'escolarització en castellà.⁹⁹

Malgrat que sempre es parla de l'escola catalana de Francesc Flos i Calcat, fundada el 1898, hi va haver intents anteriors, tot i que no arribaren a perpetuar-se. L'establiment d'aquesta escola va ser el preludi de la creació de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana.¹⁰⁰

Calien, però, altres iniciatives que completessin aquest primer pas. La nova conjuntura política que s'obre a principis del segle passat esdevindrà determinant, tot plegat afavorit, en certa manera, pel Decret Romanones, citat en la cronologia, que va provocar una dura resposta en diversos sectors, com és ara en grups religiosos, intel·lectuals i, sobretot, entre els universitaris. Els incidents que es van produir van transcendir en bona part de la societat i determinaren que el 19 de desembre de 1902 es fessin algunes puntualitzacions al Decret, que quedava, en certa manera, en suspens, com veurem més endavant.

Prat de la Riba¹⁰¹ es convertirà en un personatge clau, ja que el trobem en la majoria d'iniciatives educatives que es produeixen en aquests anys, centrades en la modernització de les escoles, en les quals la introducció del català en el món escolar tenia un paper rellevant.

En aquesta croada, Prat cercarà el suport de grups i persones, en aquest darrer cas d'una manera especial de Joan Bardina, que, segons el director de *La Veu de Catalunya*, era la persona indicada per fer efectiu el seu projecte, que

99. Malgrat que només es demanava la introducció del català al parvulari per facilitar l'ensenyament del castellà, aquesta proposta no va tirar endavant. Cal precisar que entre els que demanaven aquesta introducció, n'hi havia que pensaven únicament en aquesta proposta i d'altres que partien de la base que això podia ser un primer pas cap a objectius més ambiciosos.

100. La bibliografia sobre la fundació de la Protectora i la seva trajectòria, com també l'evolució de l'escola de Flos i Calcat fins al 1936, té un gruix important.

101. Prat de la Riba definia el seu pensament a *La nacionalitat catalana*, obra de la qual recollim alguns fragments que fan referència a la llengua: «Les societats polítiques o Estats han comprès també la valor incomparable de posseir una llengua que doni unió i cohesió als seus membres, separant-los dels altres, i d'aquí prové que, quan naturalment no assoleixen aquest resultat per no coincidir les fronteres de l'Estat amb els límits d'una sola unitat lingüística, facin esforços desesperats a fi d'obtenir per la violència aquesta desitjada unitat de parla; i així afavoreixen l'expansió d'una llengua, d'aquella que adopten com oficial, i combaten durament les altres fins a corrompre-les i fer-les desaparèixer [...]. Per la mateixa raó, els pobles que reaccionen contra l'absorció d'altres pobles, així que senten la necessitat d'afirmar la seva personalitat, s'agafen a la seva unitat de llengua com a principi salvador i fonament del seu dret.» «El poble que no ha sabut construir una llengua pròpia, és un poble esguerrat, perquè la llengua és la manifestació més perfecta de l'esperit nacional i l'instrument més poderós de la nacionalització, i, per tant, de la conservació i la vida de la nacionalitat» (Enric PRAT DE LA RIBA, *La nacionalitat catalana*, Barcelona, L'Anuari de l'Exportador, 1906, edició de luxe, 1946, p. 67 i 70).

abraçava tots els graus de l'ensenyament. Trobem el pedagog de Sant Boi de Llobregat en gran part dels projectes educatius que tenen lloc a la capital catalana, a partir de 1902.¹⁰²

Gràcies primordialment, per tant, al nou context polític i sobretot al nou clima social, apareixen, al marge de l'escola de Flos i Calcat, diversos centres educatius renovadors amb voluntat de catalanització de l'escola.¹⁰³ Convé precisar, com veurem tot seguit, que, en aquell moment, «catalanització escolar» no tenia el sentit que va tenir més endavant o que té actualment.

Voldria precisar, pel que fa a aquesta qüestió, que, en moltes d'aquestes escoles, no sempre renovació pedagògica i catalanització, entesa en un sentit ampli, eren sinònims, com s'ha afirmat en més d'una ocasió, almenys en els inicis del moviment.

Quant als establiments docents que intentaven seguir les pautes del moviment renovador que s'estava desenvolupant a Europa i Amèrica, potser caldria parlar, en línies generals, de quatre tipus d'escoles:

1. Escoles on la presència del català era pràcticament nul·la.
2. Escoles on hi havia una tímida presència de la llengua catalana, classes de català, festes de final de curs o similars, on els alumnes recitaven poesies catalanes, etc.
3. Escoles que podem considerar, fins a un cert punt, bilingües, en la línia del Pressupost Extraordinari de Cultura de 1908 o del Decret de bilingüisme de l'abril de 1931.
4. Escoles Catalanes en les quals, entre les matèries que s'estudiaven, hi figurava la gramàtica castellana.

Com a exemples d'aquests quatre centres escolars emblemàtics, podríem considerar-ne els següents:

- En el grup primer, el Nuevo Colegio Mont d'Or.
- En el segon, la Fundación Horaciana de Enseñanza.
- En el tercer, l'Escola Vallparadís de Terrassa.
- En el quart, les Escoles Catalanes del Districte II i VI.

Pel que fa al primer grup, només cal que consulteu l'opuscle que explica les activitats i el programa d'aquest col·legi, on no hi ha cap referència a la llengua

102. La celebració del 1r Congrés Universitari Català de 1903, els intents del Patronat d'Escoles, el Pressupost Extraordinari de l'Ajuntament de Barcelona de 1908 i, sobretot, l'Escola de Mestres estan vinculats directament o indirectament a Joan Bardina. Sobre tots aquests aspectes hi ha una bibliografia força extensa.

103. Segons dades de la Protectora, el 1905 hi havia tretze Escoles Catalanes. A més de Barcelona, n'hi havia a la Granada, l'Hospitalet, Tarragona, Manresa i Berga, entre altres poblacions. Cf. *Bolletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*.

catalana. Recollim, d'altra banda, les paraules ben significatives d'Andreu Nin sobre el projecte del Nou Mont d'Or.

N'hi ha prou amb dir, com a resum que en el «Nou Mont d'Or» es porta a cap una obra d'educació intel·lectual, física i moral harmònica i integral.

L'ensenyança es dona en castellà, mancant així a un dels més elementals principis pedagògics i l'escola és catòlica. Partidaris decidits de l'escola laica i de l'ús de la llengua materna dels nois en l'ensenyança no podem estar identificats amb dissensió castellanista i religiosa del «Nou Mont d'Or». És cert, és clar, que l'escola és, com dèiem al principi, aristocràtica i, per aquest motiu, s'ha de caure en doloroses claudicacions.¹⁰⁴

Altament podem recordar, amb relació al segon dels models esmentats, el testimoni de Pau Vila respecte a l'Escola Horaciana, que ell havia fundat.

En el capítol de llenguatge, hi figura: «Estudis pràctics de la Llengua Catalana». El nostre ensenyament era en castellà.

Nosaltres, que ens havíem rebel·lat contra traves i rutinariismes pedagògics, no havíem pogut encara alliberar-nos del provincialisme d'ensenyar en castellà. Pesava molt l'habitut secular i ens escapava encara la profunda vitalitat creadora del verb de la raça. A dir veritat, no ens havíem alliberat del tot, sinó després d'haver ensenyat durant més de tres anys en castellà en país de llengua castellana.¹⁰⁵ Ara sabem l'empenta decisiva i eficient que dona l'ús de la pròpia parla a l'acció pedagògica del mestre.

Malgrat aquest error lamentable, l'ànima de la raça era més forta que els nostres prejudicis, i el nostre tracte amb els nois, la nostra acció educadora, era sempre en català. Demés, en català recitaven i cantaven.¹⁰⁶

Als opuscles de la Fundació Horaciana de 1910, hi figuren classes de català i francès, però l'ensenyament continuava essent en castellà. En realitat amb la marxa de Pau Vila a Ginebra, l'Horaciana acabaria perdent el seu sentit.¹⁰⁷

104. Cf. Andreu NIN, «De pedagogia. El "Nou Colegi Mont d'Or"», *El Poble Català* (22 setembre 1912). Consulteu també *Nuevo Colegio Mont d'Or*, Barcelona, juny 1912. (En aquest opuscle, no hi figuren ni tan sols classes de llengua catalana.) Vegeu, a més, Salvador DOMÈNECH, *El moviment de renovació pedagògic públic i privat*, en el mateix treball.

105. A mitjan 1912 Pau Vila va deixar l'Escola Horaciana per anar a fer un curs a Ginebra, a l'Institut Rousseau, pensionat per la Junta de Ampliación de Estudios, i més endavant va aplicar els coneixements adquirits a la ciutat suïssa al Gimnasio Moderno de Bogotá (1915-1918).

106. Cf. Pau VILA, *Assaig de recordança i de crítica del que fou l'Escola Horaciana*, Barcelona, Impremta de la Casa de Caritat, 1920, p. 11. (Al final del llibre citat hi ha una extensa bibliografia sobre la projecció de la Fundación Horaciana de Enseñanza.)

107. Cf. FUNDACIÓN HORACIANA DE ENSEÑANZA, *Su labor pedagógica*, Barcelona, Neotípi, 1910.

Quant al tercer grup, recordem la trajectòria de l'Escola Vallparadís de Terrassa, a través dels programes i les hores dedicades a cada matèria específica. Presentem a continuació alguns exemples per donar a entendre la situació de la llengua en aquest centre:

En referència al primer i segon grau, dels sis als vuit anys i dels vuit als onze anys:

Aquest grau serà bilingüe, tan aviat es parlarà català com castellà.
El castellà es practicarà a més del temps de classes, fent-lo servir per a lliçons o feines determinades.¹⁰⁸

Com podeu veure, cal considerar aquestes escoles, fins a un cert punt, com a bilingües, tot i que, de ben segur, la llengua principal a les aules era el català i la social a fora de les classes, també. Aquesta darrera premissa no era pas general, especialment en l'escola pública, en centres depenents dels ordes religiosos d'ensenyament i en altres de vinculats a determinats sectors de l'obrerisme.¹⁰⁹

Finalment, quant al quart grup, em referiré a les Escoles Catalanes dels districtes II¹¹⁰ i VI de Barcelona, on la llengua vehicular era la catalana i on es donaven classes de gramàtica castellana. El fet de la qualificació d'escoles com a catalanes no era gratuït, ni de bon tros, ja que eren, segons totes les notícies que posseïm, dels pocs centres docents on el català estava present en totes les activitats internes i externes de les escoles.¹¹¹

Ramon Monegal i el doctor Jeroni Estrany, especialment aquest darrer, ja des de 1900 havien tingut un paper fonamental a favor de la catalanització de l'escola dirigida als obrers. La seva idea era la creació d'una Extensió Universitària en català que fructificaria en les Escoles del Districte VI, que acabaren formant un conjunt, en certa manera, amb les Escoles del Districte II.¹¹²

108. Cf. PATRONAT D'ENSENYANÇA DE TERRASSA, *Escola Vallparadís*, setembre 1910; PATRONAT D'ENSENYANÇA DE TERRASSA, *Escola Vallparadís*, curs 1911-1912.

109. Els diversos testimonis sobre les prohibicions de parlar en català en determinades escoles, fins i tot a l'hora del pati, en tots els països de parla catalana, són prou coneguts per insistir-hi.

110. En la fundació de la primera escola del districte II, l'Escola Mossèn Cinto i l'Escola Verdader de Granollers, hi tingué un paper important Flos i Calcat. Hem de pensar que es tractava de centres on el català exercia un rol predominant. Cf. ESCOLES DEL DISTRICTE SEGON, *Memoria presentada a la Junta General Extraordinaria celebrada el 3 de febrer de 1905*, Barcelona, L'Avenç, 1905, 15 p.

111. Cf. ESCOLES DEL DISTRICTE VI, *Historia: Organització: Mètodes pedagògics*, Barcelona, Gustau Gili editor, 1912.

112. Sobre la trajectòria del doctor Jeroni Estrany, vegeu: Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «Un badaloní pràcticament desconegut. El Dr. Jeroni Estrany i Lacerna 1857-1918», *Carrer dels Arbres* (Badalona), núm. 14 (desembre 2003), p. 7-18; «Aspectes poc coneguts de la renovació pedagògica

Siguin escoles totalment catalanes o centres on el català exercia un paper a tenir en compte, la qüestió és que, en el cas de la ciutat de Barcelona, de la qual disposem de dades directes o indirectes, els percentatges dels citats tipus de centres no superà pràcticament mai, almenys fins el 1923, el 10 %.¹¹³ D'altra banda, Alexandre Galí, després d'una exposició molt detallada, arriba a la conclusió que abans de 1931 aquest percentatge devia oscil·lar al voltant del 10 % pel que fa a l'escola privada i un 7 % en el cas de la població total.¹¹⁴

3.5.1.2. *La introducció del català a l'escuela nacional*

La catalanització en el cas de l'ensenyament de l'Estat, *escuela pública* primerament i *escuela nacional*¹¹⁵ a partir de 1910-1911, va ser molt difícil, tot i que existien algunes escoles arran de la rectificació del Decret Romanones de 1902. Com diu Alexandre Galí referint-se a l'RD de 19 de desembre de 1902:

Era, [...] una real ordre aclaratòria que constituïa una derogació tan irregular com el mateix real decret que deia aclarir. Però amb ella l'exclusivitat del castellà queda sense efecte i, en canvi, hi havia la declaració explícita que a l'escola es podien usar altres llengües...¹¹⁶

Hermenegildo Giner de los Ríos s'expressa en els mateixos termes, però amb una visió totalment contrària, quan diu referint-se als governants de Madrid:

Ellos son los responsables, que faltando a los respetos del Parlamento y no teniendo más que una votación en una Cámara, os dieron la Constitución de la Man-

gica. Jeroni Estrany i Lacerna 1857-1918», a *XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans: La renovació pedagògica*, Figueres, novembre 2003, p. 41-56.

113. De la consulta dels anuaris estadístics, se'n treu la conclusió que el percentatge de les escoles que adopten noms catalans, dada significativa, no ultrapassa mai l'esmentada xifra.

114. Cf. Alexandre GALÍ I COLL, *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya*, vol. I: *La llengua: Entitats difusores i propagadores...*, p. 207-212.

115. Arran de la Setmana Tràgica, que des de Madrid fou considerada com un moviment separatista, no és estrany que, al cap d'un quant temps, s'acabés oficialment adoptant el nom d'*escuela nacional*, i durant la dictadura de Primo de Rivera, el d'*Institutos Nacionales*, pel que fa al batxillerat.

116. Cf. Alexandre GALÍ I COLL, *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya*, vol. I: *La llengua: Entitats difusores i propagadores...*, p. 100. (Observeu que en la cronologia, l'any 1903, hi figura l'obra *Lectura bilingüe*, aprovada pel Ministeri.)

comunidad; ellos los que torpemente prohibieron que se enseñara el catecismo en catalán en las Escuelas, para después tolerar, no ya el Catecismo, sino todas las enseñanzas en catalán.¹¹⁷

Tot i aquesta aparent tolerància envers la presència del català a l'escola, no quedava reflectida a la realitat. Llorenç Jou i Olió ens explica que, en aquests anys, amb referència a les *escuelas nacionales* que hi havia a Catalunya, podríem distingir entre:

- els enemics de la nostra llengua,
- els indiferents,
- els que donaven entrada al català en algunes de les seves lliçons,
- finalment, aquelles escoles:

[...] no completament bilingües, puix el castellà hi predomina sempre, però on s'hi fan alguna vegada exercicis en català, referents a totes les matèries. Dintre l'ensenyança pública, no creiem que enlloc es vagi més lluny en els nostres dies.¹¹⁸

Al llarg de la segona dècada del segle passat s'observa, en general, una certa conscienciació del problema que es manifesta, com podeu veure en la cronologia, amb relació a la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya. A la pràctica, però, poc es va poder avançar en aquesta línia, sobretot si recordem el cop d'estat de Primo de Rivera, al setembre de 1923.

3.5.2. EL CATALÀ A L'ENSENYAMENT SECUNDARI

De la mateixa manera que l'organització de l'ensenyament primari permetia certa llibertat quant a la llengua d'escolarització, això resultava impossible en el cas del batxillerat, amb uns exàmens i uns programes totalment regulats que marginaven el català. Ni tan sols durant el període republicà, amb l'excepció dels instituts escola i l'anomenada Normal de la Generalitat, la llengua catalana va ser gaire present als instituts, fins i tot elementals, i en qualsevol tipus de centre privat d'ensenyament secundari, amb ben poques excepcions.

En els anys que estudiem no es coneix cap intent de catalanitzar directa-

117. Cf. Hermenegildo GINER DE LOS RÍOS, *Discurso pronunciado en el Consistorio barcelonés el 22 de febrero de 1916*, p. 6.

118. Cf. Llorenç JOU I OLÍO, *Calendari pedagògic (1910-1913)*, Barcelona, Llibreria Camí, 1930, p. 82-83.

ment o indirectament aquest grau de l'ensenyament. D'entrada, hi havia un 60-70 % que no en volien ni sentir a parlar, els instituts, per una banda, i per una altra, els col·legis dependents dels ordes religiosos. En el tercer grup, a vegades escoles particulars, hi podem trobar algun cas d'interès envers el català, però pràcticament cap en aquests anys.

3.5.3. EL CATALÀ A LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

El fet que només existís un centre universitari, que comprenia Catalunya i Balears, feia més fàcil, almenys en comparació amb els altres graus de l'ensenyament, que es poguessin encetar campanyes a favor d'una certa presència del català a la Universitat de Barcelona.

Atès que en alguns estudis que es consideraven de caràcter universitari el català pogués estar present, o el fet del clamor dels estudiants universitaris a favor d'una modernització de la Universitat, grans protagonistes del 1r i 2n congressos universitaris el 1903 i en 1918-1919, respectivament, en els quals l'autonomia universitària i la catalanització de la Universitat foren les dues reivindicacions fonamentals, no va implicar, malgrat tot, que el català i la Universitat tinguessin cap mena de relació.

En ambdós congressos s'hagueren de salvar molts entrebancs oficials; el de 1903 es va haver de celebrar al Palau de Belles Arts, perquè no s'atorgà el permís preceptiu per tal que tingués lloc a la Universitat; el de 1918 estigué suspès durant un quant temps i s'inaugurà un mes després de la data prevista. El PRR fins i tot organitzà un congrés paral·lel.¹¹⁹

Quant als congressos universitaris, el tema de la llengua i la cultura s'explicita en el cas del Congrés Universitari de 1903 en els següents apartats:

Secció 1.^a

Tema 6è.

En la Universitat Catalana s'establiran càtedres de Dret Civil Català i d'His-

119. A més de les actes dels congressos de 1903 i 1918, sobre els problemes per tirar endavant aquests congressos, les seves sessions i les seves conseqüències, vegeu *Els congressos universitaris: Catalanització i autonomia de la Universitat*, Barcelona, Undarius, 1977, p. 5-48 (edició a cura de Miquel Puig i Reixach). Respecte al Congrés de 1903, podeu veure Jordi MONÉS i PUJOL-BUSQUETS, «El Congrés de 1903», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm 5 (2001-2002), p. 132-143. Quant al Congrés paral·lel de 1918 celebrat a l'Escola Normal masculina de Barcelona, també podeu consultar Jordi MONÉS i PUJOL-BUSQUETS, *L'Escola Normal de Barcelona 1845-1972*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000, p. 198-199.

tòria i Literatura Catalanes. També s'establiran càtedres d'Història del Dret Català, Història de la Filosofia Catalana, Història de l'Art Català i Història dels catalans, de Llengües romàniques i de Llengua àrab clàssica i vulgar.

Mentre dites càtedres no tinguin existència oficial s'establiran amb caràcter lliure, mitjançant el concurs de les entitats que vulguin prestar-lo.

Secció 2.^a

Tema 2on: IDIOMA.

La llengua oficial de la Universitat Catalana i de l'ensenyança a càrrec dels Municipis o de la Contrada,¹²⁰ serà la catalana.

Això no obstant no ha d'impedir que s'usin altres idiomes sempre que les necessitats de l'ensenyança ho reclamin.¹²¹

Pel que fa al Congrés de 1918-1919, les referències a la catalanitat són molt més específiques, com s'expressa a continuació:

SEGONA SECCIÓ.

II. Catalanitat de la Universitat.

1a. La llengua oficial de la Universitat serà la catalana. Podran, no obstant, donar-se ensenyances en altra llengua, sia quan la naturalesa de la matèria ho reclami o per ésser la pròpia del professorat encarregat de donar-les, o en casos excepcionals per ésser la de la majoria dels alumnes.

2a. Donat que la Universitat és un centre de cultura superior i en atenció al nostre endarreriment intel·lectual, es procurarà atendre en primer terme a la competència del professorat, cercant els homes més eminents, sense tenir en compte llur nacionalitat.

3a. Té la cultura superior un caràcter universalista. Però és natural que en cada poble s'estudiïn amb major deteniment les disciplines íntimament relacionades amb la seva vida; i per això en la nostra Universitat deuen crear-se càtedres de Llengua Catalana, Literatura Catalana, Geografia de Catalunya, Història de Catalunya, Arqueologia Catalana, Història de l'Art Català i Dret Català. Mentre no s'organitzin aquestes ensenyances es procurarà incorporar a la Universitat les càtedres dels Estudis Universitaris Catalans.

4a. La catalanitat de la Universitat i de la Cultura, més que a singularitzar-se, deu consistir en aportar el nostre esforç i l'esperit del nostre poble al patrimoni espiritual de la humanitat.¹²²

120. En les conclusions d'aquest Congrés es preveia que es podien establir càtedres universitàries fora de Barcelona.

121. Cf. *Els congressos universitaris: Catalanització i autonomia de la Universitat*, p. 65 i 69.

122. Vegeu *Els congressos universitaris: Catalanització i autonomia de la Universitat*, p. 82-83.

En les reivindicacions esmentades no eren solament els estudiants els portaveus, sinó que hi havia, també, alguns catedràtics universitaris que es manifestaven clarament a favor de l'autonomia i la catalanització de la Universitat.¹²³ Tot i això, haurem d'esperar el 1930 per tal que el llatísta doctor Balcells faci sentir per primera vegada una veu catalana en la seva història, en el *Paraním* de la Universitat de Barcelona, establert el 1837.¹²⁴

3.5.4. LA LLENGUA ESCOLAR A LES INSTITUCIONS PÚBLIQUES CATALANES

Hem començat el nostre viatge sobre la trajectòria de la llengua catalana en els centres d'ensenyament pensant en la societat civil, atesa l'actitud de rebuig de l'escola oficial. Aquest viatge iniciat per aquest sector en solitari es veurà impulsat a partir de finals de la primera dècada del segle passat per les institucions públiques catalanes, que començaran a exercir, directament o indirectament, un paper que podem considerar capdavanter. Seguint, doncs, aquest criteri, estudiaré els ajuntaments, les diputacions i la Mancomunitat.

3.5.4.1. *Els ajuntaments*

Quan es parla d'ajuntaments, en aquests anys, cal referir-se primordialment al consistori barceloní, on la democratització resultava més evident i on es manifestava, també, una major pressió social, que es palesava en les subvencions que atorgà en aquells anys.

c) Lengua adoptada en las escuelas y enseñanza de la religión.

La mayor parte de las Escuelas particulares subvencionadas por el Ayuntamiento de Barcelona fueron creadas por un doble movimiento de la opinión que es imposible desconocer. Un gran número de ellas presentan como nota característica la lengua catalana como lengua oficial de la Escuela; otras en gran número también, se distinguen por haberse suprimido en ellas toda la enseñanza de la religión...¹²⁵

123. Arran del Congrés es donà a conèixer el «Manifest dels universitaris», signat per vint-i-sis catedràtics, on es demanava autonomia científica i docent, catalanitat i neutralitat política.

124. Cf. Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «La lluita per l'autonomia universitària», *L'aportació de la universitat catalana a la ciència i a la cultura*, L'Avenç Estudis, 1981, n. 23, p. 40 i 44.

125. Cf. *Les construccions escolars de Barcelona*, 2a ed., Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura, febrer 1922, p. 51.

El primer projecte en el qual es plantejà el problema de la llengua d'escolarització és el Pressupost Extraordinari de Cultura de 1908, que constitueix, com s'assenyala en la cronologia, un precedent del Decret de bilingüisme de 1931.¹²⁶ En aquest sentit, val la pena recordar la Base 6a.

Base 6.^a En estas escuelas se dará la enseñanza en catalán y se adoptarán aquellos procedimientos pedagógicos que se consideren más eficaces en el estudio de la lengua castellana, para asegurarse que los niños asistentes a ellas lleguen a dominarla perfectamente. Los niños cuya lengua materna sea distinta de la catalana, recibirán en castellano un curso preparatorio, en que mediante ejercicios prácticos en lengua catalana alternados con otros de aritmética, caligrafía, dibujo y demás de carácter gráfico, se les habilite para seguir con fruto en lo sucesivo la enseñanza general.¹²⁷

El primer pas, en el terreny pràctic, vers la catalanització dels centres educatius municipals el trobem a l'Escola del Bosc.

De consiguiente en el primer grado cuando el niño entra en la Escuela se emplea la lengua catalana como lengua vehicular o medio de comunicar toda enseñanza. Se exceptúa el caso de los niños cuya lengua materna sea la castellana, en el cual siguiendo el mismo principio que hemos expuesto, la enseñanza se dará en dicha lengua...¹²⁸

El pas més important, però, es donarà arran de la creació de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, el 1916. En aquest sentit, cal recordar la sessió de l'any esmentat, en què la Lliga Regionalista presenta una moció a favor de la catalanització del consistori barceloní recollint un prec dels organitzadors de la primera Diada de la Llengua Catalana.¹²⁹ A partir d'aquest moment, les publicacions de l'Ajuntament barceloní passaven a ser majoritàriament en català.¹³⁰ Pel que fa específicament a la llengua d'escolarització, convé recordar el dictamen de 1918, segons el qual:

126. Aquest pressupost té una àmplia bibliografia; consulteu a tall d'exemple J. MATAS I TORT, *El presupuesto extraordinario de cultura de 1908 del Ayuntamiento de Barcelona en el marco de la renovación escolar*, 2 v., Barcelona, Universitat de Barcelona, 1977, tesi doctoral.

127. Extret de *Les construccions escolars de Barcelona...*, p. 84.

128. AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE BARCELONA, *Comisión de Colonias Escolares y Escuelas del Bosque, núm. 3, actuación pedagógica de la comisión*, 1914, p. 136-37.

129. Es tracta de la sessió del consistori barceloní del 18 de febrer de 1916 (vegeu nota 117).

130. Consulteu Josep GONZÁLEZ-AGAPITO, *Bibliografía de la renovación pedagógica*, Universitat de Barcelona, 1978, p. 29-71.

OPINA: Primer. Que a totes les Escoles primàries i elementals que tingui creades o creï més tard l'Ajuntament, l'ensenyament s'haurà de donar per raons pedagògiques en llengua catalana...¹³¹

Aquesta proposta fou criticada per alguns que deien que no representava cap avenç perquè molts dels establiments docents dependents del consistori barceloní ja s'havien catalanitzat, però la veritat és que representava un pas endavant, sobretot pel fet que, el 1922, es creava el Patronat Escolar de Barcelona, organisme mixt que depenia del Ministeri i de l'Ajuntament, arran del qual es tornà a plantejar aquesta qüestió.

3.5.4.2. *Les diputacions i la Mancomunitat de Catalunya*

Tot i que l'Ajuntament va començar la reivindicació a favor de la catalanització de l'escola, no podem oblidar el paper de la Diputació de Barcelona, que ja l'any 1900 es proposava modernitzar els seus centres educatius a partir d'establir una nova Universitat Industrial.

Arran de la constitució de la Mancomunitat, el 1914, les diputacions de Girona, Lleida i Tarragona començaran a rebre influència de la nova institució, tot i que no serà fins el 1920 que les citades diputacions s'integraran a l'esmentat organisme. Fou a partir d'aquesta data que diputacions, com és ara la de Girona, tingueren un paper a tenir en compte en la catalanització, esdeveniments que cauen fora, però, dels límits cronològics d'aquest treball.¹³²

Ja havíem indicat anteriorment l'actitud de Prat de la Riba a favor de la catalanització de l'escola des de principis de segle. El fet més transcendent, però, es produeix a partir de 1907, data en què Prat de la Riba és nomenat president de la Diputació de Barcelona. Al marge de les seves dues grans fites, la creació de l'Institut d'Estudis Catalans, el mateix 1907, i la fundació de la Biblioteca de Catalunya, el 1913, la seva figura tindrà un paper de primeríssima fila en les diferents propostes per introduir el català en les institucions que depenen de la Diputació, amb inclusió dels centres educatius.

El primer intent de catalanització oficial de la Diputació de Barcelona es con-

131. Cf. *Dictamen de la Comissió de Cultura*, Barcelona, 1918. (Aquest dictamen, aprovat per la majoria dels regidors del consistori barceloní, el podeu trobar complet a Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *La llengua a l'escola: 1714-1939*, p. 256-258.)

132. Tot i que la Mancomunitat, com a organisme que aglutinava les diputacions, no s'establí fins el 1920, des de la seva creació havia ja influït les altres diputacions catalanes.

cretava en la sessió del 15 de febrer de 1910, en què es demanava que la llengua catalana passés a ser, juntament amb el castellà, llengua oficial a la corporació barcelonina.¹³³ Aquesta proposta no fou aprovada, perquè Prat de la Riba la mirava amb un cert recel, atès que no existia cap normativa que hagués fixat que el castellà fos llengua oficial de la Diputació de Barcelona i, molt probablement, per no incomodar els seus aliats monàrquics; aquesta cooficialitat, presentada al cap d'un temps a la Diputació de Girona, obtingué el vistiplau dels diputats gironins.¹³⁴

La posició adoptada pel president de la Diputació de Barcelona fa pensar que la citada discrepància devia incidir en el fet que Prat de la Riba anés catalanitzant progressivament de forma semioficial la majoria d'organismes de la Diputació. D'altra banda, la centralització de l'ensenyament públic en els graus tradicionals impedia que la Diputació pogués exercir un cert paper en el món de l'ensenyament. Hi havia, però, una esclatxa, les possibilitats d'actuació que tenien diputacions i ajuntaments en el camp de l'ensenyament tècnic, un sector que no mereixia l'atenció de les classes dirigents espanyoles, o potser fins i tot un cert menyspreu.

És per això que Prat de la Riba, com a portaveu dels sectors més conscients políticament del món industrial, va aprofitar aquesta situació per potenciar l'esmentat ensenyament, amb el benentès, almenys en la seva mentalitat, que el català havia de tenir-hi un paper preponderant.

La política iniciada el 1910 facilitava que en els centres dependents de la Diputació s'anés adoptant progressivament el català com a llengua d'escolarització, la qual cosa es manifestarà d'una manera evident en l'Escola del Treball a partir del seu trasllat al nou edifici, a la Universitat Industrial del carrer Urgell, el 1914. Es dona la circumstància que l'esmentada inauguració es produeix quasi paral·lelament a la mort de l'antic director, Antonio Sánchez Pérez.

Alexandre Galí, testimoni de primera mà de la fundació d'aquest centre, afirmava que:

[...] l'ensenyança es dona en llengua catalana. L'escola elemental del treball fou la primera escola on el català va ésser emprat no pas subrepticiament sinó sostingut per una declaració franca i oberta d'una corporació popular.¹³⁵

133. Aquesta proposta havia estat presentada per Ildefons Suñol, de la Coalició d'Esquerrers, i Miquel Folguera, de la Unió Catalanista, amb el vistiplau d'alguns diputats de la Lliga Regionalista. Cf. Josep Lluís MARTÍN, «Dinàstics i regionalistes», a Borja de RIQUER (dir.), *Història de la Diputació de Barcelona*, vol. II: 1898-1936, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1987, p. 28. (La Lliga Regionalista, encapçalada per Prat de la Riba, com dèiem s'hi va oposar.)

134. Consulteu Josep GRAU I MATEU, *La Lliga Regionalista i la llengua catalana, 1901-1923*, p. 240-242.

135. Alexandre GALÍ I COLL, *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya (1900-1936)*, llibre IV: *Ensenyament tècnic-industrial i tècnic-manual o d'arts i oficis...*, 1981, p. 151.

D'altra banda, al marge de les escoles pròpiament dites, les citades institucions podien intervenir indirectament en els diferents graus de l'ensenyança. En aquest sentit, la Diputació de Barcelona creava, el 1913, el Consell d'Investigació Pedagògica, Consell de Pedagogia a partir de 1916. Aquest organisme establí una sèrie d'institucions que atorgarien un gran prestigi a la pedagogia com a ciència, la qual, en tot moment, s'expressaria preferentment en català.

En la cronologia s'exposaven alguns dels esdeveniments més destacats de la trajectòria de l'esmentat Consell; ara només em limitaré a recordar una vegada més les seves fites més sobresortints, on el català és sempre la llengua preferent:

— Impuls juntament amb l'Ajuntament i la Diputació de Barcelona del moviment montessorità, amb una participació activa de la doctora Montessori i de la seva deixeblla predilecta, Anna Maccheroni.

— Creació de les Escoles d'Estiu de la primera època (1914-1923), a partir de la qual hom intentava posar els mestres a l'altura de les noves idees i tècniques pedagògiques que sorgien arreu d'Europa i Amèrica.

— Fundació dels Estudis Normals, un centre de formació de mestres, el títol del qual s'exigirà a tots aquells que donaven classes en centres dependents de la Diputació de Barcelona i la Mancomunitat de Catalunya.

— Establiment d'un servei editorial, d'una banda, edició de llibres de text en català i altres serveis de tipus similar, i de l'altra, publicació de *Quaderns d'Estudi*, una revista de gran alçada intel·lectual, que fou, però, molt criticada perquè no resultava adequada per al públic al qual anava dirigida.

— Creació d'una biblioteca pedagògica.

Voldria precisar finalment que la política a favor de la catalanització escolar endegada per Prat de la Riba a nivell privat, a principis de segle, i accentuada a partir del moment que presidí la Diputació de Barcelona, no sembla que seguís la mateixa orientació, especialment quan, arran de la mort de Prat de la Riba, fou nomenat president de la Mancomunitat Josep Puig i Cadafalch.¹³⁶

En aquest sentit, Alexandre Galí havia criticat més d'una vegada que en les escoles de les citades corporacions s'atorgava molt poca importància a l'ensenyament de la gramàtica catalana.¹³⁷ Malgrat tot, cal precisar que tots els centres educatius que depenien primer de la Diputació de Barcelona i després de la Mancomunitat, amb un total d'una trentena d'escoles a les quals assistien

136. Consulteu Josep GONZÁLEZ-AGAPITO, «Pròleg i guia de lectura», a *L'Escola Nova Catalana, 1900-1939*, Vic, Eumo i Diputació de Barcelona, 1992, p. LXIII.

137. Cf Alexandre GALÍ I COLL, «Per l'Escola Catalana» (text manuscrit, Arxiu Nacional de Catalunya, fons Alexandre Galí, inv. 253/II, sig. 0.02.248), citat a Josep GRAU I MATEU, *La Lliga Regionalista i la llengua catalana*, p. 370, n. 948.

uns dos mil sis-cents alumnes, la llengua vehicular fou pràcticament sempre el català.

Altrament, malgrat alguns intents i propostes de la Mancomunitat, aquest organisme no encetà una política seriosa respecte a la necessitat de textos escolars i de material didàctic en català i, a l'hora de la veritat, es va limitar a subvencionar les publicacions de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. El nombre de manuals que publicaren, tant la Diputació i l'Ajuntament de Barcelona com la Mancomunitat de Catalunya, fou més aviat reduït. D'altra banda, les altres institucions públiques catalanes no podien eixugar aquest dèficit perquè disposaven de molt pocs recursos econòmics. La situació sobre aquesta problemàtica, l'expressava molt bé Alexandre Galí.

Cap dels ensenyaments substantius de l'escola no el tenim sistematitzat. Qui ens dóna la norma per l'ensenyament de la nostra llengua? On és el material, on és l'estudi dels clàssics, on són la selecta d'autors, on és la crítica literària i gramatical que orientin l'esperit públic i facin viable la tasca del mestre? És que cada mestre en la seva escola s'ho ha d'inventar?¹³⁸

En tot el que he expressat amb relació a l'Ajuntament, la Diputació de Barcelona i la Mancomunitat de Catalunya, voldria indicar que mentre l'impuls de la catalanització educativa en la primera dècada del segle passat té pràcticament com a protagonista la iniciativa privada, en la segona dècada les esmentades institucions exerceixen, també, un paper de primer ordre, incidint en les altres diputacions catalanes, en molts ajuntaments i en la catalanització de moltes escoles i, molt particularment, en el conjunt del moviment montessorí públic i privat.

3.6. REFLEXIONS FINALS

Abans de cloure aquest treball, voldria posar sobre la taula dues qüestions, una d'externa i l'altra d'interna, en les quals val la pena tornar a insistir, en el primer cas, i potser precisar en el segon. Primerament exposaré aquella que fa referència al món extern a la catalanització educativa.

D'una banda, pel que fa als contraris a la política plantejada per sectors importants de la societat catalana a favor del català com a llengua escolar, caldria precisar que, malgrat que hi ha dos grups aparentment diferenciats, tots partei-

138. Cf. Alexandre GALÍ I COLL, «La pedagogia actual a Catalunya», *Butlletí dels Mestres*, núm. 33 (1 juliol 1922), p. 195.

xen, amb matisos evidentment, de la mateixa idea, és a dir que el català no mereix una atenció especial o simplement que es pot desenvolupar, però de cap de les maneres com a llengua oficial.

En el fons, conscientment o inconscientment, tots parteixen de la base que la Il·lustració i la Revolució Francesa clouen un període de la història. El Romanticisme no és altra cosa que un corrent exclusivament reaccionari que no pot representar cap marxa enrere. La recuperació de velles nacions i de llengües antigues no té cap mena de sentit.

Referent a aquesta problemàtica, val la pena recordar que, en el cas francès, hi ha un corrent majoritari que creu que els *patois* constitueixen una «relíquia històrica» que els erudits han de conèixer, però ningú més. En el cas espanyol em ve al cap una frase pronunciada els darrers anys del franquisme per una inspectora d'ensenyament primari: «el catalán es una joyita medieval».

Pel que fa a la problemàtica interna, crec que val la pena anar cronològicament un xic més enllà i allargar les reflexions fins al final de la Guerra Civil. El cop d'estat de Primo de Rivera, del setembre de 1923, que va durar fins al gener de 1930, obligarà el moviment de modernització pedagògica i de catalanització escolar a refugiar-se en la iniciativa privada, amb un caràcter, com és lògic, no pas d'impuls sinó simplement de resistència.

La recuperació de les llibertats, propiciada per la dimissió del dictador i sobretot per la proclamació de la República, donà un fort impuls a la presència del català a les escoles del nostre país. No es pot tancar, doncs, aquesta breu excursió per la catalanització a Catalunya, en el període que estudia aquest treball, sense recordar que va ser, en aquells anys, que es posaren les bases per a una política de l'esmentada naturalesa.

Gràcies a l'Estatut de 1932, tot i les retallades que va sofrir envers l'aprovat pel poble català i el poc temps de la seva vigència, es va endegar durant el període republicà, amb inclusió de l'època de la Guerra Civil, una política d'extensió de la nostra llengua a l'escola.

Hem de considerar, però, que, en cap moment, com ja s'ha apuntat, la catalanització educativa va assolir la categoria que molts desitjaven. Al Congrés Nacional de l'Associació Protectora, que es va celebrar a l'abril de 1936, es va constatar que hi havia moltes mancances, especialment a l'ensenyament secundari, i s'evidencià, a més, que no s'havien portat a terme veritables programes d'institucionalització del català com a llengua nacional.¹³⁹

Probablement, a l'abril de 1936, es veien més clares les estratègies que po-

139. Consulteu I CONGRÉS NACIONAL DE L'ASSOCIACIÓ PROTECTORA DE L'ENSENYANÇA CATALANA, *Ressenyes i conclusions: Abril 1936*, Barcelona, Impremta la Renaixença, 1936.

dien impulsar-se per iniciar un camí per fer factible, no solament a l'escola pública sinó també a la privada, la idea expressada en l'Estatut interior de Catalunya de 1933, «l'escola ha d'ésser catalana per la llengua i per l'esperit».

A la vigília de la Guerra Civil, hom estava encara molt lluny d'assolir aquest ideal.¹⁴⁰ Al final d'aquesta guerra, tots sabeu com va acabar l'aventura de la catalanització educativa.

140. Tot i que s'ha dit més d'una vegada que durant la Guerra Civil es féu un gran pas endavant a favor de la catalanització de l'escola, opinió que, en principi, sembla prou raonada, ens falten estudis sociohistòrics per poder-ho afirmar amb rotunditat.

4. ENLLÀ DEL NOUCENTISME: LECTURA PEDAGÒGICA DE L'ARQUITECTÒNICA D'EUGENI D'ORS

Conrad Vilanou i Torrano

4.1. INTRODUCCIÓ

Fa tres anys —el 2004— es van complir cinquanta anys de la mort d'Eugeni d'Ors Rovira (1881-1954), commemoració que va assolir un cert relleu, protagonitzada per alguns actes acadèmics i l'aparició d'algunes novetats bibliogràfiques.¹⁴¹ Al seu torn, l'any passat —el 2006— es va celebrar el centenari de l'aparició del *Glosari*, que per a molts va marcar el tret de sortida del Noucentisme, moviment cultural que s'estén a casa nostra durant les primeres dècades del segle xx i que es perllongà més enllà de la defenestració d'Eugeni d'Ors, després de la seva topada amb Puig i Cadafalch. Sigui quina sigui la valoració que hom faci d'aquella fugida o deserció —una mena de ferida que a voltes encara supura—, el cert és que a partir de l'1 de gener de 1906 Eugeni d'Ors va publicar diàriament a les pàgines de *La Veu de Catalunya* una glossa que servia per divulgar, en petites dosis, els principis d'aquella filosofia noucentista que havia de renovar des de dalt, i a manera d'un gran projecte cultural i pedagògic, tot un país.

Per tal de rememorar aquest centenari es va organitzar a Barcelona, Tarragona i Gijón, successivament, durant el segon semestre de 2006 una exposició sobre *La Ben Plantada* que volia evocar el naixement del Noucentisme (1906-2006), aquell moviment artístic i literari que tant va contribuir a impulsar la nostra modernització.¹⁴² D'aquesta exposició s'ha publicat un magnífic catàleg,

141. Durant la tardor de l'any 2004 es van celebrar unes Jornades dedicades a Eugeni d'Ors en el cinquantenari de la seva mort, organitzades per l'Institut d'Estudis Penedesencs. A hores d'ara ja ha aparegut el volum que recull els treballs d'aquelles jornades: Josep MURGADES, Norbert BILBENY et al., *Eugeni d'Ors, llums i ombres: Cicle de conferències en el cinquantenari de la seva mort (1954-2004)*, Valls, Cossetània, 2006.

142. L'exposició sobre *La Ben Plantada* va restar oberta del 20 de juliol fins a l'1 d'octubre de 2006 al Museu Diocesà de Barcelona. Entre els dies 5 d'octubre i 5 de novembre es va instal·lar

molt ben il·lustrat, que aplega una sèrie de treballs elaborats per especialistes, que posen de manifest altra volta la importància del pensament orsià, mediatitzat en aquesta ocasió a través del missatge estètic de *La Ben Plantada*, una mena de catecisme noucentista.¹⁴³ Al cap i a la fi, el Noucentisme demanava i perseguia una tradició que defensava el culte a la senzillesa i a la simplicitat, virtuts que quedaven simbolitzades en aquella Teresa —la Ben Plantada—, arquetipus pedagògic per a una Catalunya ideal, burgesa, clàssica i mediterrània, que prioritzava el paper de la ciutat. En aquell context, la indústria i les empreses constituïen el motor de la nova Catalunya, de la qual Barcelona —reconvertida en una espècie de *polis* grega— havia d'esdevenir una gran capital europea.

Almenys aquest era l'ideal —possiblement utòpic— del Noucentisme, que en una reacció en contra del liberalisme, el Romanticisme, el naturalisme i el positivisme aspirava a ser una moral civil que s'havia d'estendre a tot Catalunya, que llavors creava institucions de nova planta, com ara l'Institut d'Estudis Catalans (1907). Altrament, és ben sabut que una de les preocupacions orsianes fou elevar l'anècdota a categoria, estratègia que seguia per tal de divulgar la seva *he-liomàquia* o lluita per la llum, una autèntica Il·lustració catòlica, que Xènius desitjava veure acomplerta en tots els fronts com a síntesi de llums i tradició per tal d'imposar un discurs ideològic que fomentés l'ordre i la civilitat.¹⁴⁴ Tant és així que, amb motiu d'aquest centenari del *Glosari* —una espècie d'*acta apostolice sedis* del Noucentisme que ha patit i pateix greus problemes de recepció i d'infravaloració—, s'ha destacat que, tot i la seva aparent dispersió, constitueix una contribució d'una innegable modernitat i que ja n'hi ha prou de relegar l'obra orsiana a la condició de relíquia del passat.¹⁴⁵

al Museu d'Art Modern de Tarragona i, poc després —entre el 9 de novembre i el 10 de desembre de 2006—, al Museo Nicanor Piñole de Gijón.

143. *La Ben Plantada: El Noucentisme 1906-2006*, Barcelona, Museu Diocesà de Barcelona i Bancaja, 2006.

144. Amb relació a la funció pedagògica del seu *Glosari*, Eugeni d'Ors escriu: «El Glosario, corto y puesto en la primera página del diario, servía y tiene que servir para que el lector vulgar, que no lee libros ni se detiene en revistas, dirigiese cotidianamente una mirada siquiera al mundo del Espíritu y se salvase así de hundirse en la mineralización de la existencia» (Eugenio d'ORS, «Confesión a Valéry Larbaud», *Revista de Occidente*, núm. 128 (1973), p. 145-150; reproduït a Alicia GARCÍA-NAVARRO (ed.), *Confesiones y recuerdos*, València, Pre-Textos, 2000, p. 59, pròleg de Carlos Pujol).

145. Així es manifestava D. Sam Abrams des de les pàgines del diari *Avui* (11 de gener de 2006), alhora que afegia que el *Glosari* és moltíssim més que tot el moviment noucentista i el seu impacte sobre la cultura. D'igual manera Eugeni d'Ors és moltíssim més que el mer artífex del Noucentisme: fou un veritable mestre pensador i un pedagog culturalista de signe autoritari, amb una significació i repercussió que ultrapassen l'àmbit estrictament català.

4.2. DUES DEFENESTRACIONS, UN PENSAMENT

Davant d'una figura amb la personalitat i força intel·lectual d'Eugeni d'Ors es pot optar per dues solucions: fixar-nos només en la seva etapa catalana —tal com han fet algunes biografies que no van més enllà de l'any 1921—, o bé contemplar la seva trajectòria a través d'un procés de llarga duració sense interrupcions, ni cesures, i que abraça tot el seu pensament. Ben mirat, la filosofia orsiana es va afaïçonar en una construcció evolutiva que dura dècades, que no s'estronca ni es trenca amb ruptures abruptes, sinó que se cisella d'una manera gradual i continuada. El que sí que canviarà serà l'escenari de la seva acció cultural i política —primer Catalunya; més tard, Espanya i el món hispànic—, però no ho farà la seva ideologia, que a grans trets es perfila a manera d'una aventura intel·lectual o combat arbitrista contra tot allò que va representar el segle XIX. Tal com va indicar Eusebi Colomer, Eugeni d'Ors —en renunciar al nacionalisme d'espardenya i barretina de regust romàntic— volgué ser el menys nacionalista dels pensadors justament per a servir la causa del nacionalisme.¹⁴⁶

Per tant, no podem parlar de dos D'Ors separats, sinó més aviat d'un únic personatge i d'un sol pensament que presenta una identitat singular i específica. A gratient, emperò, es pot afegir que aquest únic pensament —des de la seva gènesi noucentista fins a la seva maduresa intel·lectual— es desplega en dos moments històrics separats per la data de 1922 —que coincideix amb la marxa de Mussolini sobre Roma— i que projecta el seu ideari sobre dos ambients culturals no només diferenciats, sinó també oposats: primer, una Catalunya nacionalista que aspirava al seu redreçament cultural i polític; més tard, una Espanya regeneracionista en què el nacionalisme català de primera hora és substituït per una vocació hispànica de sentit ecumènic. Així, D'Ors —que es pot inscriure en la generació espanyola de 1914— també es va comprometre amb el «problema» d'Espanya i es va situar en un punt intermedi entre l'africanisme d'Unamuno i l'europeisme del jove Ortega, que va quedar impressionat per la pedagogia social de Paul Natorp.

Podríem recordar aquí que si D'Ors, en la primera fase, la noucentista, compresa entre 1906 i 1921, utilitzarà l'estructura de l'Institut d'Estudis Catalans, durant el segon període tindrà el recurs de l'Instituto de España, creat el 6 de gener de 1938. De fet, d'ambdues institucions, arribarà a ser-ne secretari perpetu, la qual cosa no deixa de ser paradoxal si tenim en compte que no per-

146. Eusebi COLOMER, *Estudis de filosofia catalana*, Barcelona, Publicacions de la Facultat de Filosofia de la Universitat Ramon Llull, 2004. (Introducció, edició i traduccions a càrrec de Josep Monserrat Molas.)

durà en cap d'aquells dos instituts, que, al seu torn, representen dos mons culturals i dos moments històrics ben diferenciats. En qualsevol cas, i al marge de les circumstàncies de cada situació històrica, sempre ens trobem amb un únic Eugeni d'Ors que evoluciona segons una lògica aclaparadora i que confereix a la seva activitat pública una mateixa identitat: la de voler ser el mestre pensador de tota una col·lectivitat (primer de Catalunya, després d'Espanya i, per extensió, del món hispànic).

De vegades s'ha comparat —així ho va fer Joan Tusquets— Eugeni d'Ors amb Confuci, atès que ambdós personatges —tot i la distància en el temps— es van oferir als diversos governants del seu temps per tal de prestar els seus serveis. Xènius va seguir aquesta actitud des del moment en què va col·laborar amb Enric Prat de la Riba per tal de desenvolupar el seu programa noucentista, sota l'aixopluc de la Mancomunitat de Catalunya. Posteriorment, i després de la topada amb Puig i Cadafalch, Eugeni d'Ors es va posar a disposició de la dreta espanyola amb el seu programa d'un regeneracionisme culturalista de caràcter conservador, aferrat a la defensa de la tradició i del sentit ecumènic del catolicisme. No per atzar, D'Ors, per a qui les nacions són cultures, va bandejar l'ús de la paraula *cosmopolita* a favor de l'expressió *ecumènic* com a sinònim d'universal, terme que en la seva etapa hispànica volia superar l'estretor d'aquell catalanisme incipient i província dels primers compassos del segle XX.

Tanmateix, les seves propostes —que a Catalunya van frenar la missió que la Institución Libre de Enseñanza havia planejat per a tot Espanya—¹⁴⁷ mai van gaudir de l'acceptació general i, en conseqüència, va ser objecte de més d'un silenci i d'algun rebuig, fins i tot dintre de les files franquistes, tot i que havia estat un intel·lectual inequívocament contrari a la Segona República. A això cal afegir que certs sectors eclesiàstics no podien acceptar alguns punts de la seva angelologia i que els nuclis més durs del règim franquista —tot i la protecció del monàrquic Pedro Sainz Rodríguez— no veien amb bons ulls el seu passat catalanista, ni tampoc compartien les seves vel·leïtats genialoides, somortes sota la influència de la Falange per un classicisme a la romana.¹⁴⁸ A la vista del que

147. Tots sabem l'estima que Eugeni d'Ors va tenir per Francisco Giner de los Ríos i, de retruc, pel Juan de Mairena de Machado, que, al seu entendre, «quedarà como el único epítome donde se conservan lecciones de lo que ha sido el krausismo español...» (Eugenio d'ORS, «Carta de Octavio de Romeu al profesor Juan de Mairena» (1949), a *Confesiones y recuerdos*, p. 114).

148. En la crítica que va fer Joan Tusquets del pensament orsià destaca, al costat de les crítiques filosòfica, política i pedagògica, la crítica religiosa. Segons el parer de mossèn Tusquets, la filosofia d'Eugeni d'Ors ofereix un perfil heterodox ja que el filòsof —que va reivindicar l'ensenyament de la mitologia grecoromana— «intentà, més d'una vegada, amotllar el catolicisme al seu sistema i resulta que no li encaixa del tot» (p. 136). Al marge de la crítica de mossèn Joan Tusquets, el cert

diem, no estranya que les crítiques i censure sobre la polèmica personalitat d'Eugeni d'Ors no hagin minvat en els darrers temps, en què s'ha posat l'accent una vegada més en la seva trajectòria política i la seva declarada posició franquista. En darrer terme, Eugeni d'Ors també fou un defenestrat pel Govern de Franco, que no podia tolerar les extravagàncies i pompes —com la seva coneguda cerimònia d'ingrés a la Falange segons el ritual medieval de la cavalleria, celebrat a Pamplona— d'algú que finalment es va convertir en un incòmode personatge per al règim sorgit del cop d'estat del 18 de juliol de 1936.¹⁴⁹

Malgrat tot, el pensament tradicional espanyol ha vist en la figura d'Eugeni d'Ors una espècie de referent, per bé que el seu mateix fill, Juan-Pablo d'Ors, en un article clarivident manifestava fa uns quants anys la seva manca d'arrelament:

—Si en Barcelona tuvo discípulos, y hasta adoradores, en Madrid no los tuvo; si en Barcelona tuvo pocos amigos y bastantes enemigos, en Madrid la proporción se repite—,

ahora que deixava constància de la falta de confiança del règim franquista vers el seu pare:

Nunca la Falange —a pesar de la admiración de Xènius por José Antonio— le ofreció honor o cargo alguno, cuando tan a manos llenas los repartía. Tampoco el franquismo le regaló absolutamente nada. De pocos intelectuales españoles puede decirse que recibieron menos prebendas. Sólo poco antes de su muerte se le otorgó el título de Profesor Extraordinario de Ciencia de la Cultura de la Universidad de Madrid. Fuera de dudas, d'Ors fue, desde el comienzo hasta el final de su vida, un hombre-contra corriente.

és que un altre intel·lectual catòlic —ara ens referim a Ramon Roquer Vilarrasa, professor de filosofia de l'educació a la Universitat de Barcelona— va qualificar Eugeni d'Ors de «gran culturalista cristià» i va veure en la seva angelologia un camí vers Déu (Ramon ROQUER, «Nota sobre los ángeles custodios», *Homenaje a Eugenio d'Ors*, Madrid, Academia del Faro de San Cristóbal i Editora Nacional, 1968, p. 179-189). Tal vegada, la reticència de mossèn Tusquets amb relació al pensament orsià es pugui deure a diversos factors: primer, que l'antropologia triàdica orsiana s'allunya del dualisme cos-ànima de la filosofia perenne d'arrel aristotèlica i tomista; segon, al possible parentiu de l'àngel custodi orsià amb la psicoanàlisi freudiana, per bé que D'Ors substitueix l'inconscient freudià per un sobreconscient angèlic; tercer, la possible identificació de l'àngel custodi amb els plantejaments del *daimon* o del *numen* del paganisme; quart, la relació incestuosa que apareix a *Gualba, la de mil veus*.

149. Aquesta és la conclusió que s'extreu del documentat treball de Fonxo BLANC, «Ors a la boca del llop del falangisme (1933-1945)», a *Eugeni d'Ors, llums i ombres: Cicle de conferències en el cinquantenari de la seva mort (1954-2004)*, p. 35-93.

A més d'anar a contracorrent, Juan-Pablo d'Ors assenyala que el seu pare sempre va tenir un mal perdre, aspecte que el va precipitar a una terra de ningú:

Para los catalanes, más concretamente para los barceloneses, era un desertor; para los madrileños, un intruso. Para las derechas, un obrerista, sindicalista y antinacionalista; para las izquierdas, un católico, imperialista, antiliberal y antidemócrata. Eugenio d'Ors permanecía en tierra-de-nadie.¹⁵⁰

Arribats a aquest punt, paga la pena esmentar que el mateix Eugeni d'Ors s'havia autoqualificat de catòlic errant, de manera que no ha de sorprendre que Xavier Pla, des de les pàgines de *La Vanguardia*, el presentés amb motiu dels cinquanta anys del seu traspàs com l'intel·lectual errant, alhora que deixava constància de l'actualitat de la seva obra.¹⁵¹ Probablement el fet que Xènius no obtingués l'any 1914 la Càtedra de Psicologia Superior, a la qual es va presentar —i que finalment va guanyar Cosme Parpal—,¹⁵² va determinar que mai se sentís del tot còmode a Barcelona, ja que sense la seguretat d'una càtedra i després de la seva fugida es veié obligat a recórrer món per tal de poder sobreviure econòmicament, circumstància que per a alguns explica l'abast de la seva ingent producció literària, que encara es troba mancada d'unes necessàries i urgents obres completes.

I si diem que Eugeni d'Ors respon a un únic pensament —la gènesi del

150. Juan Pablo d'ORS, «D'Ors, mi padre», *Razón Española*, VII, núm. 21 (gener 1987), p. 7-27.

151. «Eugenio d'Ors murió hace cincuenta años. Si volvemos a su obra, su actualidad es deslumbrante: utilización del yo crítico, interés por la cultura de masas, aprecio por la vanguardia, compromiso con la cultura cívica, anunciación del tedio moderno... Pero eso no basta para deducir una influencia. Una huella que se borró deprisa, demasiado deprisa» (Xavier PLA, «El intelectual errante», *La Vanguardia*, suplement de cultura, núm. 119 (29 setembre 2004)).

152. Durant els exercicis realitzats a Madrid per optar a la Càtedra de Psicologia Superior de la secció de filosofia de la Universitat de Barcelona, que havia estat inaugurada l'any 1910, Eugeni d'Ors només va tenir el vot favorable de José Ortega y Gasset. Aquesta oposició fou un episodi que aixecà una gran polèmica i originà una important campanya d'acusacions contra Cosme Parpal (1878-1923), que va obtenir tres vots i que, segons sembla, va fer molt bons exercicis. Altrament, Cosme Parpal havia oposat sense èxit (tot i obtenir dos vots) a la Càtedra d'Ètica que l'any 1912 va guanyar Tomàs Carreras Artau (que havia aconseguit tres vots). Mentre Tomàs Carreras Artau es va poder consolidar com a catedràtic, Eugeni d'Ors es veié obligat a seguir una vida errant que el va portar de Barcelona a Madrid, bo i passant per terres americanes. Sobre l'afer de la Càtedra d'Eugeni d'Ors, es pot veure la documentada informació que apareix a l'*Epistolari de Francesc Martorell i Trabal i de Pere Bosch Gimpera amb Ramon d'Abadal i de Vinyals i amb Ferran Valls i Taberner: 1908-1931*, Barcelona, PPU, 1991, p. 27-67. (Edició a cura de Jaume Sobrequés i Calli-có, Manuel J. Peláez i Albendea, Francesc Vilanova i Vila-Abadal i Maria Soriano i Marín.)

qual trobem a la Catalunya noucentista—, quelcom semblant podem afirmar de la seva pedagogia, que constitueix una mena de constant present en les diferents dimensions de la seva arquitectònica intel·lectual. Dit d'una altra manera: per a Eugeni d'Ors el pensament s'estructura d'una manera visual, plàstica i figurativa, bo i afaïçonant un edifici teòric que ofereix diferents cares o murs, cadascun dels quals incorpora indubtables dosis educatives. Tant és així que la filosofia de l'educació orsiana no es pot reduir a uns pocs escrits, sinó que cal cercar-la entre el ric teixit d'una producció intel·lectual molt extensa i poc sistematitzada que, quan s'analitza —això sí—, ofereix una estructura nítida. El cas és que Eugeni d'Ors fou, igual que Dilthey i Ortega, un pedagog culturalista que confiava —a la manera il·lustrada— en el poder d'unes llums catòliques que havien de brillar des de la fortaleza d'un pensament —un veritable castell laberíntic amb muralles ben fressades—, que s'expandia en quatre direccions: la filosofia, amb la seva antropologia triàdica que exalta el valor pedagògic de la vocació; la política, amb el seu imperialisme cultural procliu a l'arbitrarisme; l'estètica, amb l'exaltació de l'obra ben feta, i el discurs narratiu, amb l'arquetipus pedagògic de *La Ben Plantada*, un exemple educatiu de primer ordre que troba en *La Lúdia de Cadaqués* el seu corresponent contramodel.

Però abans d'aprofundir en cadascun d'aquests quatre murs o contraforts que donen sentit a la bastida intel·lectual orsiana, serà bo que reparem —si més no breument— en el caràcter d'Eugeni d'Ors, un home que es va moure a cavall del segle XIX, en què va néixer —i del qual va renegar—, i del segle XX, que amb la seva pretesa restauració clàssica havia de donar la batalla al Romanticisme dinovè. Al cap i a la fi, la seva pròpia personalitat va oscil·lar —des d'una perspectiva psicològica— entre aquests dos punts: entre un barroquisme en què les formes volen i un classicisme en què les formes es recolzen sobre pilars fermes i sòlids.

4.3. PERSONALITAT ORSIANA I TEMPTACIÓ BARROCA

No podem negligir que en els darrers anys la biografia d'Eugeni d'Ors s'ha vist enriquida amb l'aparició d'alguns llibres que recuperen i subministren informació sobre la seva polifacètica i complexa personalitat. Així, l'any 2000 van aparèixer les seves *Confesiones y recuerdos* —un conjunt de treballs ja publicats anteriorment de manera dispersa—, que posen en mans del públic lector alguns dels seus records d'infància i joventut, a través dels quals es poden conèixer aspectes significatius dels seus anys de formació, encara que no es tracta d'unes memòries en el sentit estricte del terme. Més aviat, aquestes confessions posse-

eixen uns deixos intel·lectuals que serveixen —entre algun record personal i familiar— per a assajar una mena d'examen de consciència, on Xènius deixa constància de la seva voluntat de trencament amb el món del segle XIX i, a la vegada, per a justificar la seva lluita contra el barroquisme:

Más de una vez se me ha preguntado si mis ataques doctrinales a lo barroco eran enteramente sinceros... Trataba de salvar, luchando contra el barroquismo, la tentación constante que hacia él me arrastraba: así en el vértigo se implica una ambivalente, secreta vocación de abismo.¹⁵³

Aquesta ambivalència —la seva lluita personal per allunyar-se del Barroc, pel qual sentia una veritable inclinació— serà, sense cap mena de dubte, un dels trets bàsics del pensament orsià, que trobà en els col·loquis de l'abadia de Pontigny (1931) un inequívoc punt de referència. Fet i fet, el Barroc assoleix en l'univers mental orsià la dimensió d'una categoria, d'un eó, que permet presentar —en diferents moments de la història— una realitat renovada, en contraposició al classicisme, la seva contrafigura. Per consegüent, la reflexió filosòfica orsiana amb la seva vocació noucentista considerava que el combat ideològic que arrossegava la modernitat, des del primer terç del segle XIX, constituïa un debat obert —una mena de diàleg— entre ambdós moviments, és a dir, entre el classicisme i el Romanticisme. No debades, el Romanticisme és una de les vint-i-dues espècies (*Barocchus romanticus*) del gènere Barroc, per bé que aquesta manifestació barroca va assolir el punt més àlgid a la darrerria del segle XIX (*Barocchus finisæcularis*).¹⁵⁴

153. Eugenio d'ORS, *Confesiones y recuerdos*, p. 17.

154. Eugeni d'Ors era conscient de la importància de la seva visió del Barroc en considerar la història moderna com una mena de pledeig entre aquells dos eons, el classicisme i el Barroc. En realitat, D'Ors perseguia trencar la imatge que es tenia del Romanticisme dinovè com una mena d'esperit revolucionari, de manera que apunta que el Romanticisme també té els seus clàssics, és a dir, que el seu Evangeli posseeix un Antic Testament. Tradicionalment, el qualificatiu de barroc s'atribuïa a una certa perversió històrica del gust que havia aparegut durant els segles XVII i XVIII com una descomposició de l'estil clàssic del Renaixement. Davant d'aquesta visió convencional, Eugeni d'Ors va ser un dels primers —per no dir el primer— a identificar el Barroc com una constant històrica: «Lo barroco es una constante histórica, que se produce en épocas tan recíprocamente alejadas como el Alejandrino lo ha estado de la Contra-Reforma, y ésta del Fin-de-Siglo, es decir, antonómicamente, el fin del siglo XIX y de la Tráguerra, que nuestra civilización occidental acaba de vivir... se trata de un fenómeno que interesa, no sólo al arte, sino a toda la civilización y hasta, por extensión, a la morfología de la cultura» (Eugenio d'ORS, *La ciencia de la cultura*, Madrid, Rialp, 1964, p. 152). Segons el seu parer la gran empresa del Noucentisme iniciada a partir de l'any 1900 significava una mena de croada contra el Barroc finisecular, que és el de Wagner i el de Rodin

Tot i el seu capteniment pel classicisme, la vida d'Eugeni d'Ors no es pot entendre —i tampoc els seus anys de formació— sense el contrapunt barroc, pel qual sentia una enorme atracció i que, a voltes, emmascara la seva producció intel·lectual.¹⁵⁵ La seva lluita, doncs, va ser titànica ja que si bé buscava la perfecció clàssica amb el seu esperit d'ordre i jerarquia —«crec que tota ciència és sistematització i per consegüent exclusió: i, sobretot, jerarquia», havia escrit en una glossa l'any 1911—, no es pot oblidar que ell mateix havia experimentat l'atracció per les formes barroques que, segons el seu parer, constituïen una espècie de paradís inicial que s'ha fet fonedís al llarg del temps.¹⁵⁶ En efecte, el Barroc es troba animat secretament per la nostàlgia del Paradís Perdut, aquell estat d'innocència adàmica inicial que, després de la temptació del diable (aquell àngel caigut), genera una nostàlgia en un món que només té la sortida del classicisme.¹⁵⁷

i, en conjunt, el dels arquitectes i decoradors que van identificar la seva producció amb el Modernisme. Amb tot, el Noucentisme va topa amb un rebrot barroc sorgit poc després de la Primera Guerra Mundial, tal com constata l'any 1936: «La obra de restauración clásica a que el espíritu del Novecientos consagró sus primeros trabajos, vino pronto a sufrir consecuencia de la interrupción bélica del 14-18, una recaída barroca, continuada en la era de *Barocchus postebellicus*, cuya agonía presentiamos hoy. Todo nos induce a creer que el conjunto comprendido entre los años uno y catorce inspira ya nostalgia» (Eugenio d'Ors, *Lo barroco*, Madrid, Tecnos i Alianza, 2002, p. 97, pròleg d'Alfonso E. Pérez Sánchez, edició preparada per Àngel d'Ors i Alicia García-Navarro de d'Ors).

155. «Como sabemos, el carácter de Eugenio d'Ors es básicamente clásico con una base fuertemente arraigada en la unidad y la síntesis. Parece nuevamente contradictorio encontrar que, para un autor que promulgaba tanto la simpleza y el pensamiento figurativo, D'Ors nos entregue una de las obras más prolíferas y aparentemente fragmentarias de nuestra literatura. Más que una obra clásica, el conjunto de su producción parece más bien una obra de engranaje barroco donde, entre oscuras expresiones y galimatías, D'Ors nos da la apariencia de un escritor de difícil comprensión. Sin embargo, debajo de ese D'Ors que aparentaba ser, existía el otro que en realidad era: su prosa era clara, limpia y sus ideas claramente discernibles. En conclusión, D'Ors da la impresión de lo que realmente no es y para comprender su carácter y su obra es necesario sondear las apariencias» (Ada SUÁREZ, *El género biográfico en la obra de Eugenio d'Ors*, Barcelona, Anthropos, 1988, p. 28).

156. Xènius comenta que quan passejava, vers 1921, pel Jardí Botànic de Coïmbra —els jardins botànics constitueixen una de les grans aportacions del segle XVIII, el segle del racionalisme i del barroquisme que sempre va estimar D'Ors—, va tenir una inspiració: «Fue en aquella hora primaveral y solar, cuando me fue dada, en la pereza y en el recogimiento, la posesión de una verdad fecunda; a saber, que el barroco está secretamente animado por la nostalgia del Paraíso Perdido» (Eugenio d'Ors, *Lo barroco*, p. 39).

157. En aquest punt es fa evident la influència de John Milton, amb el seu poema *El Paradís Perdut*, una de les obres fonamentals de la poesia barroca anglesa del segle XVII. «Todo arte de reminiscencia o de profecía es siempre más o menos barroco. Y la literatura —un día ello acabará por descubrirse— ha erigido, a la entrada de la selva de lo barroco, dos altas columnas, que llevan los nombres del poeta Milton y del evangelista San Juan: el Paraíso Perdido y el Apocalipsis» (Eugenio d'Ors, *Lo barroco*, p. 40).

Tant és així que Xènius reconeix en el seu llibre sobre el Barroc —aparegut en francès per primera vegada l'any 1935 i reeditat diverses vegades en castellà—,¹⁵⁸ que aquesta obra pot ser considerada una mena de novel·la autobiogràfica en manifestar que, des de ben jove, va sentir una especial predilecció per la categoria barroca. Sovint s'ha remarcat, en el *dandy* que Eugeni d'Ors va portar dins des de la seva joventut, una actitud un xic retòrica i desmesurada, que va ser present durant tota la seva vida. En realitat, Xènius va ser un intel·lectual que va alternar el pensament i l'espectacle de manera que va conferir a la seva personalitat una clara teatralitat barroca que tal vegada va assolir connotacions d'una decadent pedanteria en la seva lluita per cercar l'ordre i la jerarquia del classicisme.¹⁵⁹

Pel que fa a la vida més personal de Xènius, s'ha de citar el llibre d'Antonio Lago Carballo *Eugenio d'Ors, anécdota y categoría*, que ens ha permès accedir a un D'Ors més íntim, que completa altres aproximacions similars aparegudes fa anys.¹⁶⁰ En aquest sentit, aquesta obra ens dona una visió de l'Eugeni d'Ors instal·lat en el Madrid de postguerra, on freqüentava la tertúlia que José María de Cossío mantenia en el cafè Lyon d'Or, del carrer Alcalá, amb D'Ors com a principal animador, des d'on era acompanyat pels seus amics fins al seu domicili del carrer del Sacramento, en el nucli antic de la capital. És conegut que en aquestes converses de cafè va confirmar ser un veritable mestre de la paraula i del pensament, que en el seu cas constitueixen unes núpries entre la cordialitat i la intel·ligència. De fet, la glossa i el diàleg són dos aspectes d'una mateixa realitat: un text curt i breu que pretén despertar l'interès del lector i provocar la seva reacció i complicitat. Per això l'esperit de la glossa és —segons l'opinió de Ramón Gómez de la Ser-

158. Si la primera edició d'aquesta obra aparegué a París l'any 1935, s'hagué d'esperar l'any 1944 perquè l'editorial Aguilar la traduís al castellà. S'anota una segona edició d'aquesta mateixa editorial l'any 1964. Per la seva banda, la casa Tecnos n'ha fet dues edicions, que corresponen als anys 1993 i 2002. Nosaltres citem aquesta darrera edició.

159. «Pero también en la misma personalidad orsiana encontramos una contradicción. Porque d'Ors es más barroco que clásico, a pesar de su constante búsqueda del clasicismo. Prueba de ello es su producción desordenada, ampulosa, repetitiva, y su forma de expresión llena de sentido metafórico, como implican los neologismos...» (Pilar G. SUELTO DE SÁENZ, *Eugenio d'Ors: Su mundo de valores estéticos*, Madrid, Plenitud, 1969, p. 188).

160. Antonio LAGO CARBALLO, *Eugenio d'Ors, anécdota y categoría*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004. Una primera aproximació a l'Eugeni d'Ors que freqüentava les tertúlies de Madrid es pot trobar a Félix ROS, «Don Eugenio, en persona», a ACADEMIA DEL FARO DE SAN CRISTÓBAL, *Homenaje a Eugenio d'Ors*, Madrid, Editora Nacional, 1968, p. 191-200. D'aquest darrer treball reprodueix el següent fragment: «No es que el diálogo fuese para él, de forma independiente, arte supremo: es que las supremas eran la inteligencia y la humanidad que lo engendraban», p. 194. Amb relació a l'estil orsià, Félix Ros assenyala: «Azorín trajo las frases cortas, sin cláusulas. D'Ors resucitó las cláusulas, pero no como ampliación, bifurcación, ramificación, sino como recapitulación, poceamiento, hondura», p. 194.

na— amable i enginyosa conversació, és a dir, fructífer diàleg que s'emparenta també amb la ironia de tradició socràtica, que va ser assumida, nogensmenys, per l'ideari orsià. No ha d'estranyar, doncs, que, quan parlava, D'Ors emprés la mateixa estratègia que quan escrivia les seves glosses: explicar una idea —una categoria— a partir d'un ampli i ric anecdotari en què no es donaven mai repeticions. No per casualitat, el magisteri orsià va insistir sempre en la conveniència d'elevat l'anècdota a categoria i, al seu torn, cercar —per damunt o dessota de la història— l'eternitat que correspon als eons o constants històriques.¹⁶¹

No obstant les recents novetats editorials que il·luminen la proteica personalitat orsiana, el cert és que a voltes sembla que el cas Eugeni d'Ors encara no s'hagi tancat del tot, fins a l'extrem que hi ha interrogants que a hores d'ara no s'han pogut respondre. En aquest sentit, cal destacar la pregunta que formulava Oriol Pi de Cabanyes, des de les pàgines de *La Vanguardia*, amb relació al lloc on es troba la caixa X, on es guarden els papers més compromesos del cas D'Ors, és a dir, aquells que corresponen a l'etapa catalana (1906-1920).¹⁶² Ben mirat, i al marge de la destinació d'aquell material actualment desaparegut, es constata l'aportació d'un corrent d'opinió que —sense perdre mai de vista el punt crític— vol situar la contribució orsiana en les seves adequades coordenades intel·lectuals, culturals i polítiques, bo i destacant la seva condició d'autèntic mestre pensador (*maître à penser*).

4.4. L'ARQUITECTÒNICA ORSIANA

No hi ha dubte que aquesta condició de mestre pensador presenta diferents cares, cosa lògica si tenim en compte la dimensió polièdrica del pensament orsià, que ofereix sempre un vessant plàstic i figuratiu, circumstància que no ha d'estranyar atès que D'Ors pertany al grup reduït i selecte de pensadors —Plató

161. López Quintas defineix la glossa de la següent manera: «la glosa, conjunción densísima de la jugosa variedad ofrecida por el espectáculo diario de la vida en todos sus niveles y un pensamiento inspirado y transfigurado por la pasión de la unidad» (Alfonso LÓPEZ QUINTAS, «Pensamiento figurativo e irónico en Eugenio d'Ors», *Atlántida*, núm. 40 (1969), p. 397).

162. Es pot veure l'article d'Oriol Pi de Cabanyes, «La caja X», publicat a *La Vanguardia* el 14 de setembre de 2005. Tot i la signatura, l'any 1989, de l'acord entre la família d'Eugeni d'Ors i la Generalitat de Catalunya per a la cessió de la documentació dels seus papers a l'Arxiu Nacional de Catalunya, una part de la documentació no ha arribat mai al seu destí. Es tracta, en concret, de la desaparició de dues caixes (100 × 30): l'etiquetada amb el rètol *Oceánidas* —que contenia certa correspondència amorosa rebuda pel filòsof— i, la més interessant per a la nostra cultura (la caixa X), amb la documentació que pot donar pistes sobre l'afer de la seva defenestració (Guillem Díaz-Paja), desarrelament (Enric Jardí) o deserció (Joan Fuster).

i Goethe, especialment— dotats de sentit per a la bellesa. Filosofar —deia Xènius— és pensar a la manera dels grecs, és a dir, amb els ulls. Per això la dimensió plàstica del seu pensament, que, segons ell mateix va expressar, limitava al nord amb l'erudició (per tant, mantenia el diàleg amb el passat); a l'est, amb la mecànica; al sud, amb la música, i a l'oest, amb la infància.¹⁶³ De manera semblant, es pot dir que l'edifici orsià —és a dir, la seva arquitectònica intel·lectual— ofereix quatre murs que basteixen la seva construcció ideològica a manera d'un autèntic baluard: al nord, la filosofia; a l'est, la seva vocació política; al sud, la crítica de l'art i l'estètica, i a l'oest, la seva narrativa, tot i que Xènius havia manifestat que no sabia narrar. Ara bé, per entendre com es pot passar d'una paret mestra a l'altra del seu pensament hem de recórrer a l'esquema de cercle que —com deia Hegel— comença i acaba en ell mateix: un cercle legítim i no viciós, en la mesura que és prou ample per a abastar-ho tot.

En la nostra anàlisi seguirem el sentit de les agulles del rellotge i així en primer lloc ens referirem a la cara nord, per seguir pel vessant est, a continuació abordarem el contrafort sud i, per acabar, ens fixarem breument en la cara oest. Val a dir que d'aquestes quatre cares que erigeixen l'edifici orsià sovint s'ha insistit en la seva dimensió política, la qual cosa ha provocat l'oblit dels restants aspectes que afaïçonen una arquitectònica que dóna sentit a la seva pedagogia, o el que és el mateix, al seu combat per la llum (*Heliomàquia*), que així es desplega filosòficament, políticament, estèticament i narrativament.¹⁶⁴ Tot indica que Xènius, sota el deixant de Goethe, va sentir en carn pròpia la necessitat pedagògica del segle XVIII, el segle il·lustrat i educador per excel·lència, que, com ell mateix, ofereix dues cares ben constatades, això és, la de la fredor del racionalisme i la del sensualisme del Barroc.

163. Ben mirat, l'univers mental d'Eugeni d'Ors abraça de manera enciclopèdica tot el món del saber. El saber humanístic representat per l'erudició, el científic exemplificat per la mecànica i l'estètic manifestat a través de la música. Pel que fa a la seva infantesa, D'Ors insisteix en el seu caràcter recollit, atès que durant els primers anys de vida no va assistir a cap escola o col·legi. Va ser la seva pròpia família qui es va encarregar inicialment de la seva formació, per la qual cosa es pot dir que Eugeni d'Ors va viure durant la seva primera infantesa una mena d'aïllament, que es va perllongar, fins i tot, durant el temps d'estudiant a la Universitat. Tal com va escriure algun dels seus professors universitaris, Eugeni d'Ors va assistir molt poc a classe, tot i estar matriculat. A la vista del que diem, possiblement no sigui forassenyat entendre la vida de Xènius com un gran procés de formació individual que, al seu torn, es manifesta en una lluita personal per a la difusió de la cultura. Si considerem, a més, que Eugeni d'Ors no va assolir mai una càtedra universitària, hom pot entendre l'absència d'una escola autènticament orsiana, malgrat l'existència d'intel·lectuals orsians al llarg de tot el segle XX.

164. Guillermo DÍAZ PLAJA, *El combate por la luz: La azaña intelectual de Eugenio d'Ors*, Madrid, Espasa-Calpe, 1981.

En un primer moment, va ser un jove falangista com José Luis López Aranguren qui es va decidir a presentar una tesi doctoral sobre la filosofia orsiana. Al cap i a la fi, D'Ors va ser el gran pensador de la postguerra i, segons el parer d'Aranguren, «la gran figura intel·lectual de la *España Nacional*». Les seves glosses a la pàgina tres del diari *Arriba* —un dels portaveus de la premsa del *Movimiento*, per bé que segons José María Valverde els responsables del diari veien Xènius com una càrrega inevitable— constituïen una de les poques glopades d'aire fresc d'aquells foscos anys del franquisme en què, tot i les giragonses polítiques que el van fer assumir el paper de «reaccionari» des de 1923, Eugeni d'Ors va quedar finalment abandonat una mica de tots.

Cuando le conocí —comenta Valverde—, sus reuniones del viernes en la calle del Sacramento apenas congregaban media docena de fieles marginales —Aranguren a la cabeza—, por más que el Maestro, como era de rigor llamarle, desplegara su exquisita amabilidad y su divertida chistosidad... Si su Academia Breve de Crítica de Arte constó de once miembros quizá fue porque difícilmente hubiera reunido la docena. Mi impresión, al conocerle, fue que nadie le daba importancia.¹⁶⁵

En qualsevol cas, Aranguren va mantenir des de 1945 i fins a 1954 una bona amistat amb D'Ors, de qui l'atreïen entre altres coses el seu catolicisme il·lustrat, el gust per la filosofia i l'afecció per l'expressió literària. Comptat i debatut, Aranguren sempre va professar un gran respecte per la filosofia orsiana, un pensament figuratiu que tal vegada pugui guardar alguna relació amb l'atomisme lògic de Russell i amb el Wittgenstein del *Tractatus*: «El pensamiento dibujístico, geométrico, de Eugenio d'Ors, lo mismo que el pitagorismo y la metafísica de Platón, reposa en la unidad armónica del Orden matemático y la Belleza suma.»¹⁶⁶ Més recentment, Carlos d'Ors ha insistit en la dimensió plàstica del pensament orsià des del moment que la recerca de la bellesa comporta el culte a la forma, perquè —en darrera instància— sense forma no hi ha idea.¹⁶⁷

165. A més, José María Valverde explica que els redactors del diari *Arriba* es congratulaven quan podien enviar a *corner* la glossa orsiana, que apareixia a la pàgina tres del diari. «Eso sí, el Novísimo Glosario se imprimía siempre en recuadro y en cursiva —en cursiva, explicaba el Maestro, porque ese tipo indica una atención muy especial, y sus textos la tenían siempre y en su integridad—» (Eugenio d'Ors, *Tres horas en el Museo del Prado*, Madrid, Tecnos, 1989, p. XX-XXI, prefaci de José María Valverde).

166. José Luis ARANGUREN, *La filosofía de Eugenio d'Ors*, Madrid, Espasa-Calpe, 1981, p. 71, pròleg de José Luis Abellán.

167. Carlos d'ORS, «El pensamiento plástico en Eugenio d'Ors: valores de la forma y el dibujo en el arte del noucentisme y del novecento», a *Eugenio d'Ors: Llums i ombres: Cicle de conferències en el cinquantenari de la seva mort (1954-2004)*, p. 137-149.

El mateix Xènius va deixar constància d'aquesta dimensió figurativa del seu pensament en plantejar la seva filosofia de l'esquema.¹⁶⁸ En aquest text, Xènius reconeix que el pensament segons esquema constitueix una de les supremes adquisicions de la humanitat, encara que sovint l'home no s'adoni del que això significa. La fórmula que planteja D'Ors en aquesta filosofia de l'esquema és ben coneguda: mentre la sistemàtica de la cultura s'articula en eons —és a dir, categories de puresa ideal susceptibles de manifestar-se a través de la successió històrica—, la morfologia de la cultura s'articula en estils. Des d'aquí es pot establir el principi que els estils són les determinacions que corresponen a les constants històriques o eons, axioma a partir del qual Xènius estableix tres postulats que connecten eons, estils i conjunts històrics.¹⁶⁹

Efectivament, Eugeni d'Ors perfila una manera de conèixer intuïtiva —i, per tant, eidètica i essencial—, que vol superar l'escissió entre fons i expressió, entre idea i forma. Xènius té consciència que els productes de l'esperit, de la mateixa manera que els productes de la naturalesa, es realitzen a través de determinades formes. En conseqüència, el pensament orsià es plasmarà en figures i retrats:

Como los productos de la naturaleza, los productos del espíritu se realizan en determinadas *formas*, en determinadas concreciones que no corresponden al concepto de *cantidad*, ni al de *calidad*, sino al de *orden* o disposición.¹⁷⁰

Per a alguns crítics —aquest és el cas de Vicente Aguilera—,¹⁷¹ aquesta tectònica o ciència de les formes orsiana aspira a aïllar les formes produïdes per les civilitzacions superiors, principalment les de l'art, i alhora vol descobrir les lleis que relliguen aquestes agrupacions formals.¹⁷² Així, les formes arquitectòniques

168. Eugenio d'ORS, «Filosofía del esquema», *Atlántida*, núm. 1 (gener-febrer 1963), p. 25-31. En aquest article es feia constar que el text corresponia a la lliçó 11, apartats 1, 2 i 3, del llibre *La ciencia de la cultura*, que l'editorial Rialp havia de publicar properament, tal com va succeir l'any següent (1964).

169. D'Ors estableix els següents postulats de la morfologia de la Cultura: «Primero: Los eones se traducen en respectivos repertorios de dominantes formales. Segundo: El repertorio de dominantes formales a que se traduce cada eón se llama su estilo. Tercero: La determinación con que esa traducción se realiza se encuentra progresivamente afirmada a medida que se asciende a más vastos conjuntos históricos» (*La ciencia de la cultura*, p. 296).

170. Eugenio d'ORS, *Las ideas y las formas*, Madrid, Aguilar, 1966, p. 19. (Aquesta mateixa citació la trobem formulada igualment a *La ciencia de la cultura*, p. 286.)

171. VICENTE AGUILERA CERNI, *Ortega y d'Ors en la cultura artística española*, Madrid, Ciencia Nueva, 1966.

172. El pensament figuratiu orsià és una manera de coneixement que constitueix una síntesi de la percepció i del concepte, que se singularitza per ser capaç de percebre al mateix temps la in-

d'una època —a banda de reflectir un ideari polític determinat— s'apropen sempre a les formes que volen o que pesen. Tot plegat forneix la llei de gravitació de les arts, segons el centre de gravitació s'aproximi a la música (allò expressiu i impressionista, que vola) o a l'arquitectura (allò geomètric i ordenat, que pesa).

D'acord amb aquesta concepció, Eugeni d'Ors estableix una correlació entre l'arquitectura i el pensament, fins al punt de vincular el campanar amb el feudalisme i la cúpula amb la unitat de la política que simbolitza la monarquia: «las formas arquitectónicas de un período histórico dado constituyen una nueva manifestación de la política del mismo».¹⁷³ Tant és així que es podria considerar la seva obra *Tres horas en el Museo del Prado* (1922) com una síntesi de l'expressió visual de la filosofia figurativa i l'estètica orsianes, atès que en aquest llibre es reflecteix el seu pensament dibuixístic, és a dir, la seva filosofia de l'esquema.¹⁷⁴ Altrament, Eugeni d'Ors —que abandona el principi de contradicció pel de participació— és conscient que una cosa pot ser això i allò altre, de manera que tot pensament és una figura:

Así cuando acontece, la historia entera, tiene un sentido, expresa algo; lo expresa como condición indispensable para su propia verdad. La verdad no está en la anécdota; la verdad está en la figura. Y, paralelamente, el sentido de la figura no está en su contorno. Está en su contorno + más su símbolo. Está allí donde *cuanto acontece* supera y olvida la exigencia racional del principio de contradicción.¹⁷⁵

Segons aquest plantejament, que implica sempre l'exigència figurativa, el pensament orsià constitueix una forma de pensament, un estil, que es pot qualificar de geomètric i estètic i que —en funció d'aquesta lògica— se situa entre l'*esprit geometrique* de Descartes i l'*esprit de finesse* del coneixement emocional

dividualitat i l'essència, l'eternitat i la figura, allò concret i allò abstracte, el fenomen i el noumen. «Una intuición, por tanto, eidética y esencial, que, superando toda separación entre espíritu y forma, fondo y expresión, se manifestaría en figuras, retratos, formas, ideas, una única e idéntica cosa todo ello» (Erundino ROJO PÉREZ, pròleg a E. d'ORS, *La ciencia de la cultura*, p. 10).

173. José Luis ARANGUREN, *La filosofía de Eugenio d'Ors*, p. 46.

174. En aquesta obra, Eugeni d'Ors deixa constància de la dimensió plàstica i figurativa del seu pensament en excel·lir el paper de la pintura dins del concert de les arts: «La pintura ocupa, entre las Artes, la región central. Parte de acá, está la escultura, y aun antes, la arquitectura; feudos por excelencia de esta función de lo bello que, siguiendo a Hildebrand, hemos llamado *espacial*. Parte de allá de la pintura, en zona progresivamente romántica e inconcreta, caen la música, la poesía tal vez, los dominios en lo expresivo y su función preponderan. La pintura puede recorrer una serie de matices, acercándose a cualquiera de estos extremos, sin llegar a confundirse con él» (Eugenio d'ORS, *Tres horas en el Museo del Prado*, 5a ed., Madrid, Aguilar, 1963, p. 20).

175. Eugenio d'ORS, *El secreto de la filosofía*, Barcelona, Iberia, 1947, p. 248.

de Pascal.¹⁷⁶ De tal faisó que Aranguren insistia, en els darrers compassos de la seva llarga trajectòria intel·lectual, en la dimensió estètica del pensament orsià, que oscil·la entre aquells dos grans eons de la tradició històrica, això és, el clasicisme i el Barroc o, si es vol, entre Apol·lo i Dionís.

La Historia entera se compendia, desde su punto de vista, por la inclinación hacia lo clásico o hacia lo barroco, y la filosofía también sería filosofía clásica o filosofía barroca. Y, asimismo, la religión.¹⁷⁷

Ras i curt: el pensament d'Eugeni d'Ors —que beu també en les fonts geomètriques de Spinoza i que tendeix a substituir el temps pels eons— sempre es va configurar esquemàticament i simètricament, fins el punt que tots els termes s'ordenen d'acord als principis d'ordre i harmonia.

Així, a ambdós costats de l'eix de simetria es col·loquen els diferents parells de conceptes (ordre i caos, clàssic i barroc, Roma i Babel, *pan* i *logos*, raó i vida, l'etern femení i l'etern viril, etc.), que donen sentit a una filosofia que agombola idees i formes i que, a més d'estructurar-se figurativament, es perfila dialècticament entre una potència que ataca i una resistència que aguanta i que dóna sentit a la filosofia de l'home que juga i treballa. Ens trobem, doncs, davant d'una dialèctica que no degenera mai en escissió absoluta, sinó que procura una integració unificant, és a dir, que estableix una vinculació activa i creadora entre els dos pols. Per tant, el pensar d'Eugeni d'Ors es presenta a manera d'un diàleg entre dues realitats contraposades i irreductibles, de la confrontació de les quals sorgeix la ironia, això és, una mena de dialèctica bipolar que va més enllà del monisme però que no es resol amb un tercer moment *more* hegelian. En conseqüència, la filosofia orsiana s'allunya de l'abstracció hegeliana, atès que D'Ors nega que en la seva dialèctica es donin tres moments, ja que tot es dóna simultàniament:

La antítesis coexiste siempre con la tesis y es la condición misma de su existencia: esta simultaneidad constituye la ironía. El pensamiento filosófico es, por definición, un pensamiento irónico. Por esto su forma natural de expresión es el diálogo, la ideación dual.¹⁷⁸

176. «El pensamiento figurativo, genuino *esprit geometrique*, viene a constituir un *tiers esprit*, capaz de captar el elemento sensorial y, a la vez, en él, un elemento racional, el *schema*, el orden» (José Luis ARANGUREN, *La filosofía de Eugenio d'Ors*, p. 85).

177. José Luis ARANGUREN, *El filósofo y el artista*, Madrid, Instituto de Estética y Teoría de las Artes, 1991, p. 17.

178. Eugenio d'ORS, «Confesión a Valéry Larbaud», *Revista de Occidente*, núm. 128 (1973), p. 145-150, reproduït a *Confesiones y recuerdos*, p. 57. Sobre el paper de la ironia en el pensament

D'aquesta manera, Xènius advoca per la ironia i l'idealisme socràtic i s'allunya de l'idealisme absolut hegelian, tal com constata a *El secreto de la filosofía*:

Y, en cuanto a títulos de nobleza, reconozcamos que, si, a la Dialéctica según síntesis, éstos le vienen de Hegel, a la Dialéctica según ironía, le vienen de Sócrates. Él fue quien, por magisterio de su doctrina, enseñó por manera definitiva a las mentes, no a dudar —que ello hubiera sido de un estéril resultado, siquiera se hiciese como, mucho más tarde, en su hora, Descartes, bajo la enseña de duda metódica—, sino a afirmar, sí; pero a afirmar *con matiz*.¹⁷⁹

Ben mirat, Eugeni d'Ors es mostra partidari d'una dialèctica dialògica, significativament irònica (és a dir, sempre flexible), que pretén superar el principi de contradicció a través de l'harmonització dels contraris gràcies al principi de participació, en virtut del qual cada cosa participa dels dos pols que determinen una realitat.¹⁸⁰

4.5. LA FILOSOFIA ORSIANA

És per això probablement que el pensament d'Eugeni d'Ors —una filosofia figurativa, que va influir molt en la pedagogia noucentista—¹⁸¹ es volgué es-

orsian es pot veure Alfonso LÓPEZ QUINTAS, «Pensamiento figurativo e irónico en Eugenio d'Ors», *Atlántida*, núm. 40 (1969), p. 387-402, i Gonzalo FERNÁNDEZ DE LA MORA, «El ironismo de d'Ors», *Razón Española*, vol. VII, núm. 21 (1987), p. 29-66.

179. Eugenio d'ORS, *El secreto de la filosofía*, p. 248.

180. En aquell breu i sucós text orsià titulat *La filosofía en quinientas palabras*, el glossador escriu: «Juntando unidad con variedad, metafísica con historia, cada afirmación del saber acoge la contraria; no como sucesora (Hegel), ni como esclava (Platón), sino como honrado huésped, en la marginal aceptación de la ironía (Sócrates). *Dialéctica* implica *diálogo*: proceso de ida y vuelta: descubrimiento, conquista, incorporación de la verdad. Diálogo con el pasado, erudición; con el futuro, hipótesis. El conjunto, sabiduría.» Després de llegir aquestes paraules, es pot afegir que la dialèctica orsiana, en recórrer al recurs socràtic de la ironia, s'esforça per eliminar el temps, atès que el diàleg tesi-antítesi es dona amb una certa simultaneïtat, més encara si tenim en compte que la síntesi no depèn de l'esdevenir sinó que sorgeix de manera immediata a partir d'un joc dialògic i irònic. Ens trobem, doncs, davant d'una filosofia que estructura el pensament de manera figurativa i dual, que s'allunya de la unitat de la substància (Spinoza), però també de la multiplicitat de fenòmens densada per les diferents formes d'empirisme.

181. Aquí cal esmentar la figura pedagògica de Pere Vergés (1896-1970), que a l'Escola del Mar, primer, i a les escoles Garbí després, va emfasitzar la importància de l'educació estètica i artística. És sabut que Vergés va fomentar el dibuix, va tenir cura de les formes i, en general, va ressaltar la significació educativa de l'expressió visual i plàstica, com els jocs i el teatre. En un sentit am-

tracturar a manera d'un diàleg entre els grans eons, que reflecteixen, en darrer terme, els valors eterns i categòrics.¹⁸² S'ha dit que sobre la base dels eons, que són elements de constància i permanència, Eugeni d'Ors articula la seva concepció històrica segons la qual en cada esdeveniment històric es pot distingir entre l'anècdota i la categoria, és a dir, entre la pura facticitat accidental i el sentit supratemporal que depèn dels eons o constants històrics. Així, Xènius va arribar a confeir la seva ciència de la cultura, una espècie de metahistòria que emfasitza la constància i universalitat dels eons que donen sentit a la sistemàtica de la cultura. A més, aquesta ciència de la cultura comporta la substitució de la clàssica divisió de la història en edats per epifanies (de l'home, de la societat, de l'Estat, del poble i de la cultura), gràcies a les quals es manifesten les constants històriques a través dels estils o formes expressives que donen sentit a la morfologia de la cultura.¹⁸³

En prendre cura de la filosofia orsiana es pot establir un paral·lelisme en-

pli, es pot entendre aquesta dimensió estètica de la pedagogia de Pere Vergés com una correlació del pensament figuratiu orsià que, al cap i a la fi, desvetlla la plasticitat del pensament, és a dir, pensar és dibuixar.

182. Eugeni d'Ors va desenvolupar la seva concepció sobre els eons a *La ciencia de la cultura*, obra publicada pòstumament, on escriu el següent: «Con cierta generalidad cabe decir que, dentro del vocabulario de los alejandrinos, un *eón* —sin necesidad de ceñirlo necesariamente a una alusión de ciclos o periodos regulares— significa una categoría de pureza ideal, susceptible, empero, de manifestarse *a través de la sucesión*; quiero decir, de manifestarse en el tiempo, aunque la condicionalidad del tiempo fuese ajena a su ciencia. Así —y la aplicación es para nosotros muy esclarecedora—, los alejandrinos cristianos decían que el Cristo es un *eón*. Y lo decían porque el Cristo, por ser Dios, participa de la eternidad de Dios; a pesar de lo cual, tuvo igualmente una existencia temporal, histórica, capaz de narrarse en una biografía, la biografía que se contiene en los Evangelios. Un *eón*, si se quiere, es *una idea que tiene una biografía*» (p. 39).

183. «En Metahistoria no hay, en realidad, eras nuevas. Hay adquisiciones añadidas, puestas quizá en primer plano, pero sin que las anteriores extingan su virtud. ¿Ni cómo la extinguirán, tratándose de constantes? Una de estas adquisiciones, es desde luego necesaria, según hemos de ver en detalle, para que aparezca la cultura. Un día en que los hombres descubren la noción misma de Humanidad. El hombre es capaz desde este momento, sólo desde este momento, de definir al hombre: definición indispensable, para que la Cultura pueda constituirse. Esto ocurría en el pensamiento griego y en el siglo V antes de Jesucristo. Diez más tarde, otra invención de orden análogo se superpone a la primera, sin destruirla, aunque subordinándola: me refiero al descubrimiento de la Sociedad. El del Estado viene más tarde aún, en el siglo XIII. Sigue a éste el del pueblo y se realiza en la coyuntura entre los siglos XVII y XVIII. Probablemente, los actuales trabajos sobre la Cultura señalan ya la eficacia de un descubrimiento nuevo; si esto es así, empezaría aquí, no una etapa, que ello no resulta propio de la Metahistoria, pero sí el aprovechamiento, por fin bien informado, de una noción, superpuesta, en la conciencia general humana, a las anteriores. En la explicación del sentido de esta tarea contemporánea ha de encontrar término y remate nuestra exposición» (Eugenio d'ORS, *La ciencia de la cultura*, p. 79-80).

tre la seva ciència de la cultura i la seva angelologia, que, a més a més, atorga sentit a la seva psicologia de la personalitat.¹⁸⁴ En allunyar-se de l'idealisme absolut, Eugeni d'Ors va optar per un idealisme irònic que aborda la unitat des de la perspectiva trinitària de la teologia i de la filosofia hegeliana. De la mateixa manera que en Déu hi ha tres persones i tres moments en la dialèctica hegeliana, l'esquema mental orsià s'ordena de manera tricotòmica sobre la base, emperò, que sempre es dona una consideració espiritual, trina i una, que serveix per a abordar qualsevol objecte d'estudi i, en justa correspondència, la personalitat humana.¹⁸⁵

En aquesta direcció es pot dir que l'antropologia orsiana —emparentada amb la de Klages— també ofereix una divisió tripartita de l'ésser humà: cos, ànima i esperit.

El hombre, como individuo, se compone de alma y cuerpo. El hombre, como persona, se compone de alma, cuerpo y Ángel.¹⁸⁶

Així, l'ésser humà es compon de cos, ànima i un tercer element —que no es pot seguir anomenant esperit—, que D'Ors designa com a àngel. No hi ha dubte que l'angelologia constitueix un punt fort del pensament orsià, des del moment que va tenir una espècie de revelació el dia 6 d'octubre de 1926 al seu estudi del carrer Hermosilla de Madrid, on vivia. Aquest mena de revelació —que recorda el somni cartesià— posa de manifest que en l'antropologia orsiana es detecten tres nivells ja que a partir de la consciència s'observa un nivell per sota —subconscient o inconscient, la bèstia o Satan, que representa la foscor— i un altre de superior —la sobreconsciència o hiperconsciència—, que significa allò invisible per un excés de llum. Aquesta sobreconsciència o hiperconsciència serà identificada amb l'àngel i en depèn la vocació que constitueix una crida, una mena de dispositiu que projecta i dirigeix el futur i que, per això mateix, té una gran

184. Una bona descripció d'aquest procés, que trasllada aquest esquema triàdic a la psicologia de la personalitat, es pot trobar a l'article que Paul Henri Michel («La angeología de Eugenio d'Ors») va publicar l'any 1937 al núm. 2 de la revista *Jerarquía* (que s'autoqualificava com la revista negra de la Falange), p. 43-57. Poc després va ser inclòs en el llibre d'Eugeni d'ORS, *Oraciones para un creyente*, Barcelona, Apolo, 1940.

185. «A la antigua concepción unitaria y centralista de la existencia espiritual, sustituirá [...] una concepción TRINA, sin perjuicio de ser también una, según el principio teológico o, en otros casos (hegeliano), bien conocido... es necesario recurrir a la consideración de esta TRINA y UNA existencia, para formarnos cargo del fenómeno (mejor dicho, del complejo materia-fenómeno-numero) de cualquier personalidad» (Eugenio d'ORS, *Introducción a la vida angélica*, Madrid, Tecnos, 1986, p. 42-43, edició de José Jiménez).

186. Eugenio d'ORS, *Introducción a la vida angélica*, p. 130.

importància pel que fa a la pedagogia i biografia de cada persona: l'home, segons es deixi endur per l'instint o la vocació, serà satànic o angèlic.¹⁸⁷

Va ser en la seva introducció a la vida angèlica —publicada inicialment l'any 1939— on Eugeni d'Ors va deixar constància d'aquesta teoria de la personalitat trinitària, que presenta trets d'una veritable caracteriologia. Fins i tot, Xènius arriba a suggerir els arquetipus d'aquesta caracteriologia: Goya ho és de l'home satànic; els Reis Catòlics, de l'humà; el llicenciat Torralba, en substitució de Sòcrates, de l'angèlic. Fet i fet, la novetat del plantejament orsià —a banda de superar el reduccionisme cartesià— rau en el fet de veure l'ésser humà no només des de baix (la subconsciència) sinó també des de dalt, des de l'àngel, des de la sobreconsciència, que, al seu torn, determina arquetípicament l'individu, és a dir, configura la seva figura o personalitat.

Llegar a la madurez significa, según este punto de vista, dejar diseñada y casi fija la propia sobreconsciencia, terminar el modelado de la propia estatua, liberrar el ángel de la propia personalidad pura, desprendiéndose de la confusión turbia de elementos que significan el período de ensayo y retoque, es decir, la juventud.¹⁸⁸

Per això la importància de l'educació de l'home adult, de la pedagogia del quadragenari, que reclama l'existència d'una mena de mestre o metge que tingui cura de la biografia de cadascú. De fet, D'Ors estableix una divisió en el creixement de l'ésser humà que, tot i que als vint anys està format físicament, no succeeix el mateix pel que fa a la vocació o configuració definitiva de la seva personalitat, perquè —en darrer terme— aquesta pedagogia de quadragenaris el que busca no és la cura d'un malalt, sinó donar a llum (d'acord amb la maièutica socràtica) una sobreconsciència.

De conformitat amb aquesta estructura, la personalitat humana és un diàleg —o com a mínim una comunicació— entre la consciència del jo (l'ànima), el

187. Sobre la significació de la vocació per a la pedagogia orsiana es poden veure amb profit els següents treballs: Jorge CARRERAS LLANSANA, «La pedagogia de Eugenio d'Ors», *Orientación catequística*, IX, núm. 3 (juliol-setembre 1949), p. 156-159, i X, núm. 4 (octubre-desembre 1950), p. 234-238; Guillermo DÍAZ PLAJA, «Estudio, magisterio y orden en la obra de Eugenio d'Ors», *Revista de Educación*, IX (1954), p. 174-176; Juan TUSQUETS, «La pedagogía de la vocación, en Eugenio d'Ors», *Revista de Educación*, XXX, núm. 84 (curs 1958-1959), p. 3-7, i núm. 85 (curs 1958-1959), p. 35-41; Carmela GAMERO MERINO, «La pedagogía del Glosari de Eugenio d'Ors», *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 53-54 (1984), p. 101-112; Juan TUSQUETS, *La pedagogía culturalista de Eugenio d'Ors*, Barcelona, CSIC, 1984; Miquel TRESSERRAS I MAJÓ, *El mestratge de Xènius*, Barcelona, Universitat Ramon Llull i Blanquerna, 1994, tesi doctoral inèdita dirigida pel doctor Josep Gallifa.

188. Eugenio d'ORS, *Introducción a la vida angélica*, p. 46.

subconscient (el cos, l'instint, el camp de la bèstia) i l'àngel (la sobreconsciència o hiperconsciència). Allò estrictament humà és la dimensió conscient, l'ànima; allò infrahumà és l'instint, l'animal que hi ha en l'home, la bèstia que queda representada pel cos; allò sobrehumà i que té cura de la protecció de l'home és justament l'àngel. Per tant, l'home és sempre, i a la vegada, bèstia, ànima i àngel, puix en l'ésser humà es dona una combinació de bestialitat, humanitat i angelicitat.

Ben mirat, i segons aquesta concepció trinitària de la personalitat humana, la sistemàtica orsiana de la cultura també inclou tres zones —subhistòria o prehistòria, història i cultura en sentit suprahistòric—, que són representades figurativament a manera de tres cercles concèntrics que donen compte i raó de l'articulació de la dinàmica espai-temps. Així trobem per sota de la història —aquell estadi en què es té consciència de la solidaritat en el temps—, la subhistòria, que s'identifica amb la subconsciència dels grups bàrbars, que no tenen consciència de l'espai ni del temps. Per damunt de la història apareix la suprahistòria o cultura pròpia dels grups cultes que tenen consciència de l'espai i del temps.¹⁸⁹ Tot i la paradoxa aparent, per a Xènius hi ha hagut moltes civilitzacions però només hi ha hagut, i només pot donar-se, una única cultura, la cultura postsocràtica. Així doncs, Xènius s'oposa a tots aquells que afirmaven l'existència d'una multitud de cultures, una de les quals seria l'occidental. En el seu univers mental les coses són ben diferents. Només hi ha una cultura: la catòlica, que constitueix una realitat espiritual específica per la seva vocació d'universalitat, perquè, segons la fórmula orsiana, Roma és sempre una.

Amb el pas dels anys la filosofia orsiana ha estat objecte d'estudis i aproximacions que s'han afegit a aquella primera sistematització realitzada per Aranguren. A Catalunya —i a redós de la recuperació del moviment noucentista—, Norbert Bilbeny —que l'any 1982 va presentar a la Universitat de Barcelona la seva tesi doctoral sobre el Noucentisme—¹⁹⁰ va donar l'any 1988 la seva visió de la filosofia orsiana, que insisteix en l'estudi de l'ètica noucentista sobre la base de la moral civilista i de la política imperialista, a la vegada que deixa constàn-

189. Eugeni d'Ors dona les següents definicions: «Subhistoria es el estado de un grupo humano desprovisto, así de la conciencia de una solidaridad en el tiempo como de la conciencia de una solidaridad en el espacio. Historia es la situación de un grupo humano provisto de la conciencia de una solidaridad en el tiempo, desprovisto de la conciencia de una superior solidaridad en el espacio. Cultura es el estado de un grupo humano doblemente provisto de la conciencia de una solidaridad en el tiempo y de una superior solidaridad en el espacio» (Eugenio d'ORS, *La ciencia de la cultura*, p. 94-97).

190. Norbert BILBENY, *La ciutat i l'estàtua: Els orígens intel·lectuals del Noucentisme*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1982.

cia d'unes conclusions metodològiques ben significatives i que, malgrat el temps transcorregut, encara posseeixen una certa actualitat, en especial pel que fa a la ideologia noucentista.¹⁹¹ Dos anys més tard, Mercè Rius —autora d'una altra tesi doctoral presentada a la Universitat Autònoma de Barcelona— també va sistematitzar la filosofia orsiana.¹⁹²

Últimament, a la Universitat de Navarra —a través del magisteri d'Álvaro d'Ors—, diferents autors s'han atansat al pensament d'Eugeni d'Ors, del qui entre altres aspectes han destacat la importància i significació del seu ideal de l'Obra Ben Feta. En aquesta direcció, cal esmentar que a la Universitat de Navarra va aparèixer fa uns quants anys un excel·lent repertori bibliogràfic sobre Xènius, que reuneix la seva extensa producció literària, que, malauradament, sovint es troba dispersa en múltiples fonts que, en moltes ocasions, no han estat reeditades.¹⁹³ Aquí també cal citar els treballs del professor Jaume Nubiola, de la mateixa Universitat de Navarra, que a més de remarcar la incidència del pragmatisme en la filosofia orsiana, ha dirigit una tesi doctoral sobre la vida i filosofia d'Eugeni d'Ors, referides a l'etapa catalana (1881-1921).¹⁹⁴

Val a dir que aquests estudis ressalten que el nucli bàsic de la formació filosòfica i científica d'Eugeni d'Ors posseeix un caràcter marcadament pragmatista. A banda de l'ascendència pragmatista de la concepció orsiana —un aspecte analitzat pel professor Nubiola, que ha destacat l'afinitat de la filosofia del llenguat-

191. NORBERT BILBENY, *Eugeni d'Ors i la ideologia del Noucentisme*, Barcelona, La Magrana, 1988. L'autor va establir un decàleg pel que fa a aquestes conclusions metodològiques, que tot seguit reproduïm: 1) En propietat no es pot parlar d'una filosofia noucentista; 2) el Noucentisme teòric es redueix pràcticament a l'obra teòrica d'Eugeni d'Ors; 3) la bibliografia sobre el Noucentisme en general, i també particularment sobre els seus aspectes parcials, és encara insuficient; 4) cal estudiar el Noucentisme teòric més enllà dels seus tòpics; 5) el Noucentisme, en la ideologia, no s'oposa al Modernisme car és la seva continuació; 6) el Noucentisme no és el reflex ideològic de la política de la Lliga Regionalista; 7) el Noucentisme és, en el fons, antiburgès, advers a la industrialització i al mercantilisme, tant com a l'individualisme i l'hedonisme dels seus protagonistes; 8) entre els noucentistes hi havia diferents famílies ideològiques; 9) el terme *Noucentisme* no revesteix l'equivocitat de la paraula *Modernisme*; 10) com a fenomen històric, el Noucentisme no és extrapolable a la modernitat.

192. M. RIUS, *La filosofia d'Eugeni d'Ors*, Barcelona, Curial, 1991.

193. ALICIA GARCÍA NAVARRO, *Eugenio d'Ors: Bibliografía*, Pamplona, Universidad de Navarra, 1994, col·l. «Cuadernos de Anuario Filosófico», núm. 16. S'ha de destacar el paper d'aquesta autora, que, juntament amb Àngel d'Ors, té cura de l'edició de l'*Último glosario* d'Eugeni d'Ors (vol. I, *Helvecia y los lobos*, 1998; vol. II, *De la Ermita al Finisterre*, 1998; vol. III, *El cuadrivio itinerante*, 2000; vol. IV, *El designio y la ensalada*, 2002; vol. V, *El guante impar*, 2002), que s'edita a Granada, a través de La Veleta (Editorial Comares).

194. MARTA TORREGROSA, *Filosofía y vida de Eugenio d'Ors: Etapa catalana: 1881-1921*, Pamplona, Eunsà, 2003.

ge orsiana amb la semiòtica pragmàtica de Ch. S. Peirce—,¹⁹⁵ sembla clar que l'ideal orsià neix del convenciment que l'acció constitueix la prova de la veritat, tal com defensava la filosofia pragmatista (Peirce, James). El pragmatisme va arribar a Europa a començament del segle XX, on va trobar un bon valedor en la figura d'Émile Boutroux, a qui D'Ors va conèixer durant la seva estada a París. Naturalment, l'interès orsià per la pedagogia de Dewey —el *Credo pedagògic* es va publicar a les pàgines de *Quaderns d'Estudis*, entre 1917 i 1918—, cal inserir-lo en aquesta direcció, per bé que Eugeni d'Ors —que entén la vida com una filosofia de l'acció i, en conseqüència, construïda a partir de la contemplació de l'activitat de l'home que juga i treballa— va perfilar un pensament postpragmàtic:

El intelectualismo a que aspiramos es postpragmático y tiene en cuenta el pragmatismo. Las verdaderas adquisiciones que el pragmatismo ha traído a la Filosofía, las juzgamos incontrovertibles: sabemos por él, ya de un modo definitivo, que la imagen que nuestra razón nos da de la realidad es menos rica y menos vasta que la realidad misma...¹⁹⁶

Dit d'una altra manera: la filosofia no és contemplació pura, sinó contemplació inscrita en l'acció fins l'extrem que, d'acord amb la seva posició integradora, vol agombar el pensament i la vida, la reflexió i l'acció, tot afaïçonant una filosofia de l'acció i de la vida basada en la contemplació de l'home que juga i treballa.¹⁹⁷

En aquest sentit es pot recordar que en un glossa publicada a la darrerria de l'any 1907 —titulada precisament «Pragmatisme»—, Eugeni d'Ors, després d'assenyalar el desig de la nova doctrina filosòfica d'integrar la Sofia amb la Vida, es definia a si mateix com un pensador pragmatista.¹⁹⁸ Amb tot, només dos anys

195. S'ha de dir que per a ambdós autors —Peirce i D'Ors—, la relació de significació no és dicotòmica, sinó triàdica: en les paraules no només hi ha una forma exterior (el seu aspecte físic) i una significació genèrica (conceptual), sinó que també hi trobem un sentit (una aura) (Jaime NUBIOLA, «Eugenio d'Ors: Una concepción pragmatista del lenguaje», *Revista de Filosofía*, tercera època, vol. VIII, núm. 13 (1995), p. 49-56).

196. Eugenio d'ORS, *La filosofía del hombre que trabaja y que juega*, Barcelona, Antonio López librero, 1921, p. 32-33.

197. Carlos d'ORS, «Eugenio d'Ors. Una filosofía de la acción y de la vida», *Nueva Revista*, núm. 93 (2004), p. 146-150.

198. En aquesta glossa, Xènius reconeix ser un pragmatista, amb la següent observació: «Només difereix de la general doctrina d'aquests en un punt; en què així com ells repugnen a la Lògica Sistemàtica, a la Construcció, reduint-se a una metafísica improvisadora, el Glosador, per una indestructible fe estètica, creu profundament en l'eficàcia de les Construccions i troba en sa mateixa Harmonia, en sa bellesa, raó més forta de sa utilitat» (20 desembre 1907).

després manifestava a Francisco Giner de los Ríos que no era un pragmatista, encara que qualsevol home «que trabaja hoy en cosas de entendimiento, tenga que entenderse las constantemente con el Pragmatismo».¹⁹⁹ En *El secreto de la filosofía*, Xènius dóna compte i raó d'aquest distanciament respecte al pragmatisme:

Evidentemente, el pragmatismo se equivocó. Pero su equivocación y la cancelación subsiguiente de su escuela filosófica no han venido de que su observación sobre las esencias manuales, involucradas —mejor dicho, *emulsionadas*— en el saber, dejase de ser certera. El pecado estuvo en el exclusivismo... Otro pecado del Pragmatismo, y éste mortal; valorador a su vez, puesto que legitimaba como juicios de existencia los de valor, no se privó de invertir los términos clásicos de la jerarquía, según la cual la dignidad del *Homo sapiens*, que cultiva aquello por lo cual el hombre forma causa común con el Ángel, resulta superior a la del *Homo faber*, aquel que cultiva lo que tiene de común con las abejas.²⁰⁰

En darrer terme, aquest desig d'afaiçonar un pensament postpragmàtic —que es vol allunyar tant de la raó abstracta com de la intuïció sentimental— va ser un dels trets més significatius del Noucentisme, que així va configurar una doctrina de la intel·ligència crítica amb les pretensions del racionalisme positivista, sense caure en els estralls de l'irracionalisme, que va precipitar la crisi de la raó durant el període d'entreguerres (1919-1939).²⁰¹ No debades, per a Eugeni d'Ors el món no és una màquina, sinó una sintaxi que la intel·ligència ha de saber llegir (*intus legere*) des de la perspectiva de la totalitat. Per això potser el distanciament orsià respecte a la intel·ligència industrialitzada i professionalitzada del segle XIX —el segle de la ciència laica, la universitat, l'edició i la premsa—, davant de la qual D'Ors va proclamar a *Grandeza y servidumbre de la inteligencia* (1919) la set de totalitat d'una intel·ligència que fuig de les especialitats i que aspira, d'acord amb l'esquema de la seva pròpia arquitectònica, a totes les cares del pensament:

El limitado a una profesión, esclavo es de su profesión. Sólo puede apagarle su deseo de ser completo, su sed de totalidad, la Inteligencia. Y la Inteligencia ten-

199. Citat per Jaime NUBIOLA, «La revolución de la filosofía en Eugenio d'Ors», *Anuario Filosófico*, núm. 30 (1997), p. 609-625.

200. Eugenio d'ORS, *El secreto de la filosofía*, p. 346.

201. «La inteligencia es hoy la salvación de la Ciencia. Las conclusiones a que ha alcanzado la Física nuclear, la Razón no las justifica. La Inteligencia, sí. No hay necesidad de entregarlas al mundo tenebroso del corazón, de la sensibilidad, del desorden» (Eugenio d'ORS, *Historia de las esparragueras: Crónicas de la ermita*, Barcelona, Ediciones del Cotal, 1982, p. 91).

drá función, y la grandeza de la inteligencia está ahí, mientras el alma de los hombres y los ojos de los hombres puedan volverse de Poniente a Levante y de Norte a Sur, y acariciar todas las remotas lejanías, y adivinar algo, un poco más allá que las más remotas lejanías...²⁰²

4.6. POLÍTICA DE MISSIÓ

Pel que fa a la política —la cara est del seu pensament—, és clar que Eugeni d'Ors va mostrar, des del primer moment, una política de missió de tarannà paternalista i autoritari, que busca l'ordre i la jerarquia, que proclama l'aristocràcia de la cultura i que, per tant, l'apropà al feixisme (Mussolini, Oliveira Salazar, Franco, etc.).²⁰³ Val a dir que per a Xènius la paraula «missió» equival a una política d'intervenció, en consonància amb la seva heliomàquia cultural: enfront dels mites romàntics de l'evolució i de la revolució, la política orsiana afirma la necessitat d'una intervenció, és a dir, d'una política que predica —i a voltes, vol imposar-la autoritàriament— la bona nova de l'epifania de la cultura, entesa com a participació en el patrimoni cultural. En cert sentit, aquesta política de missió també respon a una estructura triàdica en consonància amb la teologia trinitària: autoritat, política del Pare; treball, política del Fill; cultura, política de l'Esperit Sant.

És clar que en prendre cura del sentit de la política orsiana hom ha destacat el seu imperialisme. De fet, Joan Tusquets ja va destacar i denunciar les limitacions d'aital plantejament en el seu conegut estudi sobre l'imperialisme cultural d'Eugeni d'Ors.²⁰⁴ Més recentment Enric Ucelay-Da Cal ha insistit en aquest mateix aspecte en presentar la idea orsiana d'imperi com a equivalent a un estat cultural que, després de l'assag català, havia d'estendre's a tot Espanya.

D'Ors consideraba que Catalunya podía rehacer España justamente por la falta de un Estado Educativo español que cumpliera con su encargo moral como era debido.²⁰⁵

202. Eugenio d'ORS, *Trilogía de la «Residencia de Estudiantes»*, Pamplona, Eunsu, 2000, p. 116.

203. Sobre la significació de la política de missió orsiana, es pot veure Jaime DELGADO, «Eugenio d'Ors y su misión hispánica», a ACADEMIA DEL FARO DE SAN CRISTÓBAL, *Homenaje a Eugenio d'Ors*, Madrid, Editora Nacional, 1968, p. 69-87, i Jaime DELGADO, «La política de misión», *Razón Española*, vol. VII, núm. 21 (1987), p. 67-87.

204. Joan TUSQUETS, *L'imperialisme cultural d'Eugeni d'Ors*, Barcelona, Columna, 1989.

205. Enric UCELAY-DA CAL, *El imperialismo catalán: Prat de la Riba, Cambó, d'Ors y la conquista moral de España*, Barcelona, Edhasa, 2003, p. 582.

Unes quantes pàgines més endavant, aquest mateix historiador analitza els diversos nivells d'aquest imperialisme orsià:

En primer lugar, tenía un pasado histórico glorioso de conquista mediterránea; en segundo, tenía su propio y específico ámbito pancatalán, las tierras de habla catalana, que, muy significativamente *imperium in imperio*, coincidía sólo en parte con las fronteras políticas españolas; Cataluña enseñaría a España a convertirse en imperio multinacional, a descubrir que de hecho ya lo era: y, finalmente, el imperialismo, tal como surgía —en versión orsiana— de la experiencia social catalana, era una especie de *Bildungsnationalismus*, una obra de formación espiritual que, por encima de la interacción entre comunidades y de la renovación de las estructuras políticas, transformaba a los individuos y su concepción espiritual.²⁰⁶

En qualsevol cas, i al marge de remarcar la importància d'aquest imperia-
lisme cultural, els estudis de caràcter històric encara denuncien la participació i
col·laboració d'Eugeni d'Ors amb el règim franquista. Així ho fa Jordi Gracia
en el seu llibre *La resistencia silenciosa: Fascismo y cultura en España*, obra en
què es presenta D'Ors com un dels ideòlegs dels joves falangistes (Laín Entral-
go, Torrente Ballester, Tovar, García Serrano): «Y más allá de su afición a la fa-
rándula, Eugenio d'Ors era de los suyos, y auténtico maestro de todos.»²⁰⁷

Malgrat tot, sembla que a hores d'ara la biografia d'Eugeni d'Ors no hau-
ria de despertar tantes reticències, des del moment que el professor Cacho Viu
—en un dels seus darrers treballs—²⁰⁸ va rastrejar la gènesi del seu pensament.
Sumàriament podem dir que la tesi central d'aquell llibre publicat l'any 1997 era
ben contundent: el pensament orsià presenta, des de primera hora, els ingre-
dients d'un protofeixisme intel·lectual que va donar sentit a la seva política de
missió, basada en un elitisme que es troba als antípodes de l'utopisme iguali-
tari de la Revolució Francesa. S'ha recordat mil vegades que D'Ors volia ser
Goethe (Xènius així ho havia manifestat a *La Vall de Josafat*), pensador que cons-
tituïa un model a imitar tant des del punt de vist biogràfic com en el terreny
intel·lectual. «Ya saben —va escriure Eugeni d'Ors— que el figurín de Octavio

206. Enric UCÉLAY-DA CAL, *El imperialismo catalán...*, p. 608.

207. Jordi GRACIA, *La resistencia silenciosa: Fascismo y cultura en España*, Barcelona, Ana-
grama, 2004, p. 332.

208. Vicente CACHO VIU, *Revisión de Eugenio d'Ors (1902-1930)*, Barcelona, Quaderns Cre-
ma i Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1997. L'aparició d'aquest llibre va desencadenar
un seguit de crítiques, entre les quals destaquem les següents: Jordi ALBERTÍ I ORIOL, «La revisió
camina coixa. A propòsit de *Revisión de Eugenio d'Ors*», *Revista de Catalunya*, núm. 125 (gener
1998), p. 167-171, i Álvaro d'ORS, «Xènius, desde Madrid», *Nueva Revista*, núm. 62, p. 61-69.

de Romeu se llamó Goethe.»²⁰⁹ Efectivament, perquè de la mateixa manera que Goethe va trobar en J. P. Eckermann l'interlocutor ideal, Eugeni d'Ors va buscar a través dels seus pseudònims (*Octavi de Romeu*, *Xènius*) el diàleg i la conversa amb si mateix. Dit més senzillament: Goethe fou l'espill on Xènius s'emmirallava, un Xènius que buscava el seu Eckermann particular i que volia convertir les ciutats del seu imperi cultural en una mena de Weimar, amb les seves grans instal·lacions culturals (teatres, orquestres i biblioteques).

Per això l'interès per exercir el seu combat per la llum, la seva heliomàquia particular, que —a causa dels vaivens de la història— va tenir diferents escenaris: primer, a la Barcelona noucentista, després de la seva marxa a terres americanes (Argentina, Uruguai), i, més tard, a Madrid, on va prosseguir el seu *Glosari* en castellà.²¹⁰ Justament a la capital va regentar la Càtedra d'Història de la Cultura a l'Escuela Social, que, tot i no tenir la condició d'universitària, va servir durant els anys de la Segona República de talaia per al pensament orsià. Finalment, i després de la guerra, Eugeni d'Ors va continuar el seu particular combat per les llums des de la seva cadira de la Real Academia de la Lengua Española, on va substituir Unamuno, sense perdre de vista la seva tasca com a crític d'art, que havia iniciat a la Barcelona modernista del principi del segle XX.

Després de llegir el llibre pòstum de Cacho Viu, sembla clar que D'Ors va assumir —després d'espigolar el pensament francès (Taine, Barrès, Sorel, Maurras, etc.)—²¹¹ un feixisme primigeni que es va convertir en el centre aglutinador de la seva evolució ideològica posterior. Sota el deixant de l'*École Romane*, D'Ors considerava que Catalunya només podia omplir el buit cultural que s'arrossegava des de l'edat mitjana a través de la recuperació de l'esperit del Renaixement. Ara bé,

209. Eugenio d'ORS, «Carta de Octavio de Romeu al profesor Juan de Mairena» (1949), a *Confesiones y recuerdos*, p. 111.

210. En la concepció orsiana, Europa i Amèrica es troben en una mateixa trajectòria, més encara si tenim en compte que la seva heliomàquia apunta de Catalunya a Espanya i d'Europa a Amèrica. Des de ben aviat Eugeni d'Ors va manifestar la seva voluntat europeïsta, tal com confirma el fet que va ser un dels pocs intel·lectuals espanyols que va proclamar que la Gran Guerra de 1914 era una guerra civil, davant la qual va mantenir una escrupolosa actitud neutral i pacifista. Sobre aquesta projecció europeïsta i americanista de l'obra orsiana es pot veure Jaume FERRAN, «Eugenio d'Ors entre Europa y Atlántida», *Atlántida*, núm. 15 (1965), p. 277-284.

211. A banda de Cacho Viu, Cristina Masanés insisteix en aquesta presència del pensament francès en l'univers mental orsià: «De París, Eugeni d'Ors n'havia tornat amb noves lectures. L'ideari romanista de Jean Moréas, poeta grec francès d'adopció que havia abandonat el simbolisme a la recerca d'una suposada identitat mediterrània, l'havia seduït... No en va, un dels amics i defensors de Moréas, el poeta Charles Maurras, esdevingué un actiu ideòleg de la dreta nacionalista francesa més conservadora» (Cristina MASANÉS, *Lidia de Cadaqués*, Barcelona, Quaderns Crema, 2002, p. 55-56).

la proposta orsiana —un feixisme *avant la lettre* que havia de dirigir el Noucentisme— no va arrelar a Catalunya, molt probablement per la serenor de Prat de la Riba, que, tanmateix, representava l'esperit de la generació finisecular vuitcentista. Des d'aquesta perspectiva, les propostes del jove D'Ors no van satisfer els capítols d'un catalanisme que estava molt lligat encara a les actituds modernistes.

Mentre Ortega viatjà a Alemanya per entrar en contacte amb la filosofia moderna —Natorp i els neokantians primer, i la fenomenologia després—, D'Ors va romandre a París, on a través de la intel·lectualitat francesa i l'exemple de l'Action Française va bastir una ideologia imperialista sedassada pel discurs del classicisme. En realitat, es tractava de conjuminar l'imperialisme que Prat de la Riba havia exposat a *La nacionalitat catalana* (1906) amb el classicisme que Maurras havia begut en els seus viatges iniciàtics per la Mediterrània, primer a Grècia, com a periodista destinat als primers Jocs Olímpics de l'era moderna (Atenes, 1896) i després a Florència i Còrsega, fins el punt d'assolir la convicció de la necessitat de la unitat cultural de tota la Mediterrània. No en va, Eugeni d'Ors va manifestar l'any 1906 que «és oberta una era nova de classicisme». Per a Cacho Viu el classicisme orsià es perfila com un terme polisèmic que adquireix la dimensió d'una idea-força, amarada d'un vitalisme d'encuny bergsonià obert a l'acció, que té en compte diversos aspectes: arbitrarisme, civilitat, humanisme, esteticisme i imperialisme.

Altrament, és ben sabut que el classicisme orsià —que troba en *La Ben Plantada*, una figura arquetípica— es va vincular a una visió tradicional de la història i del passat. En una glossa de l'any 1911 —moment de la publicació de *La Ben Plantada*—, va escriure: «Fora de la Tradició, cap veritable originalitat. Tot lo que no és Tradició és plagi.» En aquesta direcció, els seus esforços per agombar tradició amb Il·lustració, classicisme amb Barroc, catolicisme amb europeïtat, humanisme amb ciències exactes, i, si es vol, Roma amb Babel, van ser titànics. Així, es pot dir que el D'Ors noucentista plantejava un patriotisme il·lustrat, o el que és el mateix, fer de Catalunya una república mediterrània a la manera de la Florència del Renaixement. I precisament consignem això per destacar la constant exaltació de la cultura neoclàssica —i per tant, del Renaixement— en el seu constructe mental que presenta l'oposició entre el classicisme i el Barroc com una constant al llarg de la història.

4.7. L'ESTÈTICA, CLAU DE VOLTA DEL SISTEMA ORSIÀ

De fet, és en el camp de l'estètica —la cara sud del seu pensament— on la personalitat intel·lectual d'Eugeni d'Ors assoleix cada dia major significació i on

la seva producció reuneix més elogis i consideracions. Sembla evident que el seu fort no és la metafísica ni l'ètica, sinó l'estètica. Endemés, ell mateix havia reconegut que li interessava més la categoria estètica que l'anècdota històrica. En aquest sentit, hem de destacar l'exposició que va tenir lloc l'any 1997 al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid sobre Eugeni d'Ors, comissariada per Laura Mercader, que responia al següent títol: «Eugenio d'Ors, del arte a la letra».²¹² En el catàleg d'aquella exposició es deixava constància que la dimensió estètica dels seus postulats ideològics es basa en una educació del gust que excel·leix el procés de creació com un acte de conquesta, una mena de lent aprenentatge a través de l'esforç i del treball, fins i tot de sacrifici i de martiri, instàncies que es perfilen a manera d'un antídoto contra l'espontaneïtat vitalista derivada de la pedagogia rousseauiana. En contra del Romanticisme dinovè, l'artista no neix sinó que es fa. Tant és així que la creació artística —mediadora en el trànsit del caos a l'ordre— funciona com un eficaç instrument moralitzador, educatiu i civilitzador.

Justament és aquí on la figura de Bernard de Palissy —el ceramista francès del segle XVI que va descobrir el secret de la composició dels esmalts— apareix com el tipus de l'heroi artesà, per haver fet del seu ofici un lloc de llibertat i d'ennobliment.²¹³ L'artesà representa el paradigma de la relació Art-Vida i el prototipus de l'artista antiindividualista, és a dir, l'artista integrat en la col·lectivitat. A més, aquesta visió de l'artesà connecta amb la idea de l'antiindustrialisme, per tal d'apaivagar les funestes conseqüències de la industrialització a gran escala. En resum, l'art ha de fonamentar —talment com va plantejar Schiller en les seves *Cartes sobre l'educació estètica* (1795)— una mena d'estat ideal on ha de governar el reialme de la bellesa que exalta l'*Obra-Ben-Feta*, en una espècie d'estètica de perfecció: la llibertat es realitza quan es compleix amb la vocació —nucli fort de la seva pedagogia— i s'aconsegueix la perfecció en l'obra acabada. En darrera instància, l'ètica orsiana s'identifica amb l'estètica en una espècie de retorn al model de l'hel·lenisme que conjuminava en la *paideia* la virtut i la

212. Laura MERCADER, Martí PERÁN i Natalia BRAVO, *Eugenio d'Ors, del arte a la letra*, Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 1997, col·l. «Monografías de Arte Contemporáneo», núm. 3.

213. L'any 1910 Eugeni d'Ors va publicar una glossa dedicada a Bernard de Palissy, que després utilitzaria en la seva conferència, pronunciada a la Residència d'Estudiants, titulada *Aprendizaje y heroísmo* (1915). S'ha de recordar que aquest text —clau per a entendre la pedagogia orsiana del treball i de l'esforç— s'ha incorporat, entre altres edicions, en la *Trilogia de la «Residencia de Estudiantes»* (Pamplona, Eunsà, 2000). Altrament, aquest mateix text —*Aprendizaje y heroísmo*— s'ha via inclòs en l'aplec que va editar Carlos d'Ors, amb pròleg de Jaume Ferran, sota el títol de *Diálogos* (Madrid, Taurus, 1981).

bellesa, segons els canons de l'ideal del «*aner kalos kai agathos*» d'inequívokes ressonàncies clàssiques, que, en el seu moment, van ser assumides pel neoclassicisme (Winckelmann, Schiller).

Aital dinàmica imposa una política de llums i de missió que vol superar el clarobscur —les llums i les ombres— del barroquisme i que, des d'un prisma pedagògic, reclama el retorn al Renaixement, representat en aquest cas per l'educació que planteja Rabelais al *Gargantua*, que a més havia d'esborrar el deixant pedagògic del romanticisme de Rousseau. S'entenen així les crítiques orsianes al Romanticisme —i per tant, a la pedagogia d'ascendència rousseauiana— per haver estat el causant dels mals de la modernitat, entre els quals destaquen dos punts principals, a saber, l'individualisme subjectivista i l'utopisme filantròpic.

Naturalment, en aquesta paret sud del seu pensament —on també trobem la crítica de l'art—²¹⁴ és on la figura d'Eugeni d'Ors adquireix cada dia una valoració més positiva. En efecte, les valoracions i els judicis estètics orsians —al capdavant Xènius va ser un crític d'art que no volia ser-ho—²¹⁵ constitueixen un inequívoc punt de referència. El seu magisteri va influir sobre Sebastià Gasch, Césareo Rodríguez-Aguilera, Vicente Aguilera Cerni, Joan Perucho, Juan-Eduardo Cirlot, etc., és a dir, sobre els més importants crítics d'art del segle xx. A més, cal recordar que la seva bibliografia respecte a això va començar amb un llibre sobre Nonell, al qual van seguir molts d'altres sobre els més destacats pintors moderns, com ara Cézanne o Picasso, a qui havia conegut a Els Quatre Gats, on també va coincidir amb Jaume Sabartés. Els contactes entre Xènius i Picasso es reproduïren a París més d'una vegada, la darrera de la qual probablement va ser l'any 1939, quan D'Ors —encara responsable de Belles Arts del règim franquista— va tractar amb el pintor malagueny del retorn de les obres del Museo del Prado, del qual Picasso era director nominal.²¹⁶

214. Sovint s'ha assenyalat que Xènius va ser l'iniciador a Espanya de la moderna crítica d'art, que, segons el seu parer, sempre implica —d'acord amb la seva dialèctica dialògica— una dimensió creadora: «También cabe imaginar a la crítica como función creadora, y entonces esta función no será de análisis ni de síntesis: será, mejor dicho, de análisis y de síntesis a la vez y en acto único» (Eugenio d'Ors, *Menester del crítico de arte*, Madrid, Aguilar, 1967, p. 9).

215. Aquest títol encapçala un dels assaigs inclosos en el seu llibre *Menester del crítico de arte*, esmentat en la nota anterior. Aquest mateix títol va servir per a donar nom a un excel·lent article de Daniel Giralt-Miracle, publicat al diari *Avui* (diumenge, 27 setembre 1981), escrit amb motiu del centenari del naixement d'Eugeni d'Ors.

216. L'esplèndida monografia de Xènius sobre Picasso es va publicar a París l'any 1930 en versió francesa i va constituir el primer llibre sobre l'artista elaborat per un català. Actualment, aquests llibres d'Eugeni d'Ors sobre pintura s'han reeditat amb èxit, tal com confirma la següent relació bibliogràfica: *Cézanne* (Barcelona, El Acantilado, 1999), *Pablo Picasso* (Barcelona, El Acantilado, 2001), *Cincuenta años de pintura catalana* (Barcelona, Quaderns Crema, 2002), etc.

Enfront dels judicis negatius que sovint provenen del camp de la història general, on Xènius és acusat pel seu posicionament polític, es poden contraposar els elogis que cada vegada amb més força desperta la seva contribució al món de l'art i de l'estètica.²¹⁷ Per a Xènius quedava clar que a tal saber correspon tal art i que, de retop, a tal art correspon tal crítica. Per això l'interès d'Eugeni d'Ors per orientar l'art, direcció que assoleix un aspecte més de la seva heliomàquia cultural. Tampoc s'ha de perdre de vista que sempre va donar suport —més enllà de la polèmica Modernisme/Noucentisme— a tots els pintors catalans, des de Miró a Tàpies, que el van visitar. No endebades, i d'acord amb la seva estètica de la perfecció, l'artístic va ser des de bon començament un àmbit de convergència dels missatges orsians i que, a més, va donar sentit a la seva pedagogia, basada en una concepció antropològica lúdica (*homo ludens*) que, al capdavall, enllaça i sintonitza amb els plantejaments de Schiller i de Huizinga.²¹⁸ Si el treball ha de tenir alguna cosa de la gràcia —és a dir, algun tret característic del joc—, el joc, al seu torn, no ha de prescindir de certs elements del treball.

La filosofia de l'home que juga i treballa dona sentit a l'antropologia orsiana sobre la base d'una concepció del treball entesa com l'esforç que venç la resistència, segons va plantejar a *Religio est libertas* (1908), text on recull el dualisme entre la potència espiritual de l'ésser humà, pura llibertat incondicionada, que l'invita al treball i la resistència que oposa la matèria de la naturalesa. D'alguna manera es pot dir que entre la potència que ataca i la resistència que aguanta s'estableix una dualitat irreductible que, a banda de la lluita que comporta, es troba en perpetu diàleg transformador, perquè gràcies a la seva activitat l'home modifica la natura en cultura.²¹⁹ Des d'aquí s'entén que per a Xènius la cultura

217. Aproximacions sistemàtiques a l'estètica orsiana es poden trobar —entre altres llocs— als següents treballs: Vicente AGUILERA CERNI, *Ortega y d'Ors en la cultura artística española*, Madrid, Ciencia Nueva, 1966; Pilar G. SUELTO DE SÁENZ, *Eugenio d'Ors: Su mundo de valores estéticos*, Madrid, Plenitud, 1969; Gabriela ZANOLETTI, *Estética española contemporánea: Eugenio d'Ors, José Camón Aznar, José Ortega y Gasset*, Saragossa, Museo e Instituto de Humanidades «Camón Aznar», 1981.

218. Amb relació a aquesta dimensió ludicoestètica en el pensament orsià, es pot veure: Luis JIMÉNEZ MORENO, «El saber estético-lúdico de Eugenio d'Ors», a Antonio HEREDIA SORIANO, *Actas del III Seminario de Historia de la Filosofía Española: Salamanca, 29 de setembre - 1 d'octubre de 1982*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1983, p. 371-384, i Luis JIMÉNEZ MORENO, «Acentos d'orsianos sobre el hombre y la cultura», a *Aportaciones de filósofos españoles contemporáneos*, Madrid, Fundación Fernando Rielo, 1991, p. 7-28.

219. En aquest text presentat per D'Ors al III Congrés Internacional de Filosofia (Heidelberg, 1908), el nostre filòsof hi va exposar la dialèctica que dona sentit al món del treball en oposar la potència (el jo, el desig, el vigor, el braç, la mà, la destal) a la resistència (la duresa, la terra). La imatge del llenyataire (*El secreto de la filosofía*, p. 89-90), repetida sovint per Xènius, reflecteix un

sigui la part de la naturalesa ja potenciada pel coneixement, el treball i el joc dels homes al llarg de la història, o el que és el mateix, la cultura és el resultat de la lluita de la potència contra la resistència. En última instància, Xènius defensa una concepció del joc entès com l'activitat interior que consisteix a complaure's amb la pròpia potència, que venç tota mena de fatalitats, exteriors a la força de decidir.²²⁰

Podem dir que en l'antropologia orsiana sempre estarà present aquesta dimensió lúdica que, en altres moments, s'identificarà amb el qualificatiu d'àulica (àulic vol dir aquí allò que és propi de la cort). Més enllà de l'home que treballa i juga, l'antropologia orsiana també assolirà finalment una dimensió tricotòmica en presentar l'home com aquell ésser que pensa (*sapiens*), juga (*ludens*) i treballa (*faber*). Aquest plantejament genera tres tipus de cultura: *Kennenkultur*, o cultura del coneixement; *Wertenkultur*, o cultura dels valors; *Machenkultur*, o cultura del fer. En conseqüència hi ha un estil de ciència, de cultura del conèixer; un estil de moral, una cultura de preferir; un estil de produir, de cultura del fer. Mentre l'home que pensa (*Homo sapiens*) es caracteritza pel conèixer, el que juga (*homo ludens*, *homo aulicus*) ho fa per valorar aspectes esteticomorals, i el que treballa (*homo faber*), pel fet de produir, la qual cosa li atorga la condició de creador i d'autor. Tant és així que d'aquí —i d'acord amb l'estètica de perfecció— prové a l'ésser humà la seva autoritat, que queda vinculada a la seva condició d'autor d'una obra que —com és sabut— ha de tendir ineludiblement a ser ben feta. Vistes així les coses, cadascuna d'aquestes dimensions o constants confereix una mena d'arquetipus o ideal que mai es dona en un estat químicament

esquema mental dialèctic i dialògic que es desplega en aquestes dues direccions: el «meu» i el «seu», el «jo» i el «no-jo», la «potència» i la «resistència», la «llibertat» i la «natura», el «món interior» i el «món exterior». Així, el recurs que sempre va utilitzar D'Ors per a il·lustrar aquesta dialèctica és el del llenyataire que amb la seva destal s'enfronta a l'arbre. Es tracta, en definitiva, de buscar l'harmonia entre l'home i la natura, entre el cos i l'esperit. Fort quan la natura es resisteix, però dòcil i tolerant quan la natura ja es mostra ordenada. Tot plegat converteix l'esforç humà en una mena de joc ple de gràcia i elegància (Jaume ROURA, «Quan la filosofia esdevé saviesa. Reflexions entorn del *Religio est libertas* d'Eugeni d'Ors», *Serra d'Or*, núm. 266 (novembre 1981), p. 33-35).

220. Sobre aquest punt, Octavi Fullat en el pròleg a la seva tria de glosses titulada justament *L'home que treballa i juga*, comenta el següent: «La cultura, per a Xènius, no és més que el resultat de l'esforç domesticador que l'albir exerceix damunt de les forces històriques. El *seny*, o *sagesse* dels francesos, o raó viva, proporciona les pautes assenyades per a conèixer vitalment, a través de l'acció, el món natural i el món històric. L'home que treballa —segons lleis tecnològiques— i que juga —utilitzant forces sobrerres i inservibles— constitueix la traducció antropològic-pedagògica de la concepció epistemològica del *seny*, concepció metafísica emparentada amb la metafísica ontològica de la Potència i de la Resistència» (Eugeni d'ORS, *L'home que treballa i juga*, Vic, Eumo, 1988, p. XLVI, pròleg i tria de textos d'Octavi Fullat).

pur d'acord amb la dialèctica orsiana, que fa sempre present una cosa i una altra: «quien danza, trabaja; quien labra la tierra, filosofa».²²¹

Com hem vist més amunt, D'Ors —format en la suggestió clàssica de l'ordre i la jerarquia— exhibia una lliçó coneguda: en temps d'incerteses, posats a crear un art capaç de projectar-se amb un ascendent polític incondicional, el més segur és anar a raure a l'antiguitat grecolatina mediatitzada per la Itàlia procliu al feixisme, perquè —en darrer terme— és clar que l'estètica orsiana ofereix un vessant polític i social de caràcter reaccionari.²²² Per consegüent, als vents vitalistes del Modernisme dinovè —herència de la tradició romàntica—, Xènius oposarà la seva croada a favor del Noucentisme, amb el seu projecte esteticosocial d'ordenació arbitrària. Així, des del punt de vista estètic, D'Ors contraposarà als desigs de la llibertat moderna —derivats del Modernisme romàntic dinovè— l'ordre que representa el classicisme, en una espècie de combat o lluita entre aquelles dues grans constants —eons, per dir-ho a la manera orsiana—, entre el classicisme i el barroquisme, en el benentès que el primer representa l'espai i el segon l'expressió.²²³ I encara que ambdós gèneres artístics —classicisme i Barroc— semblin incompatibles, constitueixen dos estats d'esperit coexistents, dues maneres diferents d'enfrontar-se a la realitat objectiva, perquè el barroquisme és un fenomen general de la cultura. En realitat, D'Ors postula la restauració del neoclassicisme en l'època contemporània per una necessitat d'ordre, de protecció de l'impuls irracional de les forces barroques, que van donar lloc a l'eclosió del Romanticisme, que, a través del científisme del positivisme, va anorrear el sentit estètic de les coses.²²⁴

4.8. LA NARRATIVA ORSIANA

Probablement l'obra narrativa orsiana (és a dir, la cara oest del seu pensament) és la més coneguda —sobretot, si pensem en *La Ben Plantada*—, però en

221. Eugenio d'ORS, *El secreto de la filosofía*, p. 344.

222. «Los grandes puntos de coincidencia de d'Ors con Mussolini eran la defensa de la autoridad contra la democracia, la afirmación del corporativismo sindical frente al parlamentarismo partidocrático, el socialismo frente al individualismo, y el ecumenismo frente al nacionalismo» (Gonzalo FERNÁNDEZ DE LA MORA, «Mussolini y d'Ors», *Razón Española*, vol. I, núm. 3 (1983), p. 324-330 i p. 326).

223. Josep Maria DOMINGO, «Persuasió i prejudici obstinat: Ors esteta», *Revista de Catalunya*, num. 129 (maig 1998), p. 123-128.

224. No hi ha dubte que la Torre Eiffel representa el símbol d'aquest positivisme del segle XIX que Eugeni d'Ors combat de manera contundent, tal com es palesa en el text que a continuació

realitat ocupa una part petita de la producció de Xènius, que sovint va elaborar la seves creacions narratives a partir de glosses. A banda d'aquest fet, totes les novel·les orsianes són mitològiques o —si més no— mítiques, atès que les seves figures són idees, arquetipus, i les seves creacions —per exemple, Teresa— són autèntics símbols.²²⁵ Ultra aquestes consideracions, no hi ha dubte que l'ideari estètic d'Eugeni d'Ors va trobar en *La Ben Plantada* —una de les seves narracions més reeixides— un inequívoc referent. Per a alguns autors, aquesta obra —publicada primer en glosses a *La Veu de Catalunya* l'any 1911— constitueix una veritable novel·la que volia superar les limitacions de la narrativa realista del segle XIX. Per això quan va esdevenir el cinquantenari de la seva mort, es procedí a l'edició de la nova versió d'aquest emblemàtic escrit orsià, del qual han après, al llarg de la història, diverses edicions.²²⁶

Per damunt de totes les edicions que s'han fet, queda clar que *La Ben Plantada* és una figura femenina arquetípica, la identitat de la qual ha generat tot un seguit d'interpretacions que han precipitat «una lectura excessivament biografista que s'ha fonamentat bàsicament a descriure l'estatus real o fictici de la persona pretesament representada en la novel·la».²²⁷ Xavier Pla —de qui hem manlle-

reproduïm, en què es refereix a la generació de finals del segle XIX: «Su ley moral fue el individualismo, como su símbolo arquitectónico había sido la Torre, la estructura vertical y aislada, la ascensión sin asunción. Nosotros, la generación siguiente, votamos por la Ciudad, la comunidad viva; y contra la Torre, por la Cúpula» (Eugenio d'Ors, *Confesiones y recuerdos*, p. 18).

225. Justament el seu fill Juan Pablo d'Ors, en el pròleg a l'edició de *Los dos aviadores*, vint-i-una glosses publicades l'any 1950 al diari *Arriba* (Barcelona, Ediciones de Nuevo Arte Thor, 1983), deixa constància de la inclinació del seu pare per la mitologia que invita al misteri: «Xenius-d'Ors no es clásico ni es barroco, porque es clásico y barroco al mismo tiempo, como la Mitología... Y la Mitología es siempre Misterio. Es una imaginación misteriosa, en que prevalece la mirada, convirtiendo la idea en forma y la carne en cuerpo... Una imaginación misteriosa está presente en la mayoría, si no en todas, las Narraciones orsianas. El misterio, por lo que tiene de atractivo y estrangulador, le tienta una y otra vez y él sabe sus peligros. Por eso mantiene una lucha permanente en favor de la Norma. Misterio y Norma son las dos caras de la Mitología...» (p. 9-10).

226. La recent reedició —amb presentació i notes de Xavier Pla— de *La Ben Plantada* (Barcelona, Quaderns Crema, 2004) palesa certament aquest interès per la figura d'Eugeni d'Ors. Amb tot, s'ha de dir que aquesta edició —que inclou els diversos pròlegs que D'Ors va fer per a les diferents versions en català i castellà d'aquesta emblemàtica obra— s'ha fet amb un criteri més filològic que no pas pedagògic. En qualsevol cas, es confirma altra volta que aquesta figura simbolitza l'herència dels principis intel·lectuals i morals de la tradició grecollatina, atès que Teresa —*La Ben Plantada*— personifica els valors clàssics de serenitat, harmonia, mesura, equilibri, esforç i disciplina defensats per D'Ors en la seva filosofia.

227. Pel que sembla, darrere de la imatge de la Ben Plantada orsiana no hi ha un nom concret i determinat, sinó que D'Ors es devia inspirar en diferents models: Maria Gay, Úrsula Matas, Teresa Baladia, etc. El fet que Lúcia Nogués —la Lúcia de Cadaqués— es pensés al llarg de tota la seva vida que ella era l'autèntica Ben Plantada no ha fet més que augmentar l'interès per aquesta

vat aquest comentari—, en la presentació de l'edició que hem citat, planteja dues lectures possibles d'aquesta narració: la primera veu en l'obra una mena de «breviari de raça», un «manual de doctrina», una «investigació teòrica», un «assaig filosòfic amb intenció patriòtica»; la segona presenta el text com un relat imaginari, és a dir, una novel·la. Així doncs, és possible realitzar dues interpretacions de *La Ben Plantada*, que se singularitzen, en cada cas, pel predomini dels aspectes filològics o pedagògics.

En conjunt, es pot dir que les narracions orsianes (*La Ben Plantada*, *Gualba, la de mil veus*, *Sijé* i *La veritable història de la Lúdia de Cadaqués*) formen la tetralogia novel·lística que s'integra sota el títol genèric de les Oceànides i que havia d'incloure —reprenent aquest terme d'un passatge d'Èsquil en què les filles del mar s'acosten per consolar Prometeu de la seva solitud— les seves reflexions sobre l'etern femení, segons la fórmula que havia trobat en el *Faust* de Goethe.²²⁸ En aquest sentit, *La Ben Plantada* fou la primera Oceànida, però només la primera, una figura arquetípica que assoleix la seva autèntica aura al con-

qüestió, que ha assolit, en alguns moments, uns aires certament detectivescs. Pel que fa a la presència de Teresa Baladía en el context social d'aquella època, i la seva influència en els cenacles noucentistes (D'Ors, Pijoan, etc.), es pot veure Francisco Javier BALADÍA, *Antes de que el tiempo lo borre: Recuerdos de los años de esplendor y bohemia de la burguesía catalana*, Barcelona, Juventud, 2003.

228. Amb motiu del centenari del naixement d'Eugeni d'Ors, celebrat l'any 1981, l'editorial Planeta va publicar en castellà aquesta tetralogia de les *Oceànides*. Cal recordar que cadascuna d'aquestes narracions dona protagonisme a un model femení diferent: Teresa, la Ben Plantada; Tel·lina, la de *Gualba, la de mil veus*; *Sijé* (la *psiché* grega), la ment humana, i finalment, Lúdia, la sibila de Cadaqués. Pel que fa al seu simbolisme, Carlos d'Ors —en el pròleg a l'edició castellana de *Sijé*— va escriure: «Teresa simboliza la musa-ángel, lo platónico, el ideal de perfección, el modelo; Gualba sería lo instintivo, incestuoso, la larva-incesto, lo originario presocrático; *Sijé*, la misma sirena, que aparece y desaparece, emerge y se sumerge, el devenir heraclíteo; en fin, Lydia sería la sibila-bruja, con su locura de amor cristalizada en Cadaqués, lo decadente plotíneo. Teresa representaría un arquetipo boticelliano; Gualba dibujaría un símbolo rembrandtiano; *Sijé* mitificaría un mito tintoretiano; Lydia numerizaría un numen goyesco. Tomando como figura simbólica la del árbol: Teresa es el tronco que lo sostiene, como las ideas; Gualba, las *ramas* que se bifurcan y buscan la luz; *Sijé*, las *hojas*, cambiante como ellas, que se caen y vuelven a brotar, y Lydia, tal y como la dibujó Dalí, las *raíces*, que se hunden en lo más oscuro y profundo de la tierra» (Eugenio d'ORS, *Sijé*, Barcelona, Planeta, 1981, p. 6). En aquesta mateixa direcció, convé citar el treball de Teresa COSTA-GRAMUNT, «Quatre arquetipus femenins en la narrativa filosòfica d'Eugeni d'Ors: La Ben Plantada, Tel·lina, *Sijé* i Lúdia de Cadaqués», a *Eugeni d'Ors: Llums i ombres*, 2006, p. 101-122. La lectura simbòlica que fa Teresa Costa-Gramunt és molt semblant a la de Carlos d'Ors: la Ben Plantada representa el model de catalanitat ideal; Tel·lina, protagonista de *Gualba, la de mil veus*, simbolitza la força de la natura; *Sijé* manifesta una dona màgica, aquàtica, una dona fada, per bé que també podria ser una metàfora del món dels sentiments, que s'expressen de manera líquida amb llàgrimes, somriures i cants; Lúdia de Cadaqués sintetitza la mare tel·lúrica, l'arquetipus de la terra-mare, un arquetipus lunar, nocturn, nutricional i matricial.

trallum que projecta la contrafigura de Lídia: «Mediterrània, tel·lúrica, encarnació de la cultura essencial, també la Lídia és un arquetipus. Però si la Ben Plantada és un arquetipus solar, la Lídia és un arquetipus de signe lunar... La Lídia, com la lluna, és la mare, la matriu, la transmissora, l'encarnació del goethià Etern Femení...»²²⁹

Amb vista als nostres objectius, pensem que res millor que contraposar les dues grans imatges que representen Teresa i Lídia, és a dir, procedir a una reflexió comparada entre la Ben Plantada i la Lídia de Cadaqués, obra que, si bé originalment va aparèixer en castellà l'any 1954, s'ha traduït recentment al català. A més, la història de Lídia —la sibil·la de Cadaqués que fou musa d'artistes com Dalí i García Lorca— ha estat objecte d'un assaig monogràfic per Cristina Masanés, que ha recreat el viatge que va fer Eugeni d'Ors, el 14 de setembre de 1953 (un any abans de la seva mort) a Cadaqués, on, acompanyat per Salvador Dalí i Cesáreo Rodríguez-Aguilera, va refer els passos de Lídia Noguera i Sabà, la famosa Lídia de Cadaqués.

Altrament, la forta personalitat de Lídia ha generat diverses interpretacions de caràcter psicològic des del moment que el doctor Ramon Sarró Burbano —catedràtic de Psiquiatria de la Universitat de Barcelona— va diagnosticar Lídia Noguera, amb el seu amor apassionat per Xènius, com una erotòmana paranoica, un cas clínic corrent que s'allunya de la genialitat. Sigui com vulgui, el cert és que Dalí va reconèixer que Lídia posseïa el cervell paranoic més magnífic, fora del seu, que mai havia conegut, de manera que la sibil·la es va convertir en una espècie de padrina de la folia del pintor figuerenc. Una de les pintures de Dalí que marca la seva entrada en el surrealisme porta per títol, justament, *La mel és més dolça que la sang*, i en el conjunt de la iconografia daliniana hi ha una imatge que es repeteix sovint i que està inspirada en Lídia: a la cala de Portlligat, una dona vella seu a la platja i cus una malla de pesca.

A la vista d'aquestes novetats bibliogràfiques que emfasitzen el paper de la Lídia de Cadaqués, es tendeix a presentar els arquetipus de Teresa —la Ben Plantada— i Lídia —aquella dona mig folla, mig bruixa que preferia la mel a la sang—²³⁰ com les dues cares d'una mateixa moneda. Teresa Costa-Gramunt i

229. La primera edició en castellà, sota el títol de *La verdadera historia de Lidia de Cadaqués*, amb il·lustracions de Salvador Dalí, va ser publicada l'any 1954 per Josep Janés. Tot seguit anotem les dades de la recent versió catalana: Eugeni d'ORS, *La veritable història de la Lídia de Cadaqués*, Barcelona, Proa, 2002, traducció i pròleg de Teresa Costa-Gramunt i Oriol Pi de Cabanyes. (La citació correspon a la p. 39.)

230. «La mel és més dolça que la sang...» és la frase de rèplica que Xènius va sentir proferir a la pescadora quan un fill seu li recriminava les deferències que tenia amb ell, quan es trobava hostatjat a casa seva a Cadaqués durant l'any 1904.

Oriol Pi de Cabanyes, en la seva acurada introducció a *La veritable història de la Lúdia de Cadaqués*, la presenten a manera de la fada padrina de Xènius i musa del mètode paranoicocrític que tanta atracció va exercir sobre Dalí i García Lorca. Per la seva part, Cristina Masanés insisteix en el contrapunt que representa Lúdia en relació amb Teresa, que és «una invocació literària d'un ideal d'ordre que la cultura mediterrània més genuïna va voler inventar i llegar com el seu bé més propi: la ciutat».²³¹

4.9. A TALL DE CLOENDA

És hora de cloure aquesta lectura pedagògica de l'arquitectònica orsiana, que no té altre objectiu que sistematitzar —si això és possible— un pensament que, tot i la seva tendència a la claredat clàssica, es va confegir a través de glosses esparses, moltes vegades empeltades d'un barroquisme que dificulta una interpretació nítida i panoràmica de la seva obra. En qualsevol cas, les revisions orsianes han sorgit sovint a redós de les diferents efemèrides derivades de la mateixa cronologia orsiana. Així, l'any 1981 —en plena transició democràtica— es va celebrar quasi d'amagat el centenari del naixement de Xènius, en un moment en què la seva obra a Catalunya restava oblidada i, fins i tot, repudiada. Gradualment, la presència d'Eugeni d'Ors ha tingut un major reconeixement, i darrerament —sense silenciar les veus crítiques, com és lògic— el cinquantenari del seu traspàs, esdevingut l'any 2004 i, sobretot, el centenari de l'inici del *Glosari* a les pàgines de *La Ven de Catalunya*, celebrat l'any 2006, ens han aportat cicles de conferències, exposicions i llibres que revisen —una volta i una altra— una producció intel·lectual encara massa dispersa i poc coneguda. Avui, nosaltres aprofitem l'avinentesa del centenari de la fundació de l'Institut d'Estudis Catalans, del qual Xènius va ser un dels actius més reconeguts, per tal de reconstruir els basaments i contraforts d'una arquitectònica que destil·la una inequívoca voluntat pedagògica de caràcter culturalista orientada als quatre vents, a través dels quals es mediatitza un discurs educatiu que sota la protecció angèlica enalteix la vocació, promou l'obra ben feta, fomenta el treball i l'esforç i que —a l'abric del deixant clàssic— busca l'ordre i l'harmonia.

Probablement, Eugeni d'Ors ha estat el nostre gran pedagog culturalista del segle XX, amb una obra enciclopèdica, complexa i gegantina, tal vegada difícil de sistematitzar. El cas és que, malgrat totes les dificultats d'anàlisi i síntesi, la pedagogia orsiana ofereix uns trets ben característics que van donar sentit al

231. Cristina MASANÉS, *Lúdia de Cadaqués*, p. 55.

Noucentisme i que, després de la seva defenestració, van continuar presents en el seu univers conceptual. Un pensament pedagògic que, d'acord amb els seus plantejaments culturalistes, va posar al servei de la solució del problema d'Espanya durant els anys vint del segle passat i que, amb l'arribada del franquisme, va posar a disposició del nou règim totalitari. En cap cas, emperò, Eugeni d'Ors va obtenir el reconeixement de tothom i, encara menys, la confiança absoluta del poder polític ni a Barcelona, ni a Madrid. És possible que el que va succeir fos una cosa molt senzilla: D'Ors va ser un desarrelat —un catòlic errant— que, com una mena de filòsof-rei platònic, mai va trobar aquell príncep que confiés plenament en els projectes d'una heliomàquia arbitrària i ecumènica, que conjuminés la tradició i la modernitat. Si Goethe va gaudir a Weimar de la protecció del duc Carles August i va tenir en Eckermann el deixeble predilecte, Eugeni d'Ors —que volia ser Goethe— mai va trobar cap interlocutor, ni tampoc cap governant que es refiés de la filosofia il·lustrada i, per tant, de la seva pedagogia culturalista. Aquestes van ser —talment com si es tractés d'un nou Abelard— les seves dissorts i calamitats.

5. ESGLÉSIA, CULTURA I EDUCACIÓ

*Ramon Tarròs i Esplugas
Joan Florensa i Pagès*

5.1. INTRODUCCIÓ

En el tombant del segle XIX i l'inici del XX el paper de l'Església a Catalunya en el camp de la cultura i l'educació no deixa de tenir la seva complexitat.

Hi ha diferents aspectes que podem considerar: el cultural, social i polític; el pastoral, litúrgic, bíblic, devocional; l'educatiu, sobretot en l'ensenyament primari i secundari; el social i benèfic. En tots ells la influència de l'Església, sia per la intervenció de la jerarquia o d'alguns eclesiàstics, es deixa notar.

No hem pretès fer un estudi exhaustiu que abracci tot el país; però sí assenyalar unes pinzellades en tots aquests aspectes que deixin veure la importància i participació, sempre dins la defensa de la pròpia mentalitat, que ha tingut l'Església en la cultura, la pedagogia i la transformació social en el període que estudiem.

La limitació del treball a l'àmbit de Catalunya, sovint reduït al cap i casal, així com les aportacions sobre congregacions religioses, que han estat més a l'abast dels autors, són prou indicatives i significatives de la importància del tema, per cert, encara no estudiat en tota la seva profunditat.

El panorama eclesial de principis del segle XX queda reflectit en la citació següent:

El moviment literari, cultural i polític que es desenvolupà a Catalunya al llarg del segle XIX, anomenat tradicionalment «Renaixença», que acabà amb uns plantejaments clarament autonomistes —encarnats en la Lliga Regionalista, en la Mancomunitat de Catalunya, en l'Institut d'Estudis Catalans i en altres institucions, fins a la consecució de la Generalitat i de l'estatut al començament de la República— tingué una repercussió notable en l'Església catalana, la qual —d'acord amb el que

passava al país— aconseguí una vitalitat molt superior a la de l'Església espanyola de l'època.

A Catalunya, foren superades al començament del segle XX les divisions entre liberals, integristes, que esterilitzaren tantes energies i impossibilitaren una acció de conjunt a moltes diòcesis espanyoles. En conjunt, l'Església catalana s'adherí al moviment catalanista —sobretot a partir de la formació de la Solidaritat Catalana (1906), seguint les directrius del Bisbe de Vic, Josep Torras i Bages.

El bisbe Torras és sense cap mena de dubte la personalitat més rellevant de l'Església catalana d'aquest temps i la seva influència perdurà llargament.²³²

D'una banda, a partir de la Restauració, també, seguint el mateix autor:

L'Església obté una influència més gran en la societat, en bona part a partir dels col·legis religiosos d'homes i dones —que van recobrant a dures penes la seva importància després de les mesures desamortitzadores— i de les institucions benèfiques i assistencials, de to paternalista.²³³

I d'altra banda:

La vitalitat de l'Església catalana es manifestà en una sèrie de moviments vigorosos, en sintonia amb els corrents renovadors del cristianisme europeu, impulsats per uns sacerdots... i uns religiosos que poc a poc anaren adquirint influència i consciència de la seva catalanitat, sobretot els jesuïtes, els caputxins i els monjos de Montserrat...²³⁴

Nosaltres hi hem d'afegir també els escolapis.

5.2. ESGLÉSIA I CULTURA

La contribució de l'Església en la Renaixença del país, com acabem de veure, en el camp de la cultura, no es limita només a la defensa de la llengua catalana; s'estén també a altres camps: el de l'art, per posar només un exemple, ben actual als nostres dies, però que ara ens toca deixar de banda.

232. Josep MASSOT I MUNTANER, *Església i societat a la Catalunya contemporània*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2003, p. 15 i s.

233. Josep MASSOT I MUNTANER, *Església i societat a la Catalunya contemporània*, p. 18.

234. Josep MASSOT I MUNTANER, *Església i Societat a la Catalunya contemporània*, p. 14.

Així, seguint un ordre cronològic, dins una certa sistematització i síntesi, en destaquem els punts següents:

5.2.1. INTERVENCIONS DE LA JERARQUIA

Al gener de 1900 el bisbe de Barcelona, Josep Morgades i Gili, tot just acabat de nomenar,²³⁵ va generar polèmica en la seva primera carta pastoral d'una sèrie de cinc, escrita en castellà, com era costum en aquesta classe de documents, amb el títol *Instrucciones Pastorales: Primera: Predicación de la Palabra Divina y enseñanza del Catecismo en lengua Catalana*,²³⁶ i que ben aviat va ser traduïda al català. En següen les altres quatre.

El convenciment de la necessitat de la predicació i del catecisme en català, al bisbe Morgades li venia de lluny, atès que a Vic, on havia estat abans de Barcelona, ja es donaven majoritàriament en català.

L'aldarull anticatalà provocat pel document, i la commoció en el món polític de Madrid i arreu d'Espanya, fou gran. Quatre sessions al Parlament i tres al Senat foren dedicades al tema el mateix mes de gener. El bisbe Morgades, tot i ser senador per Barcelona, no hi assistí. Els debats foren apassionats i el Govern sembla que suggerí una acció indirecta que es produí amb una intervenció del Vaticà, amb una carta del cardenal Rampolla, secretari d'Estat, que en nom del papa recomanava més prudència al bisbe de Barcelona.

Tanmateix, si això fou causa de patiment per al bisbe Morgades, les reaccions al país van ajudar al desvetllament de la catalanitat i exemplaritat reivindicativa, com succeí més endavant, per posar un exemple, amb la proposició, subscripta per cent seixanta advocats, al maig de 1900, amb la petició concreta de la llengua catalana en l'exercici de l'Administració de Justícia, i la consegüent reforma de la legislació vigent.

El 23 de novembre de 1902, Romanones, ministre d'Instrucció Pública del partit liberal, en aquell moment al Govern, va publicar a la *Gaceta* un decret sobre l'abolició del catecisme en català a les escoles de Catalunya.²³⁷

El *Boletín eclesiástico* de les diferents diòcesis portà la protesta de l'episcopat català, encara que la informació no arribés a tot arreu. També a totes les

235. Joan BONET BALTÀ, *L'Església catalana de la Il·lustració a la Renaixença*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1984, p. 231-252.

236. *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Barcelona*, núm. 1228 (15 gener 1900), p. 5-20.

237. Joan BONET BALTÀ, *L'Església catalana de la Il·lustració a la Renaixença*, p. 270-273.

revistes catòliques sortiren escrits i invitacions a actes públics arreu de Catalunya.

El Govern liberal durà poc. El bisbe Torras i Bages, una vegada ja caigut el Govern liberal, demanava al cardenal Vives i Tutó, a Roma, una intervenció necessària per revocar el Decret, intervenció que hauria estat molt eficaç. El Decret, però, fou anul·lat el dia 12 de desembre per una Reial ordre del nou ministre d'Instrucció Pública.

El 1906, amb motiu de la proposta de la *Ley de asociaciones*, el bisbe Torras i Bages publicà un opuscle contra aquesta, titulat *Los excesos del Estado*, dedicat als liberals de bona fe. Hi afirmava que

[...] una democracia que pretende la amputación de la libertad religiosa es una falsa democracia, no es tal democracia, no es tal gobierno popular...²³⁸

Aquest projecte de llei, que significava l'intervencionisme estatal contra els ordes religiosos, es va conceptualitzar com a persecutori —precisament en el moment en què s'havien acollit congregacions arribades de França, per la persecució desencadenada en el país veí—, i per això s'explica l'amplíssima reacció de protesta.

La virulència extrema, començada el 1906, culminà més endavant amb el trencament de les relacions amb Roma després del Decret llei del *candado* de 10 de juny de 1910, promulgat per Canalejas.

La reacció romana, amargada per la política antireligiosa del Govern, es manifestà amb dues cartes adreçades al cardenal Casañas, bisbe de Barcelona, lloant Catalunya i els catalans pel comportament modelic en la defensa de la seva llibertat religiosa. Una del mateix papa Pius X²³⁹ i l'altra del cardenal secretari d'Estat Merry del Val.

El mateix 1906 el cardenal Casañas exhortava els catòlics a parar atenció a

238. Josep TORRAS I BAGES, *Los excesos del Estado (a los liberales de buena fe)*, a Josep TORRAS I BAGES, *Obras completas*, Barcelona, Biblioteca Perenne, 1948, p. 1800.

239. «Nos ha llenado, en verdad, de muchísima satisfacción el ejemplo de unidad que acaba de dar Cataluña en la defensa de los derechos de la fe católica, con tanto mayor motivo, cuanto que en la causa de la religión, es decir cuando públicamente se estaba deliberando sobre un proyecto de ley contra la libertad de las Congregaciones religiosas, todos los catalanes, aunque separados tal vez por opiniones políticas, se han opuesto a ella con unanimidad de sentimiento digna de admiración y han dado público testimonio de anteponer en sus corazones la religión al partido y de que por ningún motivo se podrán dividir sus fuerzas cuando corren peligro los intereses de la fe» (fragment; traducció «oficial» del llatí feta pel cardenal Casañas, publicada al *Boletín Eclesiástico* de les diòcesis catalanes i als periòdics i revistes catòlics de l'època, en llengua castellana).

l'educació religiosa, que calia impulsar en tots els àmbits. Amb l'estil combatiu que caracteritzava el discurs de l'Església en aquesta època, Casañas proclamava el deure dels catòlics de no consentir que s'obrissin més escoles laiques i que es tanquessin les existents.²⁴⁰

El 1908, el cardenal Casañas de Barcelona es pronuncià en contra del Presupost Extraordinari de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona. Publicà una pastoral²⁴¹ duríssima en contra, en què deia que era obra de la maçoneria republicana i acusava el projecte de laic. Les parròquies i entitats catòliques i moltes personalitats li donaren suport.

El projecte, que com se sap no tirà endavant, a més de la neutralitat religiosa, defensava la coeducació.²⁴²

5.2.2. INTERVENCIONS D'ECLESIÀSTICS

L'Església catalana s'adherí al moviment catalanista —sobretot a partir de la formació de la Solidaritat Catalana (1906)—, seguint les directrius del bisbe de Vic, Josep Torras i Bages.²⁴³

La Solidaritat Catalana, primer moviment unitari català creat a partir del fet nacional, donà lloc perquè es manifestessin dues tendències entre els catòlics militants davant el catalanisme polític.

La primera, en part dirigida pel canonge Antoni M. Alcover, publicà la conferència *Conducta política que s'imposa avui*, que aquest havia pronunciat a Barcelona, i que aprovava la Solidaritat.

Mossèn Gaetà Soler, conegut integrista, deixeble fidel de Sardà i Salvany, li respongué amb la publicació *La Solidaritat Catalana y la conciencia católica*.

El P. Palau, jesuïta, i el seu moviment social, així com els caputxins invitaven a votar per la Solidaritat.

Roma, responnent a una consulta, va inhibir-se afirmant que un problema local, com era la Solidaritat, havia de ser resolt pel bisbe del lloc.

Els bisbes de Catalunya no es van pronunciar. Però el de Barcelona, el car-

240. Salvador CASAÑAS, *Instrucción pastoral [...] sobre la enseñanza de la doctrina cristiana*, Barcelona, Tipografía Católica, 1906.

241. Salvador CASAÑAS, *Carta pastoral [...] sobre las Escuelas de estudios populares que proyecta el Excmo. Ayuntamiento de esta Ciudad*, Barcelona, Subirana, 1908.

242. Josep GONZÁLEZ-AGAPITO et al., *Tradició i renovació pedagògica*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 20 i 83. Vegeu també Alfred PÉREZ BASTARDAS, «Un projecte d'educació modern», *Barcelona Educació*, núm. 51 (desembre 2005 - gener 2006), p. 12-13.

243. Joan BONET BALTA, *L'Església catalana de la Il·lustració a la Renaixença*, p. 283 i s.

denal Casañas, també partidari de la Solidaritat, va fer dir a Alcover i a Soler que retreessin la petició de censura dels dos opuscles polèmics, els quals sortiren sense el *nihil obstat*.

Després d'aquest episodi, aclaridor per als catòlics, massivament catalanistes, vingué una època de plenitud amb els eclesiàstics Frederic Clascar, Lluís Carreras, Miquel d'Esplugues, Ignasi Casanovas i Carles Cardó,²⁴⁴ tots sacerdots lligats al món intel·lectual català i prou representatius.

El 1910, el P. Miquel d'Esplugues, llavors provincial dels caputxins, responent a una invitació de Canalejas, anà a Madrid, on fou rebut pel president del Govern espanyol, quan ja les relacions entre el Vaticà i Espanya estaven, de fet, trencades, amb motiu de la polèmica Llei del *candado*.²⁴⁵

La visita responia a una voluntat d'establir una comunicació «confidencial» amb Roma a la recerca de possibles solucions polítiques.

De la seva actuació a Roma, en va deixar unes *Notas y observaciones acerca de un encargo confidencial*, en què suggeria possibles punts d'avenença.

5.2.3. ALGUNA PARTICIPACIÓ D'ECLESIASTICS EN DIFERENTS INSTITUCIONS

El Congrés Internacional de la Llengua Catalana, primer congrés lingüístic celebrat a Barcelona el 1906 per iniciativa i sota la presidència de mossèn Antoni M. Alcover, tingué una gran transcendència, no solament en l'aspecte científic, sinó també perquè va reforçar el renaixement lingüístic i literari dels Països Catalans.

A més de mossèn Alcover, hi participaren mossèn Llorenç Riber i molts clergues i religiosos, segons en donen fe les actes del mateix Congrés.²⁴⁶

El 1907 mossèn Jaume Almera i Comas (1845-1919), professor del Seminari, doctor en ciències naturals i fundador del Museu de Paleontologia i Geognòsia del seminari presidia l'Acadèmia de Ciències i Arts de Barcelona.²⁴⁷

El 1911 a l'Institut d'Estudis Catalans es creà la Secció Lingüística, la presidència de la qual va recaure també en mossèn Antoni M. Alcover. Entre els

244. Biografies a *Diccionari d'història eclesiàstica de Catalunya*, Barcelona, Generalitat de Catalunya i Claret, 1998, 3 v.; Clascar, vol. I, p. 548; Carreras, vol. I, p. 451-452; Miquel d'Esplugues, vol. II, p. 617; Casanovas, vol. I, p. 462-463; Cardó, vol. I, p. 431-432.

245. Joan BONET BALÀ, *L'Església catalana de la Il·lustració a la Renaixença*, p. 280 i s.

246. *Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana: Barcelona, octubre 1906*, Barcelona 1908. (Els eclesiàstics que presentaren comunicacions foren: Secció Filològica-Històrica 8; Secció Literària, 3, Secció Social i Jurídica, 1). Llista de congressistes, p. 31-61.

247. Biografia a *Diccionari d'història eclesiàstica de Catalunya*, p. 60.

participants destacats en aquesta secció cal assenyalar el sacerdot mossèn Frederic Clascar.²⁴⁸

A la segona Escola d'Estiu, el 1915, organitzada sota els auspicis de la Mancomunitat de Catalunya,²⁴⁹ al costat d'eminents professors que impartiren els cursets, com són Pompeu Fabra, Carles Riba, Joaquim Folch i Torres, Joan Llongueras, Adrià Gual, per citar-ne alguns, hi destacaren els eclesiàstics P. Joaquim de Barnola, jesuïta (*Pràctiques de fisiologia botànica*); P. Manuel Bordàs, escolapi (*Pràctiques de Zoologia elemental*), i el P. Francesc de Barbens, caputxí (*Psicologia escolar*). D'aquest darrer, es pot dir que

[...] junt amb Bardina, d'Ors i Galí, representa un dels més destacats intents de sistematització de l'Escola Nova Catalana. S'especialitzà en l'aplicació de la psicofisiologia a la pedagogia escolar i social. Maldà per donar un caire científic al nou moviment de renovació pedagògica, car una pedagogia integral ha d'edificar-se amb l'ajut de la biologia, la fisiologia, la psicologia i la psiquiatria.

Decidit partidari de la investigació científica positiva en psicologia i pedagogia, recollí a la seva obra *Curso de Psicología Escolar para maestros*, publicada l'any 1916, els ensenyaments impartits a l'Escola d'estiu, del curs anterior.²⁵⁰

No es poden oblidar, tampoc, els nombrosos preveres que participaven, com a membres o professors, en diferents institucions dependents de la Diputació de Barcelona, segons la guia publicada per aquesta institució el 1916. Citaré només, per no repetir noms i no allargar-me, mossèn Joan Bta. Codina, bibliotecari de l'Acadèmia de Bones Lletres, i el doctor Jaume Almera, membre de la Junta Directiva de l'Observatori Fabra.²⁵¹

5.3. ESGLÉSIA I EDUCACIÓ

A més de les institucions d'ensenyança, tan nombroses, i de les quals tractarem tot seguit, cal tenir en compte el caràcter educatiu de l'Església amb d'al-

248. Albert BALCELLS i Enric PUJOL, *Història de l'Institut d'Estudis Catalans*, vol. I: 1907-1942, Barcelona, IEC, 2002, p. 63 i s.

249. *Guia de les institucions científiques i d'ensenyança*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1916, p. 121.

250. Josep GONZÁLEZ-AGAPITO (ed.), *L'Escola Nova Catalana, 1900-1939*, Vic, Eumo i Diputació de Barcelona, 1992, p. 81-82.

251. Vegeu *Guia de les institucions científiques i d'ensenyança*, Juan Baptista Codina, p. 50; Junta de Govern, Jaume Almera, p. 57, Junta inspectora.

tres institucions d'aquesta, com són per exemple les congregacions marianes, les acadèmies i els centres catòlics.

5.4. ESGLÉSIA I ENSENYAMENT

El camp de l'ensenyament és molt ampli i té molta tradició a casa nostra, pel que fa a l'Església. Congregacions religioses, masculines i femenines, regentaven diverses escoles i centres d'ensenyament arreu de Catalunya. Escoles grans i petites.

És a primers de segle que s'acullen els membres de les congregacions expulsades de França, i es funden més col·legis, com ara el de la Salle de Premià de Mar. És també ocasió que l'ensenyament de l'idioma francès tingui una forta creixença.

A principis del segle XX hi havia centres de gran prestigi pedagògic en els ensenyaments de l'època. Dels de l'Església i congregacions religioses masculines, es podrien recordar el de Valldemia de Mataró, antic col·legi Catalunya, regit ara pels germans Maristes, i els grans col·legis de Barcelona, com són el del Sagrat Cor, dels Jesuïtes del carrer de Casp, el de la Salle Bonanova dels germans de les Escoles Cristianes, i els dels Escolapis, tant el de Sant Antoni Abat, com el de Sarrià. Dels col·legis femenins a Barcelona mateix, es podria parlar dels de la Companyia de Maria, Escolàpies, Teresianes, religioses de Jesús Maria, Sagrat Cor, i tants d'altres.²⁵²

És també al principi del segle XX (1905) que es funda a les Roquetes de Mar (Tarragona) l'Institut Químic, que durant aquest període es traslladà a Sarrià (1916), on adquirí un renom insuperable.²⁵³

No és sense motiu que es pot parlar del prestigi d'aquests centres d'ensenyament, ja que no hi faltaren innovacions i aplicacions pedagògiques. Per posar exemples, els Escolapis de Sarrià,²⁵⁴ amb la simulació d'empreses, dins els estudis comercials, el mateix Museu Comercial, visitat per il·lustres personalitats, els grans festivals de final de curs que organitzava, les escoles d'estiu per als mestres escolapis i les primeres colònies d'estiu celebrades a Puigcerdà (1914).

El col·legi de la Salle de la Bonanova organitzà el 1900 uns Jocs Florals en

252. Vegeu Joan BADA i Genís SAMPER, *Catalònia Religiosa: Atles històric dels orígens als nostres dies*, Barcelona, Claret, 1991.

253. Josep M. BENÍTEZ i RIERA, *Jesuïtes i Catalunya: fets i figures*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996.

254. Miquel PUIG i REIXACH, *L'Escola Pia de Sarrià (1894-1995)*, Barcelona, Escolapis de Sarrià, 1998, p. 248-264.

honor del nou sant, Joan Baptista de la Salle, en la celebració dels quals s'abraçaren públicament el poeta Jacint Verdaguer i el bisbe Josep Morgades, que, com se sap, havien tingut diferències feridores i públiques. En 1903-1904 edità la primera memòria escolar del centre, i en 1907-1908 es construí el Pavelló Terrassa, destinat a classes industrials, primer precedent de l'actual Escola d'Enginyeria de Telecomunicació. El 1909 s'enriquí amb l'herbari, que consta de quaranta mil exemplars recollits i classificats pel germà Sennen, del qual porta el nom. Avui és al Museu del Jardí Botànic de Barcelona.²⁵⁵

L'ensenyament, si bé estava condicionat per les normes estatals, tenia en cada congregació l'empremta de les pròpies tradicions, sense que hi manqués l'esperit de renovació.

Pel que fa al camp teòric de la pedagogia, els col·legis de l'Església tingueren, en aquesta època, la influència del Congrés Catòlic de Santiago, celebrat el 1902. En aquest congrés es criticaren les mesures secularitzadores de l'ensenyament proposades pel Govern liberal, i el seu ministre Romanones, argüint en aquesta oposició a l'Estat el Concordat i la Constitució vigents, que prohibien tot allò que no s'ajustés a la doctrina de l'Església, així com els ensenyaments dels grans mestres, sant Tomàs, per exemple, referents als drets dels pares en l'educació dels fills i a l'elecció del centre, i el dret de ser educats conforme a la doctrina de la fe catòlica. També es proposaren accions a fi d'unir forces i crear consciència de col·laboració en les campanyes catòliques, la promoció d'associacions de pares catòlics i la defensa dels ordes religiosos dedicats a l'ensenyament.²⁵⁶

En aquest Congrés ja es va distingir el jesuïta P. Ramon Ruiz Amado, pedagog i hàbil polemista i publicista, de gran influència en el sector eclesial i catòlic. Havia estudiat a Alemanya i era un fervent herbatia.²⁵⁷ Potser per això va combatre aferrissadament la difusió que de l'Escola Nova va fer la Mancomuni-

255. Col·legi La Salle Bonanova. Portal escolar informatiu. Curs 2006-2007. <http://www.sallecat.org/centres/lssonanova>. Museus.

256. *Crónica del sexto Congreso Católico Nacional Español*, Santiago, 1903, i *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, II: *Edad contemporánea*, Madrid, BAC, 1997, p. 185-186.

257. Nota sobre Herbart: «Herbart edificà en el segle XIX una sistematització de l'educació tradicional centrada en la divisa de "l'educació per la instrucció", per fer adonar de la necessitat de basar-la en l'interès. Però aquest interès, per a Herbart, no és altra cosa que el resultat de la percepció, no pas la causa. Les doctrines pedagògiques herbartianes, que malgrat el que s'acostuma a dir no han abandonat la filosofia (tant si parla de pedagogia com de psicologia), esdevindran un dels principals esculls per a la difusió de l'Escola Nova, en proporcionar al tradicionalisme pedagògic una construcció teòrica amb què oposar-se a la fonamentació positivista, experimentalista i biològica de la nova pedagogia» (Josep GONZÁLEZ-AGAPITO (ed.), *L'Escola Nova Catalana, 1900-1939*, pròleg, p. XXVI).

tat de Catalunya. És conegut per les seves publicacions. El 1909 va sortir la primera edició de *La educación intelectual*, que com dirà més endavant el mateix autor, «es el más propio y meditado de los muchos que han salido de mi pluma».

5.4.1. ELS ESCOLAPIS

Entre les moltes congregacions religioses que hi havia a Catalunya en despertar el segle XX, la dels escolapis era la de més tradició i arrelament a casa nostra. S'establí a Moià gràcies a un Decret de Carles II de primer de juliol de 1683 i va ser reconeguda per una llei aprovada per les Corts espanyoles el 5 de març de 1845. Els escolapis se sentien diferents de la resta de religiosos ensenyants, com manifestava el P. Antoni Mirats,²⁵⁸ provincial de Catalunya, en els estatuts de la província.²⁵⁹

La qüestió que els escolapis consideraren bàsica des de la restauració de 1845 era la formació dels religiosos a fi que s'adaptessin més a les necessitats de la societat i a les exigències de la legislació estatal. El 1901, per iniciativa del P. Eduard Llanas²⁶⁰ i amb la col·laboració del provincial P. Antoni Mirats, s'obrí a Terrassa un juniorat²⁶¹ o casa de formació dels religiosos, com a Normal amb una d'annexa. S'inicià el costum d'anar a estudiar a l'estranger. Alguns, aprofitant els mesos d'estiu, anaren a França, Itàlia, Àustria i Bèlgica per aprendre llengües, conèixer nous mètodes pedagògics i aprofundir en matèries científiques. Altres religiosos passaren cursos sencers en països com Bèlgica, Itàlia, Polònia o Àustria. També assistiren a cursos de química amb professors experts o treballaren al costat de personalitats reconegudes, com el doctor Jaume Almera, el qual anava algun dia a la setmana al juniorat de Terrassa per guiar els estudiants en les excursions científiques.²⁶² Alguns escolapis obtingueren títol universitari o de ma-

258. Luis María BANDRÉS (coord.), *Diccionario enciclopédico escolapio*, vol. II: *Biografías*, Salamanca, Publicaciones Calasancias, 1983, p. 376.

259. Vegeu els estatuts de 1902 a Joan FLORENSA, *Tres-cents anys de l'Escola Pia de Balaguer*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999, p. 244-246.

260. Nascut a Binèfar el 1843, es formà a l'Escola Pia de Mataró, on decidí entrar-hi, i professà a la província de Catalunya. Vegeu Luis María BANDRÉS (coord.), *Diccionario enciclopédico escolapio*, vol. II: *Biografías*, p. 345-346.

261. Joan FLORENSA, «El Juniorato escolapio de Terrassa (1901-1904)», a *Analecta Calasanciana*, núm. 53 (gener-juny 1985), p. 185-212; Mariona VIGUÉS, «Els escolapis tornen a Terrassa», a Joan FLORENSA et al., *Una escola implicada amb la ciutat: Escola Pia de Terrassa 1864-2002*, amb el suport de Caixa Penedès i Serafí Industrial Gràfica Publicitària, 2002, p. 91-97.

262. Dades extretes de cartes del P. Eduard Llanas publicades a Joan FLORENSA, «El Juniorato escolapio de Terrassa (1901-1904)», p. 195.

gisteri, tot i que en els informes oficials es declaraven només «escolapi» per defensar el privilegi que com a tals eren reconeguts per la legislació vigent i encara confirmada a principis del segle XX. Durant l'estiu de 1909 i següents s'organitzaren unes conferències pedagògiques per als religiosos al col·legi de Sarrià, per a una formació continuada dels mestres.²⁶³

El 9 d'octubre de 1900 el pare vicari general d'Espanya, Eduard Llanas, publicà una carta circular per a tots els religiosos sobre ensenyament.²⁶⁴ Complia amb la decisió de l'últim capítol general celebrat a Madrid, que l'impulsà a treballar per a «la unificación y perfeccionamiento de la primera enseñanza y del comercio». Cal considerar aquest document com un punt d'inflexió en la marxa pedagògica dels col·legis. Tracta els tres nivells existents en els col·legis: primària, comerç i batxillerat. D'aquest últim, en diu poca cosa perquè era també el nivell més normalitzat pel Govern. Graduà la primària per a tots els col·legis escolapis en tres graus, i dintre de cada un, el mestre havia de crear tres seccions per atendre les diferències de nivells dels alumnes; per això el mètode havia de ser el mixt, que fa intervenir els alumnes avantatjats com a col·laboradors del mestre. Defensà el sistema cíclic. La primària havia de ser intuïtiva, que interpreta com ensenyar a partir de les coses; progressivament s'havia d'introduir l'estudi de memòria i el raonament. Entre altres coses concretes recomana la creació de les biblioteques d'aula.

Per al comerç, que corresponia a la primària ampliada i a la qual assistien els nois que no pensaven cursar batxillerat, queda pendent del Pla que s'estava preparant entre els escolapis de Catalunya, però creu que havia de comprendre: religió i moral, cal·ligrafia anglesa, gòtica i rodona, taquigrafia, economia política, càlcul mercantil, tenidoria de llibres, francès, anglès i redacció de cartes. Aquest Pla es posà en marxa als col·legis de Terrassa, Sant Antoni de Barcelona i Sarrià el 1902.²⁶⁵ A més de les matèries assenyalades per Llanas, el Pla proposa no sols les dues llengües modernes, sinó que recomana com a optatives l'alemany i l'italià. El Pla de 1902 introdueix les empreses simulades (o escriptori escolar, com

263. Miquel PUIG I REIXACH, «Les escoles d'estiu dels escolapis (1909-1939)», *Catalaunia* (Barcelona), núm. 372 (desembre 1995), p. 8-11.

264. Impresa a Madrid, Imprenta de San Francisco de Sales, 1900; exemplar a l'Arxiu Provincial de l'Escola Pia de Catalunya: 02-22 / caixa 1, dossier Llanas segons data.

265. Sobre aquest Pla, vegeu Pantaleón GALDEANO, *Ensayo de una nueva organización, plan y directorio de enseñanza comercial para los Colegios de las Escuelas Pías*, Barcelona, Imp. Elzeviriana, Borràs, Torres y Cía., 1919; Joan FLORENSA, «L'ensenyament del comerç als escolapis (1902-1909)», a *VII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, Perpinyà*, Vic, Eumo, 1985, p. 155-163; Miquel PUIG, *Escola Pia de Sarrià (1894-1995)*, p. 239-251; Mariona VIGUÉS, «Els escolapis tornen a Terrassa», p. 73-137.

en va dir), la moneda escolar²⁶⁶ i les visites dels nois a empreses i de directius d'empreses a l'escola; es publicà una revista econòmica simulada *El Indicador Mercantil*. Els autors principals del Pla foren els escolapis Jaume Torres i Tomàs Garí-Montllor. A fi que el Pla tingués continuïtat, el P. Antoni Mirats, provincial, constituí el 8 de març de 1903 una comissió per adaptar els llibres tant per al comerç com per a la primària; a més dels dos autors esmentats, en formaren part: Ramon Piera, Joan Bta. Ambrós, Joan Vila, Josep Isanda, Lluís Vilar, Ignasi Gorina, Jaume Català, Lluís Rodés i Pau Marquès.²⁶⁷

El P. Josep Guañabens va ser l'encarregat de confeccionar els llibres de lectura. Substituï el llibre únic²⁶⁸ per una sèrie graduada: *Letras* (1904), *La Infancia* (1905), *La Niñez* (1906), *La Adolescencia* (1907) i *La Juventud* (1908). Era una nova concepció de la lectura, amb textos escollits d'entre diferents autors, que combinava prosa amb poesia, partint de l'entorn del noi i mirant la natura, la societat.²⁶⁹ Poc després, el P. Joan Profitós publicà una nova sèrie de llibres de lectura iniciant-ne l'aprenentatge en català.²⁷⁰ Són: *El meu llibret* (1919), *El llibre dels infants* (1922), *El llibre dels nois* (1933) i *El llibre dels minyons* (1933). Segueix el mètode fonomímic après dels escolapis italians.²⁷¹

Per a la primària es milloraren els llibres publicats a finals del segle anterior. Eren llibrets petits, per a cada assignatura, clars, amb il·lustracions (obra de pintors i dibuixants significats: Torné Esquius, Josep Obiols, Miquel Cardona),

266. Tomàs GARÍ-MONTLLOR, *La moneda escolar en los colegios de las Escuelas Pías*, Barcelona, Imp. Elzeviriana, 1907.

267. Claudi VILÀ i PALÀ, *Escuelas Pías de Mataró: su historial pedagógico*, p. 584. Carta circular del P. Mirats en què constitueix la Comissió a APEPC: 02-20 / caixa 3, dossier Mirats segons data.

268. Josep TORRAS i BAGES, *Los excesos del Estado (a los liberales de buena fe)*, a *Obras completas*, Selecta, Biblioteca Perenne, 1948, 1.800 p.

269. Comentari a aquesta sèrie de llibres a Joan FLORENSA, «Visió del món que ofereixen els llibres de lectura (1905-1909) del P. Josep Guañabens», a *VIII Sessions d'Estudis Mataronins: 19 d'octubre de 1991: Comunicacions presentades*, Mataró, Museu Arxiu de Santa Maria i Patronat Municipal de Cultura, 1992, p. 103-108.

270. Vegeu sobre l'autor, Joan FLORENSA, «El P. Joan Profitós, mestre de pàrvuls», *Catalaunia*, núm. 351 (maig-juny 1993), p. 28-33, i «El P. Profitós autor de llibres de lectura», a *Renovació pedagògica: XVII Jornades d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana*, Figueres, 12-14 novembre 2003, IEC, Societat d'Història de l'Educació, Ajuntament de Figueres, Universitat de Girona, Àrea de Teoria i Història de l'Educació, CCG, Edicions Girona, 2003, p. 287-298.

271. L'escolapi italià Tommaso Pendola (Gènova, 1800 – Siena, 1883) inicià l'ensenyament de sordmutts el 1820 a Siena aplicant aquest mètode. Divulgà el mètode a través de la revista *Dell'Educazione dei sordomuti*. Fins ben entrat el segle XX, els escolapis italians es dedicaren a aquest ensenyament. Arribà al P. Profitós, probablement, per mitjà del P. Calassanç Homs, català que residí a Roma i a Florència. Vegeu Luis María BANDRÉS (coord.), *Diccionario enciclopédico escolapio*, vol. 1, p. 423-425.

amb portada modernista. D'aritmètica i geometria pel P. Tomàs Garí-Montllor, de geografia i història pel P. Joan Bta. Ambròs, de religió i història sagrada pel P. Salvador Marcó, d'urbanitat pel P. Salvador Riba i de dibuix pel P. Calassanç Noguera. Per als nous estudis de comerç els pares Tomàs Garí-Montllor, Jaume Torres i Pantaleón Galdeano publicaren llibres sobre aritmètica comercial, comptabilitat i cal·ligrafia, i reconeixement de productes, respectivament.²⁷²

A Olot el P. Manuel Muntaner féu treballar l'assignatura d'agricultura i a final de curs organitzà una exposició que va ser molt lloada per les autoritats locals i per les de la Mancomunitat.²⁷³

El P. Joan Roig, a Olot, i el P. Josep Guañabens, a Sant Antoni de Barcelona, practicaren a les classes de pàrvuls mètodes actius com la psicomotricitat, el cant i el joc educatiu.²⁷⁴

En diversos col·legis s'obriren museus segons les necessitats pedagògiques i el material de què es disposava, com ara el Museu Pedagògic Comercial i d'Història Natural. A la rodalia de Terrassa, Tàrraga i Balaguer es feren recerques arqueològiques i les troballes passaren als museus locals. A Terrassa s'inicià un Museu Calassanci, que després passà a Alella i a Moià.²⁷⁵

S'organitzaren associacions entre els alumnes i antics alumnes, mentre continuava les activitats l'Acadèmia Calassància.²⁷⁶ Es publicaren revistes escolars i de les associacions o grups d'alumnes.²⁷⁷ La més general va ser *Ave Maria*,²⁷⁸ que es publicà des del Col·legi de Sant Antoni de Barcelona per a totes les altres escoles: era ben impresa, instructiva, recreativa i acostumà a adjuntar suplementes, com ara novel·les per entregues.

S'augmentà la pràctica dels esports: ciclisme, futbol, natació, etc. La revista

272. Relació dels llibres segons l'article de cada autor a: Luis María BANDRÉS (coord.), *Diccionario enciclopédico escolapio*, vol. II.

273. Claudi VILÀ I PALÀ, *Escuelas Pías de Olot*, Salamanca, Imp. Calatrava, 1974, p. 347-355.

274. Claudi VILÀ I PALÀ, *Escuelas Pías de Olot*, p. 327.

275. Joan FLORENSA, «El Museu Calassanci (1915-1995)», *Catalaunia*, núm. 369 (juliol-agost 1995), p. 24-25.

276. Joan FLORENSA, «L'esperit d'associació als escolapis de Catalunya (1875-1923)», a *Catalunya i la Restauració (1875-1923): Congrés Internacional d'Història: Manresa 1-3 maig 1992*, Manresa, Centre d'Estudis del Bages, 1992, i «Associacions de joves entre els escolapis (1900-1975)», *Educació i Història* (Barcelona, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana), núm. 6 (2003), p. 80-93.

277. Joan FLORENSA, «Revistes del escolapis de Catalunya anteriors a 1936», a *Gaceta: Actes de les Primeres Jornades d'Història de la Premsa*, Barcelona, Societat Catalana de Comunicacions, 1994, p. 163-171.

278. Joan FLORENSA, «Les capçaleres de la revista 'Ave Maria'», *Catalaunia*, núm. 388 (març-abril 1997), p. 32-34.

escolar *Ave Maria* promocionava l'hoquei herba, que s'inicià el 1911 a l'Escola Pia de Terrassa, i el 1922 a Sant Antoni de Barcelona es practicà el bàsquet.²⁷⁹

Es procurà donar a conèixer als alumnes els avenços científics i tècnics. La revista *Ave Maria* en va ser un bon vehicle; publicà articles informatius sobre fotografia i n'organitzà concursos; el mateix va fer amb el cinema, tot i alguna objecció per la qüestió moral.

Després de 1909 s'intentà establir en els col·legis d'Olot i de Nostra Senyora de Barcelona la Lliga d'Educació Familiar, a l'estil de Bèlgica.

5.4.2. Església i institucions

Ultra els establiments d'ensenyança, hi ha altres entitats o institucions d'Església de marcat caràcter educatiu, que es poden ressaltar en aquest període que estudiem, perquè hi tenen bé el seu inici o bé hi són reforçats.

Comencem pels *centres catòlics*, que

[...] eren entitats que tenien com a finalitat agrupar famílies i joves a fi de mantenir un ambient de formació religiosa, de cultura popular i de lleure en contrast amb altres associacions laiques.

Van tenir noms diversos: *Lluïsos* (com el de Gràcia, a Barcelona), centres morals, ateneus o acadèmies catòliques (com la de Sabadell), o els anomenats centres de patronat, presents a moltes parròquies.

En aquesta època, el 1907 es creà la Federació d'associacions de l'arquebisbat de Tarragona. També s'iniciaren més centres catòlics en llocs com Albinyana i Falset (1904), Batea (1905), Gandesa i la Selva del Camp (1911).

En diferents indrets n'anaven fundant, des de 1883, centres i associacions catòlics d'obrers. Se n'iniciaren en aquests anys a Igualada (1902), Sant Pere de Torelló (1910), Argentona (1912) i Cornellà (1915).²⁸⁰

El 1909, el sacerdot Ricard Aragó fundà a Barcelona la Lliga del Bon Mot. Era una entitat creada per lluitar contra la blasfèmia i els mots grollers. Aragó, des del *Diario de Gerona*, l'any anterior s'havia pronunciat contra la blasfèmia,

279. Joan FLORENSA, «Els esports als escolapis de Catalunya (1883-1921)», a *VII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans: Aspectes físics de l'educació, visió històrica*, Reus, Edicions del Centre de Lectura, 1992, p. 277-284.

280. Vegeu *Diccionari d'història eclesiàstica de Catalunya*, Generalitat de Catalunya, Claret, 1998, 3 v., i *Gran Enciclopèdia Catalana*, article «Centre», accepc. 5.

i Maragall, a l'article «Alerta» (19 de setembre de 1908),²⁸¹ donà impuls al moviment amb entusiasme. Carner i Ruyra també lloaren la iniciativa. La Lliga del Bon Mot, arreu de Catalunya i a les Illes, féu conferències i aplecs, i publicà postals, cartells, fullets i un calendari. Trobà també el suport dels bisbes, intel·lectuals i autoritats civils, i reuní sovint milers de persones.

Gairebé sempre amb el pseudònim d'*Ivon l'Esclop* publicà el 1910 *La lliga del Bon Mot*, obra programàtica. També publicà en aquest període, el 1917, el *Kiosko*, amb la mateixa finalitat, i *El llibre de les dones*, on exalta la virtut i el paper de la dona.²⁸²

Una institució que de cap manera pot ser obviada és el Foment de Pietat Catalana, que va néixer davant «l'escassetat i la migradesa d'obres piedoses en català a primers d'aquest segle»; «trobar un llibre de pietat sòlida i verdadera, escrit en català, mitjanament correcte, era difícil»; «trobar material de propaganda piadosa per al poble es pot dir que era impossible».²⁸³

El procés de la seva creació comença el 1908, sota el guiatge del sacerdot Eudald Serra (1882-1967) i la cooperació del jesuïta Ignasi Casanovas (1872-1936). Pel febrer de 1913, s'anunciava l'empresa en la seva projecció editorial. Deia així:

[...] la Biblioteca «Foment de Pietat Catalana», que constarà única i exclusivament de llibres piadosos i catalans. I qui diu llibres, diu fulletons, estampes, fullets etc.

És ben cert que venim a omplir una necessitat, puix el llibre català religiós s'esbronca per moments. La causa està principalment, a nostra manera de veure, en que el llibre català, en general, i en particular el de pietat, és relativament de mercat escàs, i una tirada curta d'exemplars (com s'ha de fer amb tals llibres) resulta sempre cara. Això constitueix un cercle viciós, tal és, que el llibre català, per ser escàs de mercat, resulta car, i per raó de ser car s'escatima la venda. Així és que resulta negoci poc temptador per a cap llibreter o editor, puix no produint interès no s'hi destina capital, lo qual és causa importantíssima de la desaparició del llibre popular religiós, cosa que tanta pena fa, i és indubtable que de falta de llibres piadosos catalans ne sofreix la pietat del poble i en va de menys la pietat selecta verament sentida i viscuda.²⁸⁴

El mateix any 1913, Serra consultà l'obra i els estatuts amb el bisbe de Vic Torras i Bages, que hi estigué totalment d'acord. El 1916 el bisbe de Barcelona

281. Joan MARAGALL, *Obres completes: Obra catalana*, Barcelona, Selecta i Biblioteca Perenne, 1981, p. 783.

282. Vegeu *Diccionari d'història eclesiàstica de Catalunya*, p. 98-99.

283. Josep MASSOT I MUNTANER, *Aproximació a la història religiosa de la Catalunya contemporània*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1973, p. 22-30.

284. Josep MASSOT I MUNTANER, *Aproximació a la història religiosa de la Catalunya contemporània*, p. 24.

Enric Reig aprovava «els Estatuts que havien de regir sempre més en l'actuació del Foment de Pietat Catalana». El Govern civil de Barcelona també autoritzà, el dia 3 de gener de 1917, els esmentats estatuts.

El Reglament de la institució en proclamava el caràcter no lucratiu, i la intenció que les publicacions

[...] fossin agradables ja a la sola vista [...] que la sola correcció externa amb que sien presentades les faci escaïentes al lector i li moguin la simpatia i l'atractiu a llegir-les.

El Foment tingué una entusiasta acollida i va poder tirar endavant els seus propòsits editorials, que ja en els seus inicis consten d'abundoses traduccions i d'alguna reedició d'obres antigues —com és ara els tres volums del *Manual de meditacions per a ús del poble devot*, del canonge de Girona Josep Antoni Arnautó, revisat i corregit pel mateix Eudald Serra (1914)— i preparà un *Missal Romà* per a ús dels fidels que sortí alguns anys més tard.

La tasca duta a terme pel Foment de Pietat en els anys venidors, així com la producció editorial són realment impressionants.

5.5. LES TRADUCCIONS BÍBLIQUES²⁸⁵

El 1901 apareix la traducció bíblica, a partir del text hebreu *Los salms de David*, traduïts i anotats pel canonge de Tarragona Tomàs Sucona i Vallès, que era catedràtic d'Hebreu al seminari, i que diu que el principal motiu que l'ha mogut a la publicació:

Ha sigut veure que en nostra llengua materna hi ha poquíssimes traduccions d'aquelles súpliques i alabances, tan hermoses i tan sentides, que tingueren origen en lo sant Rei David i de les quals es serveix tots los dies la Iglésia per honrar i glorificar a Déu Ntre. Senyor, També m'ha mogut lo desig de contribuir al noble despartar de la llengua catalana, que en temps no massa llunyans s'averkonyia d'aparèixer al públic i de mig segle ençà va arrelant-se entre els fills de la nostra terra, que aspiren a ser tinguts per lo que valen en la nació espanyola (p. 11).

El 1906 ell mateix va publicar la versió d'*El Cantar dels Cantars*, seguida d'algunes observacions i d'un senzill comentari.

285. Josep MASSOT I MUNTANER, *Aproximació a la història religiosa de la Catalunya contemporània*, p. 56-65.

El primer, però, que es va proposar la traducció de tota la Bíblia al català fou mossèn Frederic Clascar. El 1909 va iniciar la publicació per fascicles de *Los santos Evangelis*, tasca que no va poder acabar i que quedà interrompuda abans d'arribar a la meitat, per manca d'interès del públic. La traducció era del text grec i anava acompanyada de nombroses notes.

Aquest primer fracàs no desanimà mossèn Clascar. Membre fundador, com hem vist, de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans (14 de febrer de 1911), hi trobà el lloc i l'ocasió per a dedicar-se a «la noble ambició de la seva vida», la traducció de la Bíblia.

El 1915, l'IEC li publicà el *Gènesi*, amb una abundant anotació, que tenia en compte —per primera vegada al nostre país— l'exegesi alemanya i anglesa, i que, com era d'esperar, tingué enormes dificultats de censura, que obligà l'autor a redactar una interessant *Vindicació documental d'unes notes al Gènesi* (Barcelona, 1915). El censor Faura, que era canonge lectoral, deixà escrit: «El autor bordea los límites a que puede llegar el exegeta católico.»

El 1912 s'havia publicat a Barcelona una traducció del *Sant Evangeli de N.S. Jesucrist y els Fets dels Apòstols*, segons la *Vulgata* llatina. Era obra del sacerdot de Vic Marià Serra i Esturí. Torras i Bages, bisbe de Vic, remarcava en el pròleg el caràcter purament espiritual de la dita traducció, encaminada a fer viure l'Evangeli.

En aquest mateix esperit, el 1917, el P. Lluís Vidal publicà, també a Barcelona, *Jesús mestre: Lliçons i escenes de l'Evangeli ofertes al nostre poble cristià il·lustrat*, que era una col·lecció de textos traduïts a partir del text grec.

Encara que de realització més tardana, en aquests anys es començà a forjar l'obra del P. Bonaventura Ubach, monjo de Montserrat. De 1906 a 1910 visqué a Jerusalem, on estudià a l'École Biblique i començà a recollir el material que amb el temps seria l'important Museu Bíblic de Montserrat. També va fer el viatge sobre el qual publicà el 1913 *El Sinai: Viatge per l'Aràbia Petrea seguint les petjades d'Israel* (Vilanova i la Geltrú, 1913).

D'aquest any 1913 és també el seu projecte de la versió de la Bíblia al català.

5.6. EL CONGRÉS LITÚRGIC DE MONTSERRAT DE 1915²⁸⁶

La iniciativa del Congrés Litúrgic de Montserrat partí de l'obra dels Congressos d'Art Cristià a Catalunya, que havia celebrat un primer i únic Congrés

286. Josep MASSOT I MUNTANER, *Aproximació a la història religiosa de la Catalunya contemporània*, p. 43-53, i *Diccionari d'història eclesiàstica de Catalunya*, p. 98-99.

l'octubre de 1913. A més de qüestions i orientacions sobre l'art, hom proposava d'aconseguir «la formació litúrgica de la vida religiosa i la publicació catalana i vulgarització dels llibres litúrgics». Mossèn Lluís Carreras n'havia estat el secretari.

Mossèn Carreras, un dels homes que va treballar més per l'apostolat litúrgic, i que ja el 1911 havia proposat la creació d'un Institut Superior d'Estudis Catòlics, projecte que no reeixí, adreçà a l'abat Marcet un missatge signat per «molt honorables membres de la clerecia secular» per a celebrar un Congrés de Litúrgia en el santuari. La proposta fou ben acollida i l'abat suggerí, a més, la publicació d'una revista, com a preparació immediata del Congrés, i, a més, com a mitjà d'expressió de tot el moviment litúrgic. La revista *Vida cristiana* sortí el 1914.

El Congrés, que s'organitzà amb el consentiment dels bisbes de les diòcesis catalanes, es va celebrar del 5 al 10 de juliol de 1915, amb l'assistència de més de dues mil persones. A les sessions generals parlaren els bisbes de les diòcesis catalanes, l'abat Marcet i el nunci Francesco Ragonesi, que va fer un discurs titulat *La liturgia católica considerada en su aspecto pedagógico*.

Hi hagué un cicle de conferències sobre la missa a càrrec de l'arquitecte Josep Puig i Cadafalch, el P. Romuald Simó, mossèn Josep Gudiol, el P. Gregori M. Sunyol, el doctor Carreras, el canonge de Tarragona Isidre Gomà, el canonge de Barcelona Josep Baranera, mossèn Frederic Clascar, l'escolapi Josep Soler, el jesuïta Joan B. Ferreres i el vicari general de Girona, doctor Agustí Vilà.

Aquestes conferències foren complementades per la del director de l'Orfeó Català, Lluís Millet, sobre el cant de poble en les festes de l'Església. I al mateix temps funcionaren les tres seccions previstes d'estudis històrics, de ministeris eclesiàstics i de gregorianisme i popularització litúrgica.

Els fruits més visibles del Congrés foren l'edició —a més de la revista *Vida cristiana*— de l'*Euclologi* (Barcelona, Ramos Editor, 1915), aparegut com a publicació oficial del Congrés, redactat per Frederic Clascar, Lluís Carreras i Josep Tarrè, llibre que, segons mossèn Carreras, de fet «creà un veritable estat de consciència litúrgica en els fidels, que el prengueren com un llibre guia».

L'altre fruit fou la creació el 1916 de l'Associació Gregorianista, animada pel P. Sunyol, inici i model de tantes *Scholae Cantorum* que es fundaren arreu de Catalunya, la primera de les quals s'havia iniciat a Terrassa el 1905, dirigida pel mestre Joan Llongueras. El seu vessant educatiu, cal remarcar-lo en l'espiritualitat litúrgica que fomentaven, per la dignificació de les celebracions litúrgiques amb la participació adequada.

5.7. ASPECTES SOCIALS

En el camp social no podríem deixar de banda una varietat d'aspectes, actuacions i activitats, que es realitzen o comencen en aquests anys; d'algunes d'aquestes i dels seus impulsors, en fem una lleugera indicació.

L'obra del P. Gabriel Palau, jesuïta, entra de ple dins el marc de les accions educadores del catolicisme social.²⁸⁷ L'any 1907 creà a Barcelona l'Acció Social Popular, una institució que pretenia promoure per tots els mitjans possibles l'acció social catòlica, especialment entre les classes més «nombroses», tal com deien els estatuts, defensant i promovent els principis catòlics, l'esperit de la religió i la moral i els drets de l'Església.

Els objectius més importants i concrets que es va proposar eren: educar la consciència social, civil, moral i religiosa; promoure institucions i empreses socials de tota mena; treballar per les justes reformes socials i la concòrdia entre les classes; dignificar els treballadors i

[...] excitar y sostener un movimiento general de actividades del orden social cristiano civilizador y promotor de todos los intereses legítimos dentro de la esfera de actividad católico-social.

La iniciativa del P. Palau es va difondre ben aviat per tot Catalunya i tot seguit començaren a aparèixer sindicats catòlics, agrupacions socials catòliques, etc., en moltes poblacions. La seva acció anava des de publicacions per afavorir la informació-formació dels treballadors fins a la creació d'entitats i associacions per promoure la formació mitjançant conferències i cursos, passant per la creació de biblioteques i d'entitats recreatives, tot amb l'objectiu final de difondre la doctrina social de l'Església entre els treballadors i fomentar la seva unió.

Una de les obres més importants va ser la creació de la Federació Obrera Social, que englobà la unió de diferents col·lectius: dependents i empleats de comerç, de filadors i teixidors, de cambrers, de moliners, d'oficis de la fusta, de carregadors i descarregadors, de metal·lúrgics, etc. En 1915-1916 va publicar un *Anuario Social*, «el millor que s'ha publicat mai a Espanya», segons el parer d'Alexandre Galí.

De tota manera, l'acció del P. Palau va acabar sobtadament, quan va ser enviat a l'Argentina pels seus superiors, el 1916.

El bisbe Reig de Barcelona, una vegada dissolta l'Acció Social Popular, va

287. Josep GONZÁLEZ-AGAPITO *et al.*, *Tradició i renovació pedagògica*, p. 415-417, i *Diccionari d'història eclesiàstica de Catalunya*, p. 9-11.

crear, el mateix any 1916, l'Acció Popular —significativament sense l'adjectiu *social*—, la missió de la qual va ser fomentar els estudis socials i no pas posar-se en contacte amb els obrers.

L'obra de mossèn Josep Pedragosa és molt àmplia en el camp social i educatiu.²⁸⁸ Capellà de la presó Model des de 1904, mossèn Pedragosa es preocupà dels menors que hi estaven tancats. De manera especial dels que encara no tenien una estructura antisocial i dels que en sortir no tenien on acollir-se, fet que sovint provocava que ben aviat tornessin a ser empresonats.

Convençut que la feina de reeducació s'havia de fer abans i després de la presó, i que calia una institució que acollís els menors abandonats i lliberts, va pensar en una residència sempre oberta on trobessin acollida. Així, el 1905 va crear la Casa de Família. En un pis del carrer Portaferri, hi van viure de vuit a dotze lliberts amb ell i el seu germà, que feia de cuiner, i la dona d'aquest, que s'encarregava de les feines de casa. D'aquesta manera modesta es va iniciar una de les obres més emblemàtiques, model·liques i renovadores pel que fa a l'actuació en el camp dels menors.

Pedragosa volia crear un clima de família que permetés una llibertat vigilada i orientada; volia, a més, ser una institució oberta al barri i al seu entorn. El personal que hi va treballar és el precursor dels actuals educadors especialitzats. La personalitat pedagògica de mossèn Pedragosa es posà de manifest en l'obertura de mires de la seva incorporació a la Casa de Família d'algunes activitats ben significatives, com l'escoltisme, que demostraren el seu avantguardisme i els seus dots educadors.

Ramon Soler, que el 1911 constituí el grup que és considerat com l'inici de l'escoltisme al nostre país, havia estat monitor a la Casa de Família. I el 1913, en la primera concentració de grups escoltes, resultà que de les onze formacions presents, deu eren d'escoles i acadèmies privades i un grup havia nascut a la Casa de Família.

El 1908 mossèn Pedragosa va ser nomenat director de la secció de Mendicitat i Vagància de la Junta Provincial de Protecció a la Infància, creada a Barcelona aquell mateix any, i va començar a treballar preocupat pels plantejaments pedagògics que hi havia en els centres de menors, tancats a tot tipus de renovació en matèria correctora.

El 1910 fundà i dirigí la Granja Escola de Plegamans per a joves exreclusos.

El 1916, en una memòria al ministre de Gràcia i Justícia, es queixava del

288. Josep GONZÁLEZ-AGAPITO *et al.*, *Tradició i renovació pedagògica*, p. 433-438, i *Diccionari d'història eclesiàstica de Catalunya*, p. 48-49.

mal exemple que podien tenir sobre els joves les pel·lícules de violència i la seva possible contribució a l'increment de la delinqüència juvenil.²⁸⁹

El mèrit de Pedragosa és innegable, tant per les obres que va fer com per l'orientació pedagògica que va donar als joves.

L'obra de mossèn Gil Parés i Vilasau (1880-1936) són les Escoles de la Sagrada Família.²⁹⁰ La construcció d'aquestes escoles està lligada a la necessitat d'assegurar l'educació dels fills dels obrers que treballaven en el temple de la Sagrada Família. Per això el seu caràcter social.

L'Associació de Devots de Sant Josep (promotors del temple) tenien també entre els seus objectius l'educació de la infància i la joventut. I mossèn Gil Parés, capellà de l'Associació, fou la persona encarregada de portar-ho a terme. Va encarregar a l'arquitecte Antoni Gaudí un projecte d'escola, simple però eficient i a un cost al més reduït possible.

L'any 1908 Gaudí va preparar un projecte seguint els dissenys de mossèn Gil. Tal com se li havia demanat, l'arquitecte va fer un plantejament extremament simple, però alhora genial. El pressupost va ser de nou mil pessetes de l'època. El material previst era maó català per a les parets, sense cap recobriments, i a l'interior, dues parets d'obra per separar les tres aules i tres pilars metàl·lics que suportaven una viga en doble T sobre la qual es recolzava la teulada d'estructura conoidal. Les obres es varen acabar a la tardor de 1909 i ràpidament van iniciar-se les classes.

Com a educador, i aquest és el seu vessant pedagògic, mossèn Gil va adoptar els mètodes més al dia. Per a ell, l'educació havia de ser tan instructiva i pràctica com fos possible. També li agradava impartir els ensenyaments a fora de les classes, a l'aire lliure —ja que les aules hi tenien accés directe—, perquè això li permetia fer unes classes més pràctiques, més en contacte amb la natura.

Molt aviat —va ser una de les pioneres— s'incorporaren a l'escola els mètodes de l'educació activa que havia desenvolupat Maria Montessori.

El 1911 publicà una revista escolar anomenada *Lo Bon Company*.²⁹¹

La qualitat d'aquest ensenyament va ser reconeguda posteriorment per educadors com Artur Martorell, que en parlava amb gran admiració. Encara hi ha testimonis escrits i gràfics d'aquestes opinions, com el llarg article que *Il·lustració Catalana* li va dedicar el 1914.²⁹²

289. Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO *et al.*, *Tradició i renovació pedagògica*, p. 671.

290. GAUDÍ, *Escoles de la Sagrada Família: Història*. Criteris educatius a <http://www.gaudiallengaudi.com>.

291. Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO *et al.*, *Tradició i renovació pedagògica*, p. 362. Aquest autor hi és tractat com a Gil i Parés i no com a Gil Parés i Vilasau.

292. *Il·lustració Catalana: Revista Setmanal Il·lustrada*, any XII, 1914.

L'obra de Jaume Moret²⁹³ mereix una menció especial per l'extraordinària difusió que després van tenir els casals d'estiu, que ell va crear, quan encara era seminarista, al bisbat de Girona el 1917, amb la finalitat de fer el bé als nens durant els mesos d'estiu, ensenyar-los a ésser homes de bé, útils a l'Església, a la pàtria, a ells mateixos, a llurs famílies i a la societat en general.

Moret, ajudat per altres companys també seminaristes, inicià aquesta obra a la ciutat de Girona, adreçada als nens de sis a catorze anys, sense distinció de classes socials. Ben aviat s'expandí per altres poblacions de la diòcesi. Volia apartar els nens dels perills del carrer i, al mateix temps, proporcionar-los una formació religiosa, i també una formació general, encara que la seva finalitat primera no era escolar.

Als casals, s'hi feien jocs, passejades, s'impartien classes de repàs, es feia formació catequètica i se celebraven actes religiosos en una programació que combinava la formació humana i l'espiritual. Es podria dir que era un espai d'aprenentatges diversos i un nucli irradiador d'aficions, que els infants aollits desenvoluparien més endavant.

5.8. ASPECTES CULTURALS

Queden molts altres aspectes que es podrien desenvolupar. D'alguns, com ara les publicacions i revistes o les biografies de molts eclesiàstics de l'època, n'hem fet prou citacions i referències.

No voldríem acabar sense fer esment de dos punts concrets en aquests aspectes que acabem de citar: les publicacions i les biografies.

En primer lloc esmentarem unes publicacions d'aquests anys, els autors de les quals no es poden passar per alt.

Les primeres: *El Curs de Geologia dinàmica i estratigràfica aplicada a Catalunya*, publicada el 1905, obra de mossèn Norbert Font i Sagué (1873-1910), que, a més, va ser fundador de l'espeleologia a Catalunya, dins el Centre Excursionista de Catalunya, del qual era soci des de 1894. En aquests anys publicà també *Història de Catalunya* (Barcelona, 1907) i *Història de les Ciències Naturals a Catalunya* (Barcelona, 1908). Era deixeble i seguidor del doctor Almera, que el 1915 va acabar de publicar el quart full del mapa geològic de la província de Barcelona, que comprenia la zona del Barcelonès i el Baix Llobregat. Feia anys que li ho havia encarregat la Diputació de Barcelona, i encara que el va treballar amb altres persones, es pot dir que Almera va ser el primer a estudiar pam

293. Josep GONZÁLEZ-AGAPITO *et al.*, *Tradició i renovació pedagògica*, p. 413.

a pam aquesta regió catalana. I ho va fer amb competència. En aquests anys publicà també estudis monogràfics sobre el pliocè a Catalunya: *Descripción de los terrenos pliocénicos de la cuenca del bajo Llobregat y Llano de Barcelona* (Barcelona, 1894-1907).²⁹⁴

Les segones: les obres del doctor Gaietà Barraquer i Roviralta (1839-1922), canonge-xantre de la catedral des de 1902, i historiador. Col·laborà amb la revista *La Ciència Cristiana*, on estudià el fonament jurídic de la Inquisició. Publicà *Las casas de religiosos en Catalunya durante el primer tercio del siglo XIX* (Barcelona, 1906, 2 v.) i *Los religiosos en Catalunya durante la primera mitad del siglo XIX* (Barcelona, 1915-1917, 4 v.). Ambdues obres formen un conjunt de cinc mil pàgines i en molts aspectes no han estat superades pel rigor, la riquesa d'informació i la visió global que hi esmerça l'autor.²⁹⁵

En segon lloc, la consideració que hem limitat la nostra aportació al període curt que se'ns ha demanat, que seria més gran si n'allarguéssim el termini. Hi ha persones la biografia de les quals comença en aquest període, però la seva aportació i celebritat van venir més tard. Per posar només un exemple que entra de ple en el camp de la renovació pedagògica, hi ha el cas de mossèn Antoni Batlle i Mestre (Sitges, Garraf, 1888 – Barcelona, 1955). Pedagóg, ordenat de prevere el 1912, tot seguit col·laborà amb el moviment de renovació pedagògica. El 1915 participà en el Congrés Litúrgic de Montserrat, i a més fou professor de cant a la primera escola Montessori. Pocs anys més endavant col·laborà amb Maria Montessori. I encara més endavant fou professor de l'Escola del Mar i de l'Escola Blanquerna.²⁹⁶

5.9. CLOENDA

La complexitat que dèiem al principi, i de la qual hem exposat alguns aspectes, fa palesa l'obra de l'Església a Catalunya i la seva influència en el camp de la cultura a principis del segle XX, i en els inicis de la renovació pedagògica, en la qual d'alguna manera també va participar.

La pluralitat interna de l'Església provoca que a vegades només en contemplem una de les cares. En les pàgines precedents hem repassat breument aspec-

294. Francesc NICOLAU, «Iniciadors de la paleontologia a Espanya», *Catalunya Cristiana* (22 febrer 2007), p. 36. Vegeu Biografies, a *Diccionari d'història eclesiàstica de Catalunya*, Generalitat de Catalunya i Claret, 1998. Font, vol. II, p. 197; Almera, vol. I, p. 228.

295. Vegeu: *Diccionari d'història eclesiàstica de Catalunya*, vol. I, p. 238.

296. Mossèn Antoni Batlle: *Miscel·lània d'Homenatge*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1992, i *Diccionari d'història eclesiàstica de Catalunya*, vol. I, p. 249-250.

tes culturals que contribuïren al progrés de la societat catalana en aquell moment del naixent segle XX. Si miréssim altres aspectes, hi trobaríem actituds autoritàries i dogmàtiques que afavoriren l'anticlericalisme. Aquest anticlericalisme tingué en aquest període manifestacions molt violentes contra l'Església, com els fets de la Setmana Tràgica (juliol de 1909),²⁹⁷ sense tenir en compte les aportacions positives que destruïa.

Això no obsta perquè tot el que hem exposat expressi el paper de l'Església catalana en la transformació cultural, pedagògica i social del país, i manifesti aspectes i tendències que desenvoluparia a bastament en anys venidors.

297. Josep MASSOT I MUNTANER, *Església i societat a la Catalunya contemporània*, p. 14-15.

6. LES PROPOSTES EDUCATIVES DELS DIFERENTS SECTORS DEL MOVIMENT OBRER. CATALUNYA 1900-1917

Pere Solà i Gussinyer

Oh, país indiferent, com caus! Pàtria meva, com dorms el son d'aquella mare embriagada que té els seus fills abandonats! Ta indiferència, tard o d'hora, et farà baixar la cara avergonyida.²⁹⁸

6.1. LA PROBLEMÀTICA DE L'OBRER I LA SEVA EDUCACIÓ (FA CENT ANYS) DES D'ARA ESTANT

Aquest breu però vigorós plany de l'escriptor modernista Juli Vallmitjana a la novel·la modernista *La Xava* fa pensar en l'estat lamentable de l'escola popular ara fa cent anys. És prou conegut i reivindicat que en les seves novel·les i peces de teatre dels baixos fons de Barcelona, aquest artista reféu la història d'un sector del poble català: el dels desheretats, sense feina, sense estudis, de famílies desestructurades, el món de la marginalitat.

El món del proletariat i el de l'exclusió social anaven i van molt associats. L'obrer i l'artesà s'havien d'espavilar, perquè no hi havia seguretat social ni estat de benestar. La possibilitat de la desocupació i de la malaltia era ben present. Per això el treballador es mostrava molt diligent a l'hora d'organitzar-se en associacions de socors mutus i cooperatives. En això l'obrer/a català va ser un autèntic mestre, un exemple per a les Espanyes.

Ara bé, la manca d'oportunitats educatives formals de les treballadores i dels treballadors era un llast ben important.

Vol dir això que l'obrer/a i l'obrer català partien de zero, no tenien cap instrucció? I ca!

298. J. VALLMITJANA, *La Xava*, Barcelona, Llibreria L'Avenç, 1910. Edició recent, *La Xava*, La Paraula Viva, 1975, p. 45.

Seria interessant fer un bon inventari de les *competències* pràctiques dels sectors populars d'ara fa cent anys, homes i dones (concepte el de *competència* que ara està tan de moda en el món de l'educació), les competències laborals, i les que eren fruit de les seves experiències vitals. Unes competències pràctiques que, tot s'ha de dir, quedaven de vegades en un no-res per la proletarització i el procés de desqualificació i de no-reconeixement d'habilitats i competències professionals que el canvi capitalista provocava.

Una bona font per estudiar la circumstància i les necessitats del proletariat català (de soca-rel o d'adopció, com tota l'emigració laboral) de principis del segle XX, sovint no tinguda en compte pels historiadors socials, són les històries de vida, relats autobiogràfics o biogràfics de molta gent. També la novel·la social dels modernistes és una gran font de dades. Per tal de només indicar algunes entre les moltíssimes pistes a seguir, direm que els relats d'Àngel Pestaña,²⁹⁹ de Josep Lladonosa³⁰⁰ o els records d'Alban Rosell o els continguts autobiogràfics de les obres de Puig i Ferrer³⁰¹ són fonts ben valuoses, de la mateixa manera que les novel·les de l'esmentat Vallmitjana reflecteixen molt bé els elements del món dels desheretats.

Abans d'avançar vull plantejar les inevitables qüestions prèvies sobre les propostes educatives de diferents sectors del moviment obrer a Catalunya entre 1900-1917, a l'estil de:

- què entenem per «moviment obrer», concepte, per cert, del qual no es fa l'ús d'abans a les ciències socials dels nostres dies?; quins són els «sectors diferents» (és a dir «parts») d'aquest suposat moviment a la Catalunya de 1900-1917?;
- més que no pas de «sectors del moviment obrer», no hauríem de parlar de les diverses manifestacions del proletariat urbà i rural?;
- com eren els obrers catalans de fa un segle, i en particular com es produïa la diferència de gènere entre els treballadors?;
- per quins canals i mecanismes es descabdellava l'educació informal dels nens i nenes del proletariat català vers 1910?;
- hi hagué autèntiques «propostes educatives» d'aquest suposat moviment obrer i dels seus suposats diferents sectors?;
- quin paper correspon a l'educació dintre d'aquest moviment moder-

299. A. M. de LERA, *Àngel Pestaña: Retrato de un anarquista*, Barcelona, Argos, 1978.

300. J. LLADONOSA I PUJOL, *Setanta-cinc anys de records, 1907-1982*, Lleida, Virgili i Pagès, 1989.

301. Per exemple, *Camins de França* (Barcelona, Edicions 62, 1982). Puig i Ferrer no era precisament un fill d'obriers, però el fet o la circumstància de ser un fill bord l'acosta al perfil de jove marginat abocat, en molts casos —si bé no en el seu—, a sumar més individus als estols del proletariat català de les dues primeres dècades del segle XX.

nitzador, i com una modernització educativa pot ser respectuosa amb els objectius vitals de les masses proletàries?;

— què diferencia propostes educatives com la dels llibertaris d'altres propostes educatives innovadores de l'època?

Les «propostes educatives» tenen a veure amb l'imaginari col·lectiu i amb la realitat objectiva dels grups diana d'aquestes propostes. També amb la forma com intel·lectuals i polítics elaboren i implementen teories i lleis educatives. A començament de segle les propostes educatives que tenien per destinatari la classe obrera no podien obviar una realitat d'allò més crua, marcada pels baixos salaris, la inexistència de l'estat de benestar per a una bona part de la població, homes i dones, i l'exigu capital humà de la població, concretament l'alta taxa d'analfabetisme, en especial entre les dones.³⁰²

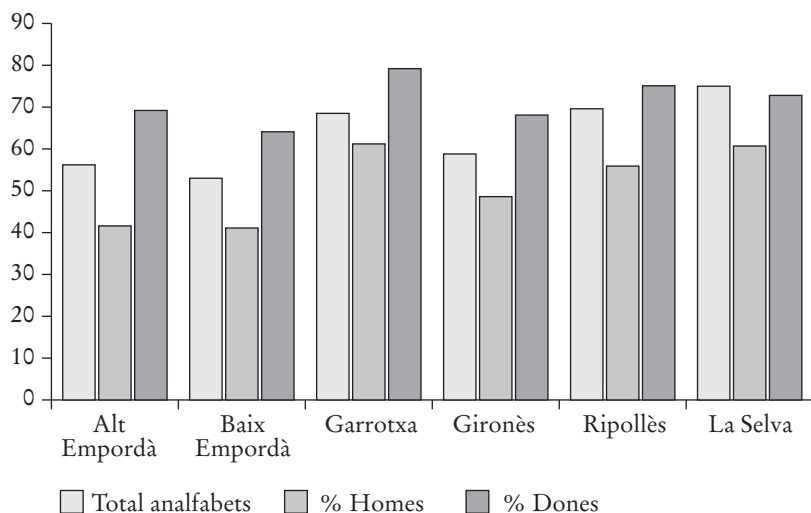
Les prostitutes de la zona del moll i de Montjuïc, protagonistes de *La Xava*, l'emblemàtica obra de Vallmitjana avui tan reivindicada, són analfabetes, però tampoc en sap gaire l'home que les ajuda, el Peret.³⁰³ La infància d'aquestes dones, i concretament la de la protagonista, es caracteritza per la desestructuració familiar, la violència domèstica, l'exemple de conductes desviades, l'absència de normes morals, la sexualitat precoç, l'entrenament a la pràctica del robatori... Un món en el qual l'escola i altres institucions socials no hi són per a res. Nens i nenes de carrer, com infants sense niu... Els barris populars de la Barcelona de la primera dècada del segle passat estaven plens de gent que feia la vida al carrer, infants en particular. I al carrer s'aprenia a robar, a rebentar pisos i també l'ofici de carterista. Pessigar gènere dels carros que duïen cotó o hortalisses era una altra de les ocupacions de la infància esgarriada. Un amic de Sant Cugat del Vallès em comentava d'un avantpassat pagès seu que deia al seu mosso, que duia el carro a Barcelona, que fes servir la falç per escarmentar alguna mà de vailet lladre...

6.1.1. DADES COMARCALS D'ANALFABETISME PER SEXES A LA DEMARCACIÓ DE GIRONA (1900)

A les ciutats mitjanes la situació estava més controlada. Tenim el cas de la trajectòria vital de Josep Lladonosa i Pujol (1907-1990), fill d'un pagès, aviat

302. Hom es fixa sobretot en la situació de la capital, però la discriminació en termes de capital cultural i de capital humà era general a Catalunya, al País Valencià, a les Illes i a l'Estat espanyol. Vegeu quadre adjunt sobre *Dades comarcals d'analfabetisme el 1900 per sexes a la demarcació de Girona*.

303. J. VALLMITJANA, *La Xava*, p. 271.



Comarca	Total analfabets	% Homes	% Dones
Alt Empordà	56,2 %	41,6 %	69,2 %
Baix Empordà	53,0 %	41,1 %	64,1 %
Garrotxa	68,5 %	61,2 %	79,2 %
Gironès	58,8 %	48,6 %	68,1 %
Ripollès	69,6 %	55,9 %	75,1 %
La Selva ³⁰⁴	75,0 %	60,7 %	72,8 %

orfe, educat a les institucions de beneficència de la Diputació de Lleida, el qual va aprendre oficis, va fer de músic i sentí créixer en ell la passió per la recerca històrica. Va estudiar de gran i va esdevenir l'erudit imprescindible de les Terres de Ponent que tots coneixem, però ell es defineix a les seves memòries com un fill del poble, un membre de la classe obrera. La mort del seu pare amb només trenta-un anys quan treballava la vinya a Alguaire va suposar un cop duríssim per a la unitat familiar, que es traslladà a Lleida. Els germans Lladonosa ingressaren a l'hospici. La mare treballava a Barcelona com a dida seca, però quan Josep enca-

304. Pere SOLÀ I GUSSINYER, *Cultura popular, educació i societat al Nord-Est català*, Girona, Diputació de Girona i CUG, 1983, p. 55, citat per F. FERRER I GIRONÈS, *Els moviments socials a les comarques gironines*, Santa Coloma de Farners, Cantalozella, 1998, p. 130.

ra no havia complert onze anys, a mitjan 1917, tornà a Lleida, i es col·locà al Liceu Escolar de Frederic Godàs i Legido. A l'hospici, Josep Lladonosa, primer a la secció infantil i després amb els aprenents, en passà de tots colors. Descriu en particular un punyent cas de *bullying*.³⁰⁵ I explica amb tot luxe de detalls les reformes de l'hospici, els Descalços, amb una junta conduïda per polítics i pedagogs sensibles d'orientació esquerrana, malgrat la importància que la regla clerical tradicional encara tenia en aquest tipus d'institucions. A l'hospici estudia música, un instrument, el trombó, aprenentatge que li servirà fins i tot professionalment.³⁰⁶

El cas lleidatà de Lladonosa mostra un fill de pagesos, alumne d'institucions de beneficència, que és capaç d'analitzar el seu procés educatiu formal i el seu aprenentatge d'oficis. També qualifica la seva iniciació ideològica i sindical i els orígens de la seva vocació intel·lectual. Molt diferents eren els condicionants dels fills de famílies en situació de risc als centres industrials del país. Segurament Lladonosa no hauria tingut tanta sort si hagués anat a l'Asil Duran de Barcelona, inaugurat l'any 1890.³⁰⁷

Si hom pogués fer «històries de vida» a l'estil modern a tantes obreres joves del trànsit del segle XIX al XX, obligades a treballar de nenes i víctimes d'excessos, abusos, agressions i amenaces, què no en trauríem?³⁰⁸ Però tornem al nostre fil conductor.

6.2. LA CRUÏLLA DEL SEGLE XIX AL XX PER A LA CLASSE OBRERA

Aquells anys havien vist el creixement sostingut i dramàtic de les organitzacions obreres, de masses, sobretot socialistes i socialdemòcrates, però en al-

305. J. LLADONOSA I PUJOL, *Setanta-cinc anys de records, 1907-1982*, p. 55-59.

306. «Amb l'orquestra no solament actuàvem a les funcions religioses de la Casa i als festivals organitzats per la Junta de Govern de la Mancomunitat, sinó que també ens requerien en alguns pobles comarcals. Així el 1923 vam prendre part a la festa de les Majors del Roser de la vila de Bell-lloc, on fórem allotjats per les cases del poble. I, ensems, ens contractaren en una festa a Linyola, on fins i tot tocàrem al ball. En aquesta ocasió vàrem anar a la fonda. Després de dinar el senyor Mateu ens feia fer pam i pipa des del nas al genoll, per tal d'esbrinar quins de nosaltres havíem begut una mica massa. Una altra vegada també vàrem anar a Mollerussa, a tocar en una festa. Aquell dia vaig sentir i tocar per primera vegada les típiques cançons de pandero, populars encara llavors a la plana de Lleida» (J. LLADONOSA I PUJOL, *Setanta-cinc anys de records, 1907-1982*, p. 84-89).

307. A. GALÍ, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya*, llibre II i llibre III, Barcelona, Fundació A. G., 1989, p. 69-144; R. ALBÓ Y MARTÍ, *Barcelona caritativa, benèfica y social*, Barcelona, La Hormiga de Oro, 1914, 2 v., pròleg de José Marvá.

308. Ivor F. GOODSON, *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.

guns països llatins i de tot Amèrica dominava l'anarquisme. Els moviments obrers estaven sovint dividits entre partidaris dels camins reformistes i els revolucionaris. A Catalunya i a Espanya, mentre les organitzacions socialistes van adoptar una estratègia al límit del parlamentarisme però col·laborant-hi, la CNT i abans Solidaritat Obrera es van decantar per l'acció directa en el terreny social, la lluita sindical i el boicot de les institucions polítiques de la Restauració canovista.

L'arrencada del segle es caracteritza per un seguit de canvis socials i polítics enfront dels quals l'obrerisme militant es va haver de posicionar. L'època contempla una fortíssima revifada dels moviments nacionals, arreu del món i també a Catalunya. Tots sabem que en la base del desmembrament irreversible de l'Imperi austrohongarès hi ha les tensions nacionals. Al moviment nacional irlandès organitzat en forma de lliga o plataforma, hi intervenien organitzacions de la societat civil, com la Land and Labour Association o la Gaelic Athletic Association. A Catalunya, l'any 1905 un acudit antimilitarista al setmanari satíric *Cu-Cut!* va provocar que tres-cents oficials assaltessin pel seu compte la seu de la publicació, amb un suport explícit de molts sectors a Espanya i demanant una Llei de jurisdiccions que permetés que els delictes contra l'exèrcit fossin jutjats per un tribunal militar, llei que el liberal Segismundo Moret va fer votar el 20 de març de 1906 i que va ser el desencadenant de la famosa coalició de totes les forces catalanistes anomenada Solidaritat Catalana (creada el 20 de maig de 1906), coalició que assolí un gran nombre de diputats al Congrés, però que va durar poc temps a causa de la disparitat ideològica i l'ambigüitat del programa electoral. Precisament aquell 31 de maig es casà Alfons XIII amb Victòria Eugènia de Battenberg, i Mateu Morral, col·laborador de l'Escola Moderna, llançà una bomba contra els reis.

Si el nacionalisme català emergia amb gran força, també ho feia el republicanisme, moviment per altra banda ben dividit entre els que aspiraven a solucions federals i els unitaristes/espanyolistes, representats sobretot pel partit lerrouxista/radical, el primer partit espanyol de caràcter modern.

En un altre ordre de coses, el colonialisme i l'imperialisme de les principals societats burgeses s'exercien sobre els pobles «incivilitzats», ara colonitzats.³⁰⁹ La burgesia liberal creia estar construint un món pacífic i de progrés sota el seu control, a base de grans imperis «civilitzadors», un avenç econòmic sostingut i estable, però el seu somni se li va estroncar amb la Gran Guerra de 1914, tan mortífera. Les classes mitjanes i el sector serveis, la burocràcia estatal i les professions liberals prosperaven, no sense traumes, les arts es transformaven i la ciència s'afirmava. I, per la seva banda, les arts i la literatura es difonien i popularitzaven.

309. Eric HOBBSBAWM, *La era del Imperio, 1875-1914*, Barcelona, Crítica, 2005; W. J. MOMMSEN, *La época del imperialismo: Europa 1885-1918*, Madrid, Siglo XXI, 1978.

L'Everyman's Library britànica, edició econòmica de literatura clàssica dissenyada per William Morris, va ser tot un èxit, amb títols que anaven d'Homer a Darwin, passant per Plató o Ibsen. L'*Art Nouveau*-Modernisme respon plenament a aquesta democratització del gust. Debussy, Gaudí o Picasso pertanyen a aquest univers. Era un art que, d'una manera o d'una altra, expressava la crisi de la societat burgesa liberal del final del XIX i significava una ruptura fonamental amb la història de l'art des del Renaixement.

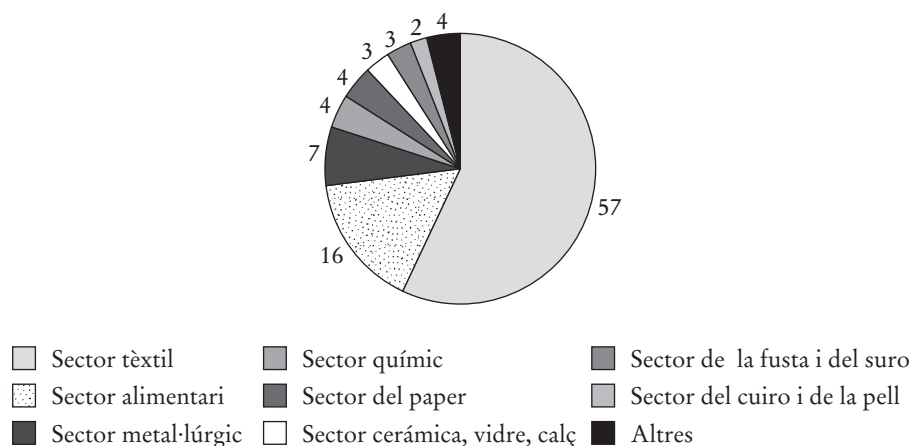
Pel que fa a la revolució científica, com bé va deixar escrit E. Hobsbawn, hi ha ocasions —com en els decennis que precedeixen la Primera Guerra Mundial—, en què en un lapse breu de temps es transforma la forma com l'home copsa i estructura el seu món. En medicina hi hagué canvis importants; en física, una autèntica revolució. Curiosament la naturalesa es va fer menys natural i més incompreensible, la ciència es va separar de la intuïció, en enderrocar-se els pressupòsits galileics i newtonians de la mecànica clàssica. Els progressos de les ciències socials, de la psiquiatria freudiana, de la biologia i de l'eugenèsia van anar acompanyats d'un gran desenvolupament, molt optimista, de l'experimentalisme en les ciències pedagògiques. D'altra banda, la dona i el seu paper, la seva representació social, canviaren. Com va dir Katherine Anthony l'any 1915, l'afermament de l'autoestima de la dona era el moll de l'os del moviment feminista, i el valor més gran de les victòries polítiques del feminisme era que ensenyava la dona a no menysprear el propi sexe. Canviava, doncs, la consideració del sexe i es desenvolupà l'eugenisme, al mateix temps que s'anava obrint pas la idea del control racional de la natalitat.

A principis del segle XX el món obrer català vivia en condicions ben precàries. La torturada societat catalana del període 1900-1917, i en particular la seva capital, estaven en el punt de mira d'Europa i d'Amèrica. El «moviment obrer» ibèric, i català en particular, constituïa un referent internacional, concretament en l'àmbit llatí.

Els treballadors del segle XIX van fer mans i mànigues per crear organitzacions i programes d'ajut mutu (partits, sindicats, xarxes d'economia social i d'educació popular) contra unes condicions de vida i de treball inhumanes. El moviment obrer del XIX beu de les deus socialistes en sentit ampli, però també dels ideals de la burgesia revolucionària («igualtat, llibertat, fraternitat»). També rep forta influència social cristiana i no poca inspiració francmaçona.³¹⁰ El panorama obrer

310. W. ABENDROTH, *Historia social del movimiento obrero europeo*, Barcelona, Laia, 1978; Eric HOBBSBAWN, *En torno a los orígenes de la revolución industrial*, Madrid, Siglo XXI, 1981; Josep BENET i Casimir MARTÍ, *Barcelona a mitjan segle XIX: el moviment obrer durant el Bienni Progresista, 1854-1856*, Barcelona, Curial, 1976.

Sectors industrials a Catalunya vers 1900 segons contribució (percentatges)



de «condicions de vida i de treball inhumanes» no és pas que hagués millorat substancialment tres quarts de segle més tard. Episodis de desarrelament, d'immigració descontrolada, d'explotació de mà d'obra forastera en condicions de capitalisme ultraliberal, de col·lectius marginats i de pobresa extrema, els veiem cada dia fullejant la premsa de principis del segle XX. La literatura en parla. I les monografies sobre la societat catalana de principis del segle XX s'hi refereixen sovint. Aquesta societat apareixia clarament marcada pels dissenys d'un capitalisme «modernitzador» que ja s'havia manifestat a Catalunya amb força almenys des de mitjan segle XIX. Però el procés de modernització no era vist igual per l'alta burgesia i els seus intel·lectuals i pel «lumpen» proletariat i els seus valedors.

La població obrera (gairebé 3/4 parts de la qual radicava a les comarques barcelonines) suposava el 1887 quasi el 13 % del total de la població catalana.

Era un món on encara eren molt presents i actius alguns elements de la tradició artesanal dels segles XVIII i XIX. El món obrer català, i en particular el seu sector més important, el tèxtil, de principis del segle XX vivia un procés de proletarització i de feminització, que comportà la radicalització coneguda de tots: al sindicalisme moderat de les Tres Classes de Vapor el va succeir el sindicalisme cenetista. De molt, l'ocupació principal de la massa obrera havia estat i era el sector tèxtil, com es pot veure al diagrama adjunt.³¹¹

311. Vegeu quadre adjunt amb dades tretes de J. NADAL, «La industria fabril española en 1900. Una aproximación», a J. NADAL, A. CARRERAS i C. SUDRIÀ, *La economía española en el si-*

En acabar la primera dècada del segle xx, la capital de Catalunya tenia sis-cents mil habitants, el 50 % més que l'any 1885. Aquest creixement es deu en bona mesura a la immigració rural, que nodria la classe proletària de Barcelona i els altres centres industrials de Catalunya. La massa treballadora i una part de la menestralia vivien en la pobresa, amb un greu dèficit d'habitatges. La preocupació pública per resoldre problemes essencials d'equipament col·lectiu de barri, de sanitat i higiene, ensenyament, etc., era escassa, si no inexistent.

Segons algunes fonts, l'analfabetisme urbà barceloní atenyia un de cada dos habitants de més de set anys, encara que d'acord amb els anuaris estadístics municipals, el percentatge d'il·letrats depenia molt del districte, si era de classe alta o mitjana o treballadora d'origen rural.

Concretament l'any 1905, el districte IV —on funcionava l'escola de Ferrer i Guàrdia— donava la proporció més petita d'analfabets (poc més del 14 %). En canvi, a les barriades de més forta immigració, la Barceloneta, el Poblenou o Sant Martí de Provençals, l'analfabetisme superava el 50 % de la població. Sant Andreu del Palomar és un cas particular, perquè tot i ser molt obrer, el seu percentatge d'analfabets no arribava al 40 %, circumstància atribuïble, segons l'anuari de la ciutat de l'any 1907, al poc contingent de forasters que l'habitaven.³¹²

Si en l'àmbit de l'Estat espanyol s'obria camí el reformisme des de dins del mateix sistema, des de motivacions regeneracionistes o des del republicanisme, el portentós creixement del catalanisme polític plantejava de manera aguda la modernització de l'escola. La qüestió confessional, de fortes implicacions en el món de l'ensenyament, enverinava prou el clima polític i incidia de ple en l'arena de la renovació educativa, com va fer posar en evidència tot el procés mancat del Pressupost Extraordinari de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.

Ara bé, per la particular conjuntura històrica, la modernització que la proposta de major autonomia política comportà (sobretot entre 1914 i 1931) no podia tenir en compte gaires de les propostes educatives fetes des del camp obrerista, ja que eren massa radicals. La Mancomunitat prou que va intentar comptar amb socialistes com Rafael Campalans per a la seva reforma de l'educació tècnica.

glo xx: *Una perspectiva històrica*, Barcelona, Ariel, 1987, citat a C. ENRECH, *Indústria i ofici: Conflictes socials i jerarquies obreres en la Catalunya tèxtil (1881-1923)*, Bellaterra, Servei de publicacions UAB, 2005, p. 24.

312. Cf. *Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, any vi, 1907, p. 235.

6.3. SOCIETAT CIVIL I EDUCACIÓ

Però, en conjunt, l'elit econòmica i intel·lectual (que nodria la universitat) estava molt allunyada de les classes proletàries. Tot i les bones intencions dels Congressos Universitaris espanyols i catalans, el divorci entre la universitat i la cultura del poble era palès i el fracàs de l'Extensió Universitària a Catalunya n'és una bona prova.

Aquest divorci entre la cultura de l'elit política i econòmica i les principals propostes obreristes tenia les seves arrels en la por que produïa a la burgesia catalana dirigent la relativa hegemonia ideològica àcrata i anarcosindicalista entre els obrers. Una orientació anarquista que Barcelona exportava a l'obrerisme ibèric. Barcelona era una autèntica caixa de ressonància per al proletariat mundial.

El període 1900-1917 viu un procés poderós d'organització obrera des del repte enorme del fracàs de la vaga de 1902 a la radicalització social i nacional que es viu des de l'estiu de 1917. La mobilització de protesta ciutadana per demanar la revisió del Procés de Montjuïc s'havia iniciat el 1898. Es reorganitzen en aquests anys crucials del tombant de segle els obrers tèxtils (Federació Tèxtil Nacional, amb seu a Manlleu, 1899), els metal·lúrgics, els de l'Art d'Imprimir o els tramviàries. El 1902, a Barcelona, prop de quaranta-cinc mil obrers estaven sindicats. El fracàs sonat de la vaga de 1902 va comportar una recessió sindical seriosa els quatre o cinc anys següents. Però la inquietud intel·lectual als medis obreristes anarquistes o anarquistes era un fet. Periòdics com *El Productor* i *La Huelga General*, ambdós llibertaris, de 1901, o *La Guerra Social* (de tendència socialista, 1902) en són una prova.

Característica destacada de la lluita obrera catalana de la primera dècada del segle va ser la seva tendència unitària. En aquest sentit al Congrés de 1908 de constitució de la Confederació Regional de Societats de Resistència-Solidaritat Obrera,³¹³ la presència socialista va ser-hi notable.

Anselmo Lorenzo, militant obrerista de llarga trajectòria (havia estat delegat al Primer Congrés Obrer Espanyol, celebrat a Barcelona el 1870), incidí tot just començant el congrés en tres qüestions cabdals:

1. La «indiferència ignorant de les masses».
2. El dilema entre el maximalisme revolucionari i el possibilisme reformista.
3. La necessitat peremptòria de conjuminar la perspectiva idealista i l'actuació pragmàtica.

313. Barcelona, 6, 7 i 8 de setembre de 1908, plataforma prefiguradora del que va ser poc més tard la CRT-CNT.

Ni el punt de vista utòpic ni el pràctic absolut tenen dret, digué Lorenzo, a la «tutela exclusiva dels treballadors». El Congrés va aprovar que per a afiliar-se a Solidaritat Obrera era imprescindible que les societats estiguessin constituïdes exclusivament per obrers. I decidí entrar en relacions amb totes les federacions de societats de resistència d'Espanya i de fora amb objectius anàlegs. I va mantenir fins al final l'aparença unitària, de manera que a la sessió de cloenda va haver-hi representació de les principals sensibilitats ideològiques manifestades durant el Congrés: la socialista (Antoni Badia Matamala), la republicana (Jaume Anglès) i l'anarquista (José Rodríguez Romero).³¹⁴

Una clara constatació. Els obrers catalans jugaven amb desavantatge pel que fa a generar propostes culturals articulades i crear institucions educatives. Tenien els seus cercles de transmissió cultural i els seus punts de referència intel·lectuals, i en aquest sentit la cultura francesa era determinant.

Aquí, com arreu del món industrialitzat capitalista, el socialisme i l'anarquisme tenien una implantació popular evident, i competien. Però també el catolicisme social maldava per fer-se un lloc, en algunes parts d'Europa amb més èxit que a d'altres.

Finalment, un corrent sindical nacionalista (més endavant clarament independentista) d'obriers i empleats (dependents del comerç i la indústria) autòctons arrelà amb força amb projectes com el del CADCI (Centre Autonomista de Dependents del Comerç i la Indústria) entre 1903 i 1939. Aquesta institució creà seccions de mutualisme, esport, excursionisme o educació (Escoles Mercantils Catalanes, des de 1904, on professà Joan Bardina), de considerable volada. Publicava el butlletí *Avant* i el català era el seu idioma oficial. Vers el 1917, les escoles ja tenien una matrícula de cap a mil cinc-cents alumnes.³¹⁵

Pròpiament els socialistes reformistes van fer poques propostes educatives, tot i que cal destacar l'actuació teòrica i pràctica d'intel·lectuals com Rafael Campalans (Barcelona, 1887 – Sitges, 1933), enginyer, pedagog i polític socialis-

314. Presència al Congrés de cent quaranta-nou delegats de vint-i-dues poblacions, representant cent setze societats obreres, a més de l'Agrupació Obrera de Calella i la Col·lectivitat Obrera de Palafrugell, i el gros de federacions locals de Sabadell, Tarragona, Terrassa i Vic. El socialista de Tarragona Josep Floresví va presidir la primera sessió. Altres promotors socialistes de Solidaritat Obrera foren Antoni Badia Matamala, Antoni Fabra Ribas i Josep Comaposada. Sobre aquest Congrés i el moviment de Solidaritat Obrera, vegeu el clàssic de Xavier CUADRAT, *Socialismo y anarquismo en Cataluña (1899-1911): Los orígenes de la C.N.T.*, Madrid, Ediciones de la Revista de Trabajo, 1976.

315. M. LLADONOSA, *Catalanisme i moviment obrer: el CADCI entre 1903 i 1923*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999.

ta,³¹⁶ i la d'altres militants, com ara Antoni Badia Matamala, Antoni Fabra Ribas i Josep Comaposada.

La xarxa d'ateneus populars de la societat civil va ser una font inesgotable d'educació dels obrers catalans al període que estudiem.³¹⁷ Emmirallar-se en l'escola popular i els obrers fa cent anys és glatir davant la vitalitat d'una part de la societat civil a favor de l'escola popular. No es tracta d'idealitzar un passat: les escoles dels ateneus i dels centres culturals populars tenien moltes mancances. Alguns pedagogs, com Alexandre Galí, en fan prou esment.

Però és evident que sense aquesta xarxa d'ateneus populars el panorama educatiu hauria estat molt pitjor. I si tan malament hagués estat, difícilment intents renovadors com el de Pau Vila, amb la seva Escola Horaciana ja en hora baixa, s'haurien encomanat a la bona voluntat d'un ateneu (en aquest cas l'Ateneu Enciclopèdic Popular de Barcelona). Els ateneus populars, agermanats en una Unió d'Ateneus Obrers, sostenien sovint escoles no confessionals o laiques, escoles «neutres», com també se solien anomenar aleshores. Precisament aquestes escoles es van veure afectades de ple per la repressió governativa contra la societat civil catalana després de la Setmana Tràgica.

El periòdic republicà *El Poble Català* informa a principis de 1910 de l'esforç per la reobertura de les almenys cent vint-i-dues escoles laiques barcelonines (que servien potser setze mil alumnes) clausurades després de la Setmana Tràgica amb el pretext d'anar contra la moral catòlica, contra la pàtria (espanyola) i contra l'exèrcit. La xarxa popular a favor d'una educació popular i obrera no confessional (que disposava de les seccions docents d'ateneus com l'Enciclopèdic Popular, el Foment Martinenc, l'Ateneu Obrer de les Corts, l'Ateneu Obrer de Sant Andreu, etc.) difícilment podia equilibrar el pes de tres-centes vint escoles regides aleshores per comunitats religioses només a la província de Barcelona.³¹⁸ Finalment, el 5 de febrer de 1910 es va llevar l'ordre de prohibició de les escoles laiques, un cop aixecada la suspensió de garanties i l'estat d'excepció. La mesura s'acompanyà de dos reials decrets de control de l'escola popular. A l'abril de 1910, l'Ateneu Enciclopèdic Popular organitzà un cicle de debats sobre

316. Albert BALCELLS, *Rafael Campalans, socialisme català: biografia i textos*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1985. Campalans va ser director de l'Escola del Treball des de 1922 fins a l'arribada de la dictadura de Primo de Rivera, l'any següent.

317. Res semblant a la passivitat i indiferència que hi ha a la societat catalana, adormida i cofoia, de principis del segle XXI, que assisteix sense desmentir-se al retorn de formes d'opressió i explotació obreres que no es veien des de feia cent cinquanta anys, i que accepta per la via de qui calla atorga la creació de nous guetos escolars a l'escalf de l'onada migratòria dels darrers anys.

318. Aquells mateixos dies (gener de 1910) tenia lloc un Congrés de Primer Ensenyament, en el qual se sentien veus en contra de la coeducació, com la del jesuïta Ruiz Amado.

l'educació progressista en el qual participaren el ferrerista J. Antich i el publicista i professor de Tortosa M. Domingo. Però la repressió i l'excés de zel governatiu contra l'escola popular i obrera (implantada a Barcelona i a poblacions amb humus republicà i treballador com Sabadell o Sant Feliu de Guíxols) continuà els mesos, anys i dècades següents.

En el terreny confessional, carlins o jesuïtes aportaren alguns elements al debat i la pràctica educativa d'orientació obrerista. Els primers i els seus continuadors animadors dels sindicats lliures donaven prioritat total a la tàctica d'oposició frontal als sindicalistes de la CNT i la via educativa no va tenir gran pes a les seves organitzacions, que quallen sobretot a partir de 1919, quan se celebrà una reunió a l'Ateneu Obrer Legitimista de Barcelona, presidida per Pere Roma, Miquel Junyent i Salvador Anglada, que va donar com a fruit la constitució d'un sindicat professional, el Sindicat Lliure, separat de la CNT. Ramon Sales en va ser president i cap fins a 1936. Fill de la Fullella (Lleida), emigrà a Barcelona; era afiliat a la CNT i tradicionalista alhora!³¹⁹ La instrumentalització protofeixista i patronal d'aquest sindicat és un fet. En canvi els sectors dretans no van poder instrumentalitzar tan bé el projecte d'educació social obrera i d'acció sindical del jesuïta Gabriel Palau, que finalment es va veure obligat a continuar la seva activitat reformista en el camp obrer a Argentina. Els jesuïtes i altres congregacions religioses van tirar endavant plans de proselitisme i moralització de la classe obrera i classes subalternes en general a partir sobretot de la formació professional. El 13 de juny de 1907 el jesuïta Gabriel Palau fundà a Barcelona la Unió Professional de Dependents i Empleats de Comerç. La seva forma de veure l'educació popular i el sindicalisme no van ser a la llarga acceptades per l'oligarquia catòlica i fou traslladat a Buenos Aires l'any 1916. El bloc clerical espanyol va muntar, l'any 1910, a Barcelona la Cinquena Setmana Social. L'elecció de lloc no era casual. Barcelona l'any anterior havia estat escenari de la Setmana Tràgica. Diverses fonts ens diuen que l'aportació d'aquesta Setmana va resultar innovadora: els organitzadors es van decantar per un sistema que conjuminava la tècnica i la pràctica, organització i legislació social i iniciatives econòmiques. Tot pràctic i allunyat de la discussió política. Hi van ser oradors, entre

319. Ramon Sales Amenós, amb quinze anys, es va traslladar a Barcelona, on va treballar com a botiguer. L'any 1918 va ingressar en el Sindicat Mercantil de la CNT, però al desembre de 1919, amb altres membres del Centre Obrer Legitimista, va crear la Unió de Sindicats Lliures, de la qual fou cap. Durant l'època en què Martínez Anido era governador civil de Barcelona, derivà en sindicat blanc, que va nodrir les colles de pistolers contra els Sindicats Únics. Durant la Guerra Civil va ser detingut i assassinat. Colin M. WINSTON, «The Proletarian Carlist Road to Fascism: Sindicalismo Libre», *Journal of Contemporary History*, vol. 17, núm. 4 (octubre 1982), p. 557-585. Del mateix autor, *La clase trabajadora y la derecha en España: 1900-1936*, Madrid, Càtedra, 1989.

d'altres, monsenyor Torras i Bages, el P. Gabriel Palau, S. J. i Narcís Pla i Daniel d'Acció Social Popular, Enrique Reig, director de *La Paz Social*, Pedro Sangro i Ros de Olano, de l'Institut de Reformas Sociales. El tema va ser «Qüestions laborals, industrials i sindicals».³²⁰ El clericalisme socialitzant, totalment antisocialista i antillibertari, de Gabriel Palau va semblar massa agosarat a la jerarquia i als industrials i financers catòlics afins al «catolicisme social» en la mesura que promovia qüestions com l'autoorganització dels obrers, el repartiment dels beneficis i la justícia social. El 1911 promogué la Federació d'Obrers Catòlico-Socials, dissolta l'any 1917.

El pensament anarquista de la fi del segle donà gran importància a l'acció «il·luminadora» (i revolucionària) a través de l'educació. Això duia a un reformisme en el terreny cultural i pedagògic, que no tenia corresponent en el revolucionarisme social dels anarquistes. Cal tenir també en compte, en la concepció d'aquesta confiança en la raó que tradueix el programa ferrerista, els seus antecedents i les conviccions maçòniques.

6.4. IDEARI I PRÀCTICA PEDAGÒGICA DE L'ESCOLA MODERNA

Ferrer només és anarquista fins a un cert punt; en ell conflueixen diverses línies de pensament, i la francmaçoneria no n'és la menys important... La primera dècada del segle passat Ferrer intenta donar contingut social i revolucionari a l'esperit lliurepensador; en aquest sentit, resulta clara la declaració lliurepensadora que presenta al congrés de Praga de 1907; la seva diferència amb el projecte «insurreccional» dels lliurepensadors (patrocinat per Ferrer) presentat al congrés de Madrid l'any 1892 no pot ser més gran. Ferrer comptava que el seu mètode s'estendria als medis obreristes i republicans.

Ferrer havia après a França que el control de l'ensenyament té per a la burgesia un fort interès: la república capitalista del país veí posà l'accent en la creació d'una escola pública i laica, condició *sine qua non* per a l'assentament popular d'una mentalitat republicana.

320. P. SOLÀ I GUSSINYER, «Social Catholic Action and the organization of Adult Education in Catalonia (1890-1930). The failure of Gabriel Palau's S.J. reformist cultural strategy», p. 83-98, a B. J. HAKE i T. STEELE, *Intellectuals, activists and reformers: Studies of cultural, social and educational reform movements in Europe, 1890-1930*, Leeds Studies in Continuing Education, Cross-Cultural Studies in the Education of Adults, núm. 5, University of Leeds, 1997. P. SOLÀ I GUSSINYER, articles «Acadèmia Catòlica», p. 6-7, «Centres catòlics», p. 509-512, «Cercle catòlic obrer», p. 514-515, a R. CORTS, J. GALTÉS i A. MANENT (dir.), *Diccionari d'història eclesiàstica de Catalunya*, vol. 1, A-C, Barcelona, Generalitat de Catalunya i Claret, 1996.

El pedagog i editor racionalista havia vist també fins a quin punt hom manipula la infància, inculcant-li, en nom d'un ensenyament neutre i científic, una ideologia autoritària i imperialista. D'altra banda, els corrents avançats en l'ordre pedagògic insistien en la bondat de la coeducació de sexes, principi que ell s'aproprià. La importància del joc en el procés educatiu i la consideració del treball com un element formatiu de primer ordre constituïen dos aspectes cabdals del seu sistema. Evidentment Ferrer pensava en un treball no alienant i creador, més propi de la societat somniada que de la societat capitalista. Aquest acaba, correntment, matant l'instint del treball que ens duu a l'acompliment de feines que ens realitzen.³²¹

Ferrer demanava un ensenyament basat en l'evolució real i psicobiològica de l'infant, individualitzat. La ciència sobre els nens, que tant ha avançat, afirmava,

[...] no s'ha d'emprar contra ells, sinó a favor d'ells i del desenvolupament espontani de les seves facultats, a fi que puguin buscar lliurement la satisfacció de les seves «necessitats físiques, intel·lectuals i morals».

I afegia que tota acció educativa que no vagi per aquí,

[...] és fer d'ell un individu estrictament adaptat al mecanisme social i a la conservació de les institucions d'aquesta societat.³²²

L'Escola Moderna propugnava, a més, un ensenyament basat metodològicament en l'ajuda mútua, en la solidaritat entre els homes i la crítica de les injustícies mitjançant l'estudi dels mecanismes i les condicions que les feien possibles. Tot plegat fa que el clima que l'Escola Moderna pretenia implantar fos, en una certa manera, prefigurador de la societat sense classes ni poders opressors. Per això, el seu règim acadèmic prescindia, almenys en principi, de concursos i exàmens i de qualsevol sistema rebaixador i manipulador de recompenses i càstigs.

L'aspecte llibertari del pensament ferreria restava plasmat també en l'orientació antiestatal de l'ensenyament tant pel que fa a continguts com a la idea que l'equip de l'Escola Moderna tenia de l'anomenada actualment gestió i control de

321. F. FERRER, *La Escuela Moderna*, Barcelona, Tusquets, 1976, p. 212-217 (1a ed. de 1910).

322. F. FERRER, *La Escuela Moderna*, p. 123-132, i el *Boletín de la Escuela Moderna*, 2a època, I.

l'escola pública.³²³ En fi, el component lliurepensador es notava en la coeducació de classes socials, que no era només un principi «tàctic», sinó que s'inscrivía en el més profund de la ideologia de la maçoneria i també dels llibertaris.

Ferrer impulsà l'Escola Moderna del carrer Bailèn, a l'Eixample de Barcelona, un munt d'activitats editorials avantguardistes, una tasca d'extensió cultural i universitària, i generà un efecte mimètic d'escoles «modernes» o «racionalistes». La gran majoria de centres que es proclamaven del moviment racionalista eren escoles populars i obreres, de manera que l'escola del carrer Bailèn de Ferrer constituïa, pel que fa a la composició social de l'alumnat que la freqüentava, una clara excepció. Moltes personalitats republicanes i anticlericals donaren suport a l'Escola al principi, tot i que més endavant algunes se n'allunyaren en veure el seu radicalisme social i anarquitzant. És interessant, en aquest sentit, el cas de l'universitari Odón de Buen, adscrit després al moviment de Solidaritat Catalana.

Precisament, un dels nuclis interessats pel racionalisme pedagògic és l'Escola Horaciana de Pau Vila,³²⁴ pedagog que no trigarà a renegar del ferrerisme i que durà més tard la seva pruija de desmarcar-se'n fins a afirmar que les novetats pedagògiques que

[...] m'enlluernaven eren —com vaig poder anar veient més tard— una mala traducció de l'esperit llibresc de l'escola francesa de l'última dècada vuitcentista, interpretada amb un pregon sectarisme ateaista i anarquitzant, ben dissimulat en els seus primers temps i que s'anà manifestant més i més, quan en Francesc Ferrer, havent promogut la dimissió de les persones serioses que formaven el patronat de l'Escola, donà la cara i convertí en un negoci l'ensenyament i l'edició de les publicacions escolars, cobrint la mercaderia amb el pavelló roig del revolucionarisme.³²⁵

La clientela del seu centre eren nens de classe acomodada i fills de professions liberals en general, no gaire més de cent setanta en total l'any 1906. Molt

323. Vegeu la lletra publicada per Ferrer a *La Publicidad* el 10 de maig de 1905 a propòsit d'una conferència de Ramon Clausolles (*La Escuela Moderna*, p. 98 i s. i 209-210, Tusquets, 1976, estudi introductori de P. Solà). Vegeu també *L'Escola Moderna: explicació pòstuma i abast de l'ensenyament racionalista / Francesc Ferrer i Guàrdia*, Vic, Eumo, 1990, 204 p., col·l. «Textos pedagògics», núm. 22, pròleg i notes de Pere Solà, traducció de Lluïsa Carbonell.

324. Vegeu *El Progreso* (4 gener 1907), manifest proracionalista d'una comissió que convoca per reunir-se el dia 6 de gener a l'Escola Horaciana, Mercaders, 26, principal.

325. Cf. Pau VILA, «Assaig de recordança i crítica del que fou l'Escola Horaciana», *Quaderns d'Estudi* (Barcelona), vol. XI, núm. 41 (1920). Hi ha una versió de Barcelona, DEC, 1979. És significatiu que aquesta desqualificació frontal de les escoles ferreristes es publiqui originàriament a l'òrgan oficial de la renovació educativa catalana.

material didàctic —i modern—, amb museu natural, màquina de projeccions i una munió de coses. L'Escola instaurà l'intercanvi epistolar i l'intercanvi de visites.

La tasca escolaritzadora formal es completava amb una impressionant tasca d'educació no formal en forma de producció de manuals, llibres de text i obres de divulgació adreçades al públic general, als infants i a la classe obrera. És inqüestionable l'impacte del projecte formatiu i cultural de l'editorial de l'Escola Moderna amb vista a la construcció d'una alternativa cultural i revolucionària envers el capitalisme. Quantitativament i qualitativament, el moviment de l'Escola Moderna contribuï a dotar de nous elements culturals i ideològics els rangs anarcosindicalistes i també els socialistes. Si la qualitat de les obres que publicà Ferrer era desigual, no per això s'ha d'oblidar el to mitjà de la majoria. La considerable quantitat de llibres de text d'ús a les escoles, per a infants o adults o per a ambdós, per a orientació de mestres, novel·les i peces teatrals d'orientació criticosocial, obres de divulgació científica des de perspectives materialistes, positivistes i evolucionistes, etc., totes aquestes obres presenten una gamma força àmplia d'enfocaments ideològics, doctrinals i científics.

I és que l'equip de col·laboradors de l'editorial no constituïa un tot homogeni. Pensem en el científic aragonès Odón de Buen, el qual havia tingut, els anys immediatament anteriors a l'obertura de l'Escola Moderna, un paper protagonista en la lluita ideològica aferrissada entre l'integrisme catòlic institucionalitzat i les forces anticlericals catalanes. De Buen era maçó; entre altres títols, al final del segle tenia el d'orador honorari de l'Assemblea de Lògies Maçòniques Confederades. Suspès de les seves funcions docents universitàries de professor de geologia i zoologia per la utilització que feia de la metodologia evolucionista, adquirí fama en els medis populars i obrers. Odón de Buen era, a més, gendre del conegut Fernando Lozano, que escrivia al periòdic anticlerical de Madrid *Las Dominicales del Libre pensamiento* amb el pseudònim de *Demófilo*. El seu bagatge de publicacions científiques era dens: de 1884 a 1906 havia publicat quasi una trentena de volums de geobotànica, zoologia, geologia, geografia física, etc.³²⁶

O Anselmo Lorenzo (vegeu més endavant) o Cristóbal Litrán, per exemple. Aquest darrer, nat a Almeria, republicà radical i gran amic de Ferrer, tenia com De Buen, un passat francmaçònic.³²⁷ Litrán col·laborava amb la premsa republicana. S'especialitzà en traduccions del francès d'obres lliurepensadores, so-

326. La llista d'obres de De Buen a la fi del *Resumen de las lecciones orales de geología «Las lecciones orales van acompañadas en la cátedra de proyecciones»*, Barcelona, Librería de Agustín Bosch, 1906.

327. *Boletín Oficial de Gran Logia Simbólica Regional Catalana* (15 abril 1886), p. 4.

bretot, i de divulgació científica (Bacon, Teixeira Bastos, Haeckel, Augustin Hamon, Mérimée, Michelet, Elías Rubén, A. Vanuci, Volney, etc.). Va escriure *La mujer en el cristianismo* (1892), amb un pròleg —«La Mujer ante la Ciencia»— d'Odón de Buen. I abans, el 1885, havia produït la novel·la *Victoria. Estudios del natural* (Barcelona, 1885).

Algunes de les obres que edità Ferrer obeïen a un pla de conjunt més o menys orgànic; aquest pot ser el cas dels llibres de ciències naturals d'Odón de Buen (vegeu la llista que insereixo a la fi d'aquest apartat) o els que havien de constituir l'*Enciclopedia de Enseñanza Popular Superior*. Aquesta enciclopèdia va ser interrompuda per la mort de l'editor i la confiscació de l'empresa (vegeu més avall).

També estan ordenats els diferents llibres de lectura (en quatre nivells). Alguns dels llibres, destinats a un públic adult, no són nuclis d'obres «conscients»; estic pensant en el llibre del sindicalista francès Yvetot o en els *Pensamientos* d'Estévez. Un primer recompte del contingut ideològic dels llibres (que té en consideració el credo polític dels seus autors) no dona pas més d'una tercera part de publicacions purament anarquistes, i encara de diverses tendències. Un altre bon nombre d'obres són de caràcter positivista evolucionista, de vegades palesament materialistes. Unes altres manifesten una orientació progressista anticlerical i antireligiosa. Algunes combinen tots aquests plans. A més, cal tenir en compte que una part d'aquestes publicacions duen comentaris explanatoris de l'equip editorial, pròlegs o epílegs per situar el valor del text. Els traductors més usuals són Lorenzo i Litrán.

L'intent editorial va ser tan intens i profund com efímer, ja que en morir, ben aviat, Llorenç Portet, a qui Ferrer havia encarregat de continuar la tasca editorial,

[...] la viuda y los hijos vendieron todas las ediciones de La Escuela Moderna y los derechos de publicación en España de obras tan preciosas como El hombre y la tierra a Manuel Maucci, que, con el usufructo del material tan laboriosamente acumulado por Ferrer y por Lorenzo, suprimiendo despiadadamente y destrozando las obras mejores, acabó de redondear una fortuna fabulosa, empezando con una barraca de libros viejos...³²⁸

Tot plegat contradeïa la voluntat manifestada per Ferrer i Guàrdia al seu testament, en expressar el desig que continués l'obra editorial. Si fos possible,

328. Frederica MONTSENY, *Anselmo Lorenzo: El hombre y la obra: Los precursores*, Amsterdam, Ediciones Españolas, 1939, p. 27-32.

deia, caldria editar l'obra de P. Kropotkin, els tres primers llibres de l'enciclopèdia popular (*L'evolució dels mons*, *La història de la Terra* i *L'origen de la vida*), el llibre del doctor Toulouse *Comment se forme une intelligence* i una colla de llibres (cinc) sobre la moral que s'ha d'ensenyar a les escoles. Aquests volums acabava de portar-los d'Anglaterra l'editor executat el 13 d'octubre. Un sisè text, de Reid, havia de ser editat amb notes, perquè tenia «un caràcter massa anglès». Ferrer també desitja que continuï la publicació de la revista setmanal *La Escuela Moderna*, sobre educació i sindicalisme, aparador de les obres pedagògiques produïdes pel grup. El legatari Portet haurà de cercar per Itàlia i Alemanya «bons llibres de text...».

No cal dir que l'estat monàrquic i els seus braços administratius es van cuidar, un cop mort Ferrer, de posar traves a la difusió dels seus manuals al sistema escolar. Així, l'any 1912 la Junta Provincial d'Ensenyament va emetre una circular prohibint la utilització a les escoles d'ensenyament primari d'obres de l'editorial de Ferrer com la *Cartilla filològica moderna*, *Correspondencia escolar*, *Recopilación de pensamientos antimilitaristas*, *Gramática Española*, *Aritmética*, *Origen del Cristianismo* i *Cantos de la Escuela Moderna*, amb música d'A. Codina.

6.5. LA XARXA INTEL·LECTUAL RACIONALISTA

El professorat del centre de l'Eixample barceloní era desigual en preparació.³²⁹ La primera directora del centre fou la francesa Clemence Jacquinet. Entre els diferents col·laboradors de Ferrer hi havia Leopoldina Bonnard³³⁰ i Josep Casasola,³³¹ els esmentats universitaris De Buen i Martínez Vargas, i A. Lorenzo, C. Litrán o M. Batllori.

A més a més, cal tenir en compte els mestres laics i racionalistes que propicien l'expandiment i la proliferació de centres del tipus de l'Escola Moderna.

329. Cf. *La Escuela Moderna*, cap. VIII. Per al professorat de l'Escola de Bailèn, 56, vegeu les declaracions de Casasola, Ginebreda, etc., en diversos moments de la causa contra Mateo Morral, Francisco Ferrer, José Nakens..., III, Madrid, 1911.

330. Mestra francesa, companya de Ferrer durant uns quants anys. D'aquesta unió nasqué Riego Ferrer. Vegeu Sol FERRER SANMARTÍ, *Le véritable Francisco Ferrer d'après des documents inédits par sa fille*, París, l'Écran du Monde, Editions les Deus Sirènes, 1948, p. 83 i s.; Sol FERRER SANMARTÍ, *La vie et l'oeuvre de Francisco Ferrer. Un martyr au XXe siècle*, prefaci de Charles August Bontemps, París, Librairie Fischbacher 1962, p. 65 i s.

331. Josep Casasola fou membre important de Solidaritat Obrera i de la CNT. Va ser un dels mestres racionalistes més prestigiosos; vegeu P. SOLÀ, *Las escuelas racionalistas en Cataluña*, p. 86 i s.

Alguns d'aquests docents formaran part, després, de la Lliga d'ensenyament racional fundada per Ferrer. Entre ells destaca per la seva importància Alban Rosell, sabadellenc. Alban Rosell té una colla d'obres i opuscles, inèdits o publicats, en els quals analitza i critica el laïcisme escolar de Ferrer. Destaquen, en aquest sentit, *El poder de la educación*, *Vidas truncas* i *Recuerdos de educador*, tots tres escrits a Montevideo l'any 1940. Igualment, *Apéndice obligado al libro Vidas truncas*, manuscrit de 1949.

L'Escola tenia un important butlletí a través del qual difonia els seus plantejaments pedagògics. Publicà, en efecte, de 1901 a 1909, un *Boletín de la Escuela Moderna*, de setze pàgines, augmentades a partir de 1908. Els números del període 1901-1906, a través de la detecció dels principals col·laboradors, ens permeten veure quines són les fonts del racionalisme pedagògic ferrerrià. Concretament, els noms que més hi surten són Clemence Jacquinet i Paul Robin, aquest darrer amb articles com «Hacia la educación integral» (març de 1902), «Contra la Naturaleza» (abril de 1902), «La buena escuela» (febrer de 1903), «¿Es posible la redacción de un programa de educación integral?» (abril de 1903), «Lo primero no estorbar» (novembre de 1903), «Las ciencias» (31 de desembre de 1903), «La enseñanza moral» (31 de març de 1904), «Deformación de un cerebro de artista» (octubre de 1904), «Coeducación» (desembre de 1904) i «La redención» (febrer de 1906). «La enseñanza cívica» (abril de 1904) és tret de *L'éducation intégrale*. En general, no consta que aquests articles fossin redactats expressament per al butlletí de Ferrer.

També el doctor Martínez Vargas, Odón de Buen, Odette Laguerre, Ch. Letourneau, Élisée Reclus, Anselmo Lorenzo, F. Ferrer i Guàrdia, Leopoldina Bonnard, etc. hi col·laboraven. No és sobrer d'indicar que força articles estan sense signar. Versemblantment cal atribuir-los a C. Jacquinet, Ferrer i Guàrdia, Anselm Lorenzo, o bé a un equip editorial, atès que sovint reflecteixen —suposem— el punt de vista «oficial» de l'Escola. En qualsevol cas, no hi ha dubte que al llarg dels dos primers cursos qui realment dona el to, tant en l'aspecte pedagògic-ideològic com didàctic, és la francesa Clemence Jacquinet.

A través d'aquest mitjà de comunicació de l'Escola es pot copsar la importància dels diversos corrents de pedagogia radical presents en el projecte ferrerrià. Els principals orientadors o conformadors d'aquest projecte són, a més del mateix Ferrer i Lorenzo, Paul Robin i Clemence Jacquinet. Aquesta última, a més a més, va ser la tècnica, l'experta, de 1901 a 1903. A partir del tercer curs escolar, Casasola i L. Bonnard, en l'aspecte més pràctic, i Ferrer mateix i Lorenzo, en l'aspecte ideològic-educatiu, prenen el relleu. Sens dubte devien trobar la pedagogia de Jacquinet massa moderada, massa neutra. El cert és que la seva absència (tot i que la preparació de Jacquinet era sobretot teòrica, tal com, amb

raó, li retreu A. Rosell) es va notar molt, en detriment de la qualitat i el nivell de les activitats pedagògiques del centre.

De tota manera, l'orientació general d'activitats ja era donada, i de 1903 a 1906 continuen a bon ritme les activitats extraescolars, les visites a fàbriques i museus, etc. Si de cas s'accentua, com dèiem, la ideologització de l'alumnat, en un sentit criticosocial. Val a dir que això no comporta una minva en la quantitat i la qualitat dels articles científics de la revista, en la redacció dels quals destaca, per la seva assiduïtat, el doctor Martínez Vargas.

La ideologització de l'alumnat del centre provoca escarafalls en un grup de simpatitzants holandesos, probablement del cercle de D. Nieuwenhuis. La redacció de la revista, a través de fragments de composicions infantils, intentà esvair les crítiques. Mentrestant, és evident que l'escola pren volada, o almenys un cert prestigi prop de centres de barriada. Nou escoles i més de sis-centes persones, nens i adults, participaren a la festa d'acabament de curs de l'Escola Moderna al juny de 1905.

El nivell de reflexió pedagògica de la revista augmenta en la seva segona època. Molts dels articles són, segurament, traduccions de la versió francesa, *L'École Renouée*.³³² Hi trobem col·laboracions d'Elslander, Roorda van Eysinga, L. Braud, Colominas Maseras, G. Hervé, Clemencia Royer, J. Payot, Auguste Forel, A. Lefevre, Simone Poltavski, G. Yvetot, A. Lorenzo, R. Mella, Maurice Dubois, E. Vaillant, E. Reclus, Domela Nieuwenhuis, etc. El mateix Ferrer també hi escriu.

La tasca de la revista, en el sentit d'aglutinar elements dispersos del racionalisme educatiu i de la pedagogia progressista a nivell internacional, va ser notable. Com s'ha dit, la revista barcelonina aprofitava els millors articles pedagògics de *L'École Renouée*, amb el subtítol explicatiu d'«extension internationale de l'École Moderne de Barcelone». Precisament, enfront de les objeccions de Luigi Fabbri, en el sentit que *L'École Renouée* era massa aigualida ideològicament i que les «idees» no hi eren prou ben reflectides, Ferrer li dóna parcialment la raó, però afegeix que molts dels seus articles els podrà aprofitar per a la publicació italiana *Scuola Laica*,³³³ dirigida pel mateix Fabbri i subvencionada per Ferrer, òrgan del nucli italià de la Lliga Internacional per a l'Educació Racional de la Infància.

Realment, pel que fa a *L'École Renouée*, el títol d'«extensió internacional

332. Sumari del primer número de *L'École Renouée*: «1. L'École Moderne»; «2. Ligue Internationale pour l'Education Rationaliste de l'Enfance»; F. FERRER, «La renovation de l'école»; Domela NIEUWENHUIS, «La pédagogie individuelle»; P. KROPOTKINE, «Un lettre»; Paul ROBIN, «Notes sur l'éducation»; D'ARSAC, «Un rescapé»; J. F. ELSLANDER, «L'éducation naturelle»; Roorda van EYSINGA, «L'école et le savoir inutile».

333. Correspondència Ferrer-Fabbri (Institut Internacional d'Història Social d'Amsterdam), carta de Ferrer a Fabbri de l'11 de maig de 1909, des de Londres.

de l'Escola Moderna» pot induir a error. Més aviat, sovint, és l'òrgan de l'Escola Moderna de Barcelona qui és deutor de la revista brussel·lenca, quant a articles traduïts que li manlleva, que no pas a l'inrevés. Fins a tal punt això és cert que costa molt de reconèixer en el contingut de molts dels seus números una orientació «racionalista».³³⁴ Van ser-ne secretaris de redacció J. F. Elslander, Paul Gille i Maurice Dubois, aquest darrer formant part d'un comitè de redacció tripartit, els dos altres membres del qual eren Ferrer i el militant llibertari Charles Albert. Aquesta terna es va fer càrrec de la revista després de la crisi de llançament del novembre de 1908, en què la seva publicació és suspesa per insuficiència d'abonaments (només tres-cents seixanta). Dos mesos més tard, el 23 de gener de 1909, reprèn la publicació, ara a París, al boulevard de Saint Martin, 21. És precisament en aquesta etapa de 1909 que té un caràcter molt més sindicalista que racionalista llibertari.

L'ànima de la revista és en aquests moments Maurice Dubois,³³⁵ militant dels sindicats d'ensenyants (mestres) del Sena, membre de la Federació nacional (francesa) del sindicats de mestres. Amb l'empenta de Dubois

[...] la revue se développera passant à cinq cent dix abonnés au bout de deux mois. Elle paraîtra avec le format, la périodicité hebdomadaire et la facture corporative des revues similaires.³³⁶

M. Dommanget comenta molt bé el significat d'aquestes col·laboracions de famosos, als quals s'afegiren més tard uns altres noms de prestigi dins el moviment racionalista, sindicalista i llibertari internacional (E. Key, A. Pratelle, J. Sergi, F. Tarrida del Màrmol, Laisant, W. Heaford, etc.). També aquest autor francès es refereix encertadament a les fonts inspiradores (P. Robin, bàsicament) de la Lliga Internacional per a l'Educació Racionalista de la Infància, estrenada oficialment l'abril de 1908, sota la presidència de Ferrer, amb C. A. Laisant de sots-president, i Henriette Meyer de secretària; quatre membres de diversos països componen la resta d'integrants del comitè de direcció i d'iniciativa.

334. El primer número de *L'École Renouée* data del 15 d'abril de 1908. Aleshores es publica a Brussel·les, rue de l'Orme, 1. Però del 23 de gener de 1909 fins al 31 de juliol, com també des del 20 d'octubre de 1909 fins al 15 de febrer de 1910 (tres números) es publica a París.

335. Maurice DUBOIS, «L'action scolaire de Ferrer», *La Grande Revue*, núm. 23 (10 desembre 1909), p. 572-588. Cf. també M. DOMMANGET, *Les grands socialistes et l'éducation*, París, Collection Armand Colin, 1970, p. 378-379.

336. M. DOMMANGET, *Les grands socialistes et l'éducation*, p. 378-379. L'últim número de 1908 (novembre), abans de la crisi, enfoca la qüestió de les escoles «sindicals» i conté un article de Grandjouan que presenta el problema de l'escola renovada «de demà».

Les classes de l'Escola Moderna van començar el 9 de setembre de 1901. Per a comoditat de les famílies, l'Escola Moderna estava oberta abans i després de les classes, de vuit del matí a set de la tarda, per tal que els alumnes «que, por ocupaciones de sus padres, no pudieren permanecer en sus casas en dichas horas hallen en la Escuela un techo protector». S'oferien facilitats perquè els alumnes mengessin a l'escola, «ofreciendo asistencia gratuita a los que lleven la comida de sus casas».

El programa-curriculum inicial³³⁷ de l'Escola postulava una fonamentació científica i racional d'una actuació pedagògica tendent a fer de l'individu un ser social útil

[...] enseñará los verdaderos deberes sociales, de conformidad con la justa máxima: No hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes.

Es basava en la bondat de l'escola mixta per tal de

[...] preparar una humanidad verdaderamente fraternal, sin categoría de sexos ni clases, se aceptarán niños de ambos sexos desde la edad de cinco años.

Classes dominicals per a famílies dels alumnes, un entorn escolar higiènic amb inspecció mèdica a l'entrada de l'alumne «de cuyas observaciones, si se cree necesario, se dará conocimiento a la familia para los efectos oportunos», seguida d'altres revisions mèdiques dels escolars «al objeto de evitar la propagación de enfermedades contagiosas durante las horas de vida escolar».

Eren altres mesures que acompanyaven un programa escolar per a nenes i nens que començava als cinc anys amb exercicis d'observació i reflexió a partir de la vida quotidiana dels infants, del cos, els vestits, l'aliment, la higiene, l'habitació i els mobles, l'escola, el carrer, les places i els monuments, els animals, les plantes i els minerals, els viatges, les biografies i les escenes històriques, el recitat de poesia, o el vocabulari i la conjugació del castellà.

La llengua catalana no comptava per a res al planteig oficial de l'Escola Moderna de Ferrer i, de retruc, al planteig oficial de les escoles sindicalistes de tall racionalista la necessitat de la utilització de la llengua territorial i materna catalana va ser qüestionada. Més avall comento la implicació socioeducativa d'aquest fet.

Exercicis manuals. Dibuix a la pissarra, retalls, teixit, cant i recitat, gimnàstica sense aparells, costura i tapisseria senzilles, lectura i escriptura en castellà, és

337. *Programa inicial*, full volant de 1901.

clar, estudi etimològic de l'espanyol i del francès, geografia d'Espanya, ciències naturals, geologia, aritmètica (números enters, geometria i dibuix aplicat corresponent), labors d'agulla.

Al curs mitjà es feia lectura expressiva, gramàtica i composició castellana i francesa, aritmètica (fraccions, números decimals, sistema de pesos i mesures). En geometria hi havia l'estudi elemental de sòlids, dibuix geomètric i a pols; en ciències naturals, la classificació dels animals, les plantes i els minerals; en ciències físiques, l'estudi dels principals fenòmens, així com elements aprofundits de geografia i etnografia i història. Ara ja es feia gimnàstica amb aparells, cant, solfeig, labors amb agulla, tall i economia domèstica.

Estava prevista una secció «normal», és a dir de preparació de futurs ensenyants, amb el treball personal dels alumnes sota la supervisió dels docents del centre, bo i suprimint els cursos pròpiament dits, amb una «divisió preparatòria» de revisió i extensió del programa del curs mitjà, de manera que els alumnes manifestessin les seves aptituds «especials i positives», els nois en els estudis pedagògics, en idiomes i literatura, en els estudis històrics, en les ciències naturals, físiques i en els estudis matemàtics; les noies en tall i costura, flors artificials, brodat artístic i economia domèstica.

Sabem que una colla de joves amb vocació d'ensenyants avançats va intentar formar un equip pedagògic «racionalista» sota la direcció tècnica de Clemence Jacquinet, ja en desacord amb Ferrer, l'any 1903. Jacquinet publicava aleshores la revista *Pedagogía Experimental*, de la qual van sortir uns quants números, i tenia darrere d'ella Francesca Rovira, que va posar en pràctica un Museu Pedagògic de poc valor, segons Rosell. Entre els joves engrescats pel projecte hi havia el valencià Miquel Martínez, llavors director de l'Escola Moderna de Gràcia, «la mejor considerada después de la de Ferrer», Pau Vila, «que ya actuaba en su Horaciana de corte neutro», Llorenç Cabós, Jesús Navarro, etc.³³⁸

Poc després de sortir de la presó el 1907, Francesc Ferrer va fundar una Associació de Professors Laics Racionalistes, en bona part composta de professors vinculats al lerrouxisme. Aquests mestres exercien la seva activitat majoritàriament en escoles no oficials, i la seva actitud estava als antípodes de la dels mestres del Gremi de Professors Particulars de Catalunya, els quals l'11 d'agost de 1909 establien una diferència taxativa entre llur activitat i la causa de les escoles «incendiàries» de Ferrer:

[...] siendo del conocimiento público que los rebeldes, en sus gritos e incluso gráficamente, han mezclado el augusto nombre de la educación con las vulgarida-

338. Alban ROSELL, *Recuerdos de Educador*, II, p. 28.

des de su revolución, el gremio protesta por el insulto inferido al sagrado magisterio que desempeñan sus agremiados.³³⁹

6.6. L'IDEAL PROMETEIC DELS LLIBERTARIS

Els anarquistes es queixaven en les seves publicacions de la misèria cultural de l'obrer/a, fet que invalidava, segons ells, d'entrada qualsevol intent emancipador. Creien necessària una formació científica («sociològica») i una educació ideològica. Poques propostes van sorgir als primers anys del segle XX per cobrir aquesta mancança. Una d'elles va venir per la iniciativa d'uns quants individus, com Francisco Miranda, Mariano Castellote, Joan Bassons, Francisco Cardenal, etc., fundadors del Centre d'Estudis Socials, que va rebre una subvenció de Francesc Ferrer i Guàrdia. Més endavant aquest projecte de centre superior d'estudis sindicalistes i llibertaris tingué un continuador en l'Ateneu Sindicalista del carrer de Ponent, a Barcelona, del qual actuà com a secretari i organitzador de la biblioteca Salvador Seguí, *el Noi del Sucre*.

El projecte educatiu llibertari passava per propostes com les d'Anselmo Lorenzo, que demanava la creació d'escoles sindicals com les que la Confederació General del Treball CGT francesa de Pelloutier i Griffuelhes, influenciada per Kropotkin, desitjava veure implantades a França en forma d'aparell educatiu controlat pels mateixos obrers.

En canvi Lorenzo, que era francmaçó, com ho havia estat Ferrer i Guàrdia, no insistia en l'educació de classes socials, com ho feia Ferrer. Lorenzo va fer una conferència a la Societat de Cultura Racional del Poblenou, el text de la qual fou publicat l'any 1913. No pinta un panorama galdós de les institucions obreres de cultura barcelonines (i per extensió catalanes) cap a 1913. Critica l'escola confessional (escola «religiosa tradicional»), però també l'escola laica a la francesa, que promou la burgesia «liberal o democràtica». Ataca l'ensinistrament mecànic i parcial al qual es veu sotmès el proletariat en ambdós tipus d'escoles, la confessional i la laica a la francesa.

Ambdós models parteixen de la base que l'individu s'ha d'adaptar a la societat «i no a l'inrevés», de manera que el conreu de les capacitats humanes via educació queda reduït a la mesura que «el privilegi» (el poder econòmic, polític i religiós) creu convenient exigir, ofegant la més mínima manifestació de noble i digne esperit de protesta. Lorenzo abona de forma entusiasta el projecte de la truncada Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, l'ensenyament dit «racionalista»

339. Connelly ULLMAN, *La Semana Trágica*, Barcelona, Ariel, 1972, p. 577.

i defensa el fundador de l'Escola Moderna de les acusacions de «desviacionisme burgès». La nova pedagogia s'ha de basar en l'ajuda mútua que permeti superar l'analfabetisme «material i moral».

Lorenzo actua així de transmissor i amplificador prestigiós de l'ideari pedagògic ferrerista i el popularitza entre el proletariat. L'educació racionalista dels obrers s'ha de plantejar el control de natalitat, atès que cal donar cos i vida únicament, diu, a una descendència de la qual puguem responsabilitzar-nos i tenir-ne cura. Lorenzo es troba en sintonia amb Paul Robin o el mateix Ferrer i Guàrdia.

No s'ha de deixar de banda, ans al contrari, la formació de la dona, tant pel seu dret com a persona «conscient i lliure» com pel fet de ser la «conservadora, educadora i mestra dels seus fills».

La dona és un ésser d'inferior condició moral i jurídica en totes les classes socials, denuncia Lorenzo. Ara bé, l'emancipació global humana passa per la liquidació de la tirania masculina. Deixar les dones en la situació actual de superstició i ignorància suposa comptar amb menys aliats en la tasca de transformar la societat a partir del sindicat, l'ateneu i fins i tot la barricada, considera Lorenzo.³⁴⁰

En definitiva, Anselmo Lorenzo³⁴¹ va contribuir notablement a prestigiar entre els obrers el mètode racionalista de Ferrer, bo i matisant el principi ferrerista de «primer la revolució als cervells».³⁴²

En un clima potser no tan antiobrer com a Barcelona, a la ciutat de València va prosperar una Escola Moderna, portada per Samuel Torner. Editava (1907-1909) el butlletí *Humanidad Nueva* (després *La Escuela Moderna*).³⁴³ Amb la mort de Ferrer sorgiren iniciatives de grups laics, republicans radicals i llibertaris a favor de la proposta d'educació racionalista ferreriana, ara amb tot el prestigi del sacrifici martirià del seu fundador. Revistetes com *La Enseñanza Moderna* de Valladolid³⁴⁴ i iniciatives semblants a Astúries o Galícia, i d'altres encara a tot Amèrica Llatina hi contribuïren prou.

Molt poc després del primer aniversari de l'assassinat legal de Ferrer, el Con-

340. Anselmo LORENZO, *Contra la ignorancia*, Barcelona, Imp. I. Ortega, 1913.

341. Antic sindicalista castellà establert a Catalunya, intel·lectual obrer protegit econòmicament per Ferrer i Guàrdia (i en aquest sentit molt directament perjudicat pel tancament de l'editorial de l'Escola Moderna, que li proporcionava part del seu precari *modus vivendi* de persona gran).

342. Ferrer y la Huelga General. *Recopilación de los artículos de F. Ferrer en la «Huelga General» de Barcelona. Consideración previa de Anselmo Lorenzo*, Barcelona, Biblioteca Liberación, 1910.

343. Sobre les escoles racionalistes valencianes de 1906 i 1931 és bàsica la producció de L. M. Lázaro Lorente, com ara el treball *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano (1906-1931)*, València, Nau Llibres, 1992.

344. A Valladolid, Federico Forcada hi dirigia una Institución Libre de Enseñanza, segons *Tierra y Libertad* (Barcelona), números d'octubre de 1910.

grés de Barcelona de constitució de la Confederació Regional del Treball el 30-31 d'octubre de 1910 va aprovar un dictamen sobre escoles que es mostrava favorable a la «divulgació racional dels coneixements científics i de l'aplicació de l'ensenyament tècnic i professional, per tal de formar homes conscients i lluitadors». De fet el moviment anarquista comença a parlar a partir d'aleshores, als seus congressos sectorials o generals, de la necessitat de crear escoles racionalistes (Còrdova, 1913; València, 1914; Saragossa, 1917...), i s'emeten directrius la plasmació de les quals és difícil de seguir. La premsa obrerista no para d'insistir sobre la importància de l'educació popular i de posar en pràctica els principis racionalistes. Es defensa des de la premsa obrera l'ensenyament integral o la co-educació. I es critiquen mesures a favor de l'escola pública jutjades d'abast insuficient, com l'obra de colònies de l'Ajuntament de Barcelona.

L'any 1917 comença a funcionar una nova Lliga per a la Defensa i Propaganda de l'Ensenyament Racionalista. Apareixen escoles racionalistes amb cara i ulls a l'àrea de Barcelona, com la de l'Ateneu Racionalista de Sants, de Joan Roigé. En acabar 1917 el sindicat La Constància de l'Art Fabril i Tèxtil anuncia la inauguració al Clot de la seva escola el 2 de gener de 1918, l'escola embrió de la futura Escola Natura.

Per acabar aquest article podríem legítimament preguntar-nos: què va suposar aquest «empowerment» sindical obrer en forma d'oferta d'educació «racionalista»?

Ens preguntàvem en començar aquesta contribució si hi hagué autèntiques «propostes educatives» del moviment obrer i dels seus suposats diferents sectors i quin paper va correspondre a l'educació dintre del moviment modernitzador que es donà a Catalunya a cavall del Modernisme i del Noucentisme. Volíem també saber si les propostes de modernització educativa van «respectar» els objectius vitals de les masses proletàries. També volíem saber què va distingir la principal i més original proposta educativa obrera (la «racionalista/sindicalista/llibertària») d'altres propostes educatives innovadores de l'època.

Podem dir que va costar molt —gairebé una dècada— perquè el poderós sindicalisme àcrata fes seu de forma pràctica i operativa l'ideari ferreria. El sindicat La Constància de l'Art Fabril i Tèxtil, matriu de l'Escola Natura de Puig Elias, s'havia enfortit enormement després de la gran vaga obrera de 1913. La vaga, l'havia originada la petició inicial de les obreres del torn de nit de Sants pel respecte de la jornada nocturna de vuit hores, que en la pràctica esdevenia tan llarga com la diürna (d'unes onze hores). La duresa de la resposta dels fabricants generà, un cop més, una onada de solidaritat de tota la Catalunya tèxtil. A més de la reducció de la jornada laboral es demanava un augment salarial, el compliment de la llei de treball nocturn i el reconeixement de les societats obreres. La

vaga fou un èxit, amb més de quaranta mil vaguistes, segurament. En poc temps el Sindicat Fabril i Tèxtil passà a tenir de dos mil a divuit mil membres, la majoria dones. En aquest context, no és gens sorprenent l'esforç escolaritzador del sindicat promotor de l'Escola Natura, en un moment en què la sensibilitat per l'escola pública popular i per l'«escuela única» era palesa als medis obreristes militants. Diversos centres escolars comencen a aparèixer, a banda de l'escola del Sindicat Fabril i Tèxtil: l'Escola Galileo, a Sants, la de l'Ateneu Racionalista de Gràcia, el Centre Instructiu Racional de Barcelona, etc.

Un militant obrerista, F. Barthe, descriu l'escola del Sindical Fabril i Tèxtil del Clot en aquests termes: es tracta d'un local regular, gran, assolellat, amb força obertures (finestres). El seu material didàctic és abundant, mapes, quadres descriptius de física, ciències naturals, astronomia. Referències de caràcter moralitzador: antialcoholisme. Parets amb aforismes i axiomes penjats, alguns en castellà i altres en català. Aquest observador pedagògic que als anys vint exercí de mestre racionalista amb Alberola, Maymon³⁴⁵ i Carbó a Alacant i a Elda (1926?),³⁴⁶ animador cultural àcrata,³⁴⁷ també clama contra l'aprenentatge del català i el considera un dialecte empobridor:

[...] es lamentable que los que se encaminan hacia la exterminación de los idiomas que dificultan la difusión de la enseñanza y la comprensión interhumana se aferren todavía a la difusión de un dialecto que, como todos, llama poderosamente (a) las cosas pretéritas.³⁴⁸

Aquesta presa de posició obrerista àcrata en contra de l'idioma no és neutra, sinó, al contrari, ben representativa d'un tarannà determinat en el context de

345. M. del Carmen AGULLÓ i Pilar MOLINA, «Antonia Maymón, pedagogía, anarquismo y libertad», *Al Margen* (València), núm. 48 (2003), p. 4.

346. Nicolás Barrabés, *Fortunato Barthe*, de Graus, ciutadà espanyol o francès, col·laborà en molts periòdics llibertaris espanyols i catalans des de 1918. Va representar diversos sindicats de Palafrugell al congrés cenetista de Sants de 1918. Exiliat després de la Guerra Civil, escriví amb el pseudònim de *Fulgencio Martínez* (1945). Nicolás Barrabés, *Fortunato Barthe*, morí el 1962. Escriví a *Acción Social Obrera*, *La Colmena Obrera*, *El Comunista* (Saragossa, 1919-1920), *Crisol*, *Estudios* (1935), *Generación Consciente*, *El Obrero Moderno*, *La Revista Blanca* (1925-1931), *Páginas Libres*, *Redención* (Alcoi), *Solidaridad Obrera* (Huelva, 1930), *Solidaridad Obrera* (Barcelona), *Voluntad* (Saragossa, 1922), *Tierra y Libertad* i *La Bandera Negra*. Autor d'obres com *El cacique* (Barcelona, 1925), *El dolor errante* (Madrid, 1923), *Floreale y Margarita*, *El leñador y el niño* (Tarragona, 1923) i *El Quinto* (a la col·lecció «La Novela Ideal»). Font: M. IÑIGUEZ, «Esbozo...», D. DUPUY, <http://plusloin.org/losdelasierra>

347. F. BARTHE, «Como veo yo el naturismo», *Generación Consciente* (València), núm. 46 (juny 1927), p. 255-256.

348. *Solidaridad Obrera* (Barcelona) (5 gener 1918).

desvetllament nacional en l'àmbit català, però també en l'àmbit mundial, que hem esmentat abans i que esclata durant la Gran Guerra.

Però la proposta educativa llibertària de les dues primeres dècades del segle —sens dubte un capítol destacat de la història de l'educació popular contemporània— va molt més enllà d'això.

Va suposar, d'entrada, un qüestionament de l'hegemonia cultural burgesa a la Catalunya de la Lliga Regionalista, de la Mancomunitat i els seus directors intel·lectuals, començant per l'elitista Eugeni d'Ors. No oblidem que la part dominant de la Lliga va permetre, i fins propiciar, la destrucció física del creador de l'Escola Moderna i de l'obra creada.

La proposta educativa racionalista va dur uns aires de renovació metodològica en l'àmbit del coneixement i el respecte del cos, de la llibertat sexual i de la llibertat «*tout court*».³⁴⁹

Va contribuir a augmentar l'autoestima obrera i el sentit d'igualtat, d'igualtat de gènere i de justícia. I va propiciar que el sector obrer més combatiu s'impliqués a fons en la lluita per una escola digna, progressiva i oberta a tothom, seguint el solc tacat de sang de l'Escola Moderna de Ferrer.

Però al costat de les propostes llibertàries hi va haver propostes educatives adreçades als treballadors des del socialisme reformista, des del catolicisme integrista, des d'un clericalisme més obert metodològicament, però no doctrinalment (Gabriel Palau) i, en general, des de la societat civil organitzada en patrons escolars, ateneus i associacionisme en general.

Tot d'esforços que, cal dir-ho, no cobrien les necessitats educatives de la població obrera, en particular dels grups en situació de risc i marginats. Sabem de trajectòries de militants i intel·lectuals obrers que van vèncer les condicions adverses, els Rosell, Pestaña o Lladonosa. També en el món de la ficció (que de vegades ens ajuda més a entrar en la realitat social que les cròniques dels millors periodistes o les reconstruccions dels més curosos historiadors), l'antiheroïna de Vallmitjana, *La Xava*, al final de l'obra sobreviu. De com van viure i aprofitar les propostes educatives per a la classe obrera molts dels seus fills i filles, ben poc en sabem. Sí que sabem, en qualsevol cas, que llurs deficiències escolars i culturals van afavorir-ne la proletarització.

La qüestió, en el fons, és si la utopia del «tot o res» (que en el terreny es-

349. J. M. ROSELLÓ, *La vuelta a la naturaleza: El pensamiento naturista hispano (1890-2000): naturismo libertario, trofología, vegetarianismo naturista, vegetarianismo social y librecultura*, Barcelona, Virus, 2003; Eduard MASJUAN, *La ecología humana en el anarquismo ibérico*, Barcelona, Icaria, 2000; Pere SOLÀ I GUSSINYER, *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1980; PAUL ROBIN, *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*, Barcelona, Olañeta, 1981, col·l. «Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius», introducció de Conrad Vilanou.

colar, paradoxalment, era possibilista) va ser per als obrers i obreres, al capdavant, una sortida o un miratge.

No s'ha dit tot, només faltaria!, sobre els processos de formació dels diferents «sectors del moviment obrer» català en les seves diverses manifestacions de proletariat urbà i rural, en particular en el que afecta la diferència de gènere entre els treballador(e)s, ni s'han dibuixat prou clarament per quins canals i mecanismes es descabdellava l'educació informal dels nens i nenes (i dels adults) del proletariat català del període 1898-1923.

Caldrà que una nova generació d'investigadors amb sensibilitat social faci la feina. Però per a això és condició indispensable que l'ídol economicista, estret de mires, pragmàtic i presentista que envaeix avui dia el món acadèmic europeu caigui del pedestal.

Tasca no del tot fàcil, com hi ha món!

7. FEMINISME I EDUCACIÓ ALS INICIS DEL SEGLE XX

Esther Cortada Andreu

7.1. INTRODUCCIÓ

Les primeres dècades del segle XX són anys clau pel que fa a la gestació de nous paràmetres i noves propostes sobre l'educació de les dones. Des del marc legislatiu espanyol, amb un Ministeri d'Instrucció Pública acabat de crear, es produeixen alguns canvis significatius que assenten les primeres bases d'una favorable evolució educativa posterior. Pel que fa a Catalunya, ens trobem amb iniciatives a nivell institucional i privat que perfilen nous models de dona més en consonància amb els nous temps. De fet, les transformacions educatives i legislatives generades durant aquests cent anys han portat a qualificar el segle XX com el segle de les dones.³⁵⁰

També és a principis de segle quan comença a utilitzar-se i a difondre's el terme *feminisme*, terme que, ja aleshores, podia fer referència a formes diverses de reclamar millores en els drets i les condicions de vida de les dones. De fet, a Catalunya i a la resta de l'Estat els feminismes de principis del segle XX van seguir la pauta, ja iniciada el segle anterior, de centrar bona part de les reivindicacions en els aspectes educatius.

7.2. NOVES LLEIS PER PAL·LIAR UNA SITUACIÓ EDUCATIVA DEFICITÀRIA

Tot i que el procés d'escolarització de les nenes i els nivells d'alfabetització femenina havien experimentat un considerable progrés durant la segona meitat

350. Vegeu Mary NASH, «El segle XX: el segle de les dones?», *L'Avenç*, núm. 243 (2000), p. 30-36, i Esther CORTADA, «De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 286 (1999), p. 42-47.

del segle XIX, en iniciar-se el nou segle encara es podien detectar fortes mancances. L'any 1900 dos terços de les dones catalanes no sabien ni llegir ni escriure, mentre que, entre els homes, els analfabets eren aproximadament la meitat.³⁵¹

Una de les causes de les marcades diferències entre el nivell educatiu dels homes i de les dones era la permanència de dos programes escolars molt desiguals concebuts en funció del sexe de l'alumnat primari. Aquesta limitació, que havia estat dictada per la Llei Moyano de 1857, va fer un important gir quan es va establir el nou programa d'estudis per a l'ensenyament primari públic de l'any 1901. El Reial decret de 26 d'octubre de 1901 marcava un currículum comú per als dos sexes i, tot i mantenir l'assignatura de labors com a matèria exclusiva per a les nenes, comportava una considerable ampliació del programa fins aleshores vigent a les escoles primàries femenines. Així, segons el nou currículum, prescrip-tiu només a les escoles públiques, les nenes havien d'estudiar assignatures com geografia i història, geometria i ciències físiques, químiques i naturals.

La lluita contra l'analfabetisme es va reflectir també en la Llei Dato de 13 de març de 1900, que regulava el treball de les dones i les criatures —es prohibia el treball de nens i nenes menors de deu anys, o menors de nou si ja sabien llegir i escriure— i, més tard, en la Llei de 23 de juny de 1909, que ampliava tres anys el període d'escolaritat obligatòria de nens i nenes, el qual ara finalitzaria als dotze anys. Malgrat tot, les mesures legislatives no podien tallar de soca-rel un problema secular com era l'absentisme escolar, agreujat en el cas de les nenes per la dedicació a tasques domèstiques i a la cura de germanes o germans més petits.³⁵²

A principis de segle també es van prendre iniciatives per estendre la creació d'escoles d'adultes. La Reial ordre d'1 de gener de 1907, que regulava el tras-pàs de competències sobre les escoles d'adults a l'Estat, es va limitar a recomanar als ajuntaments i juntes locals la creació d'escoles d'adultes. Alguns anys més tard, per mitjà del Reial decret de 19 de maig de 1911, l'Estat també es va fer càrrec d'aquests centres; però la creació de vint-i-vuit escoles d'adultes repartides entre Madrid i Barcelona va haver d'esperar encara dos anys més. Més

351. Vegeu Raquel de la ARADA, *Dones a Catalunya en la transició de l'antic règim: esferes públiques i privades*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 2006, p. 341-347 (tesi doctoral).

352. Vegeu Rosa M. CAPEL, *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1982, p. 86-87 i 399-407; Pilar BALLARÍN, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, Madrid, Síntesis, 2001, p. 88-90, i Josette BORDETES GUEREÑA, «Niños y niñas en familia», a *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales i Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996, p. 21-66.

tard, l'any 1915, es van crear sis centres a València i quatre a cada una de la resta de capitals de districte universitari.³⁵³

Els primers anys del segle XX marquen també la introducció de la graduació de l'ensenyament com a forma d'organització escolar més racional i més adaptada als nous temps. Per tal de fer arribar la graduació a les escoles rurals, es va promulgar el Reial decret de 25 de febrer de 1911, el qual permetia reunir l'escola de nenes i la de nens d'una localitat per tal d'establir dos graus —grau inferior de sis a nou anys i grau superior de nou a dotze—, ambdós d'assistència mixta. Encara que aquesta disposició va tenir una aplicació limitada i els criteris que la guiaven eren l'eficàcia, la millora en la qualitat de l'ensenyament a les zones rurals i les limitacions econòmiques, que aconsellaven no duplicar esforços, és evident que suposava un tímid canvi d'orientació en la política oficial respecte a la convivència escolar de nens i nenes. Recordem que només uns quants anys abans, des de l'Ajuntament de Barcelona s'havia intentat infructuosament portar endavant el Pressupost Extraordinari de Cultura de 1908, el qual incloïa un projecte de creació d'escoles mixtes religiosament neutrals. El projecte va ser durament atacat pels sectors més conservadors, no només per la qüestió religiosa, sinó també pels suposats perills morals que l'escolarització mixta podia comportar.³⁵⁴

Quant a les iniciatives ministerials relatives a l'ensenyament professional femení, l'any 1911 es va crear a Madrid l'Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer, que oferia una branca d'ensenyaments de capacitat domèstica, amb matèries com higiene, puericultura, assistència a malalts, economia, comptabilitat o cuina; però també oferia formació professional per a diversos oficis, com modistes, broadores, floristes, oficinistes, etc. Pocs anys després de la seva creació, aquest centre va començar a expedir els primers títols oficials d'institutriu i de taquígrafa-mecanògrafa. D'altra banda, l'any 1904 s'havien regulat els estudis de llevadora i l'any 1915 es va establir el primer programa oficial per als es-

353. Aquestes escoles van ser creades pel Reial decret de 4 d'abril i la Reial ordre de 7 de juny de 1913 i pel Reial decret de 17 de juny de 1915. Vegeu Rosa M. CAPEL, *El trabajo y la educación...*, p. 408-414, i *Tradició i renovació pedagògica: 1898-1939*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 367-368. Sobre les escoles d'adultes del segle XIX, vegeu Jean Louis GUERENA, «Las escuelas de adultas en España (1860-1885)», a *Mujer y educación en España 1868-1975: VI Coloquio de Historia de la Educación*, Santiago, Universidad de Santiago, 1990, p. 454-466.

354. Vegeu Esther CORTADA, *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2. República*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988, p. 129-133 i 147-148, i Alfred PÉREZ BASTARDAS, *Barcelona davant el Pressupost Extraordinari de Cultura de 1908*, Barcelona, Mediterrània, 2003. Sobre l'escola graduada, vegeu Antonio VIÑAO, *Innovación pedagógica y racionalidad científica: La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal, 1990.

tudis d'infermeria.³⁵⁵ Pel que fa a les iniciatives de les institucions catalanes, cal destacar la creació l'any 1913 de l'Escola Municipal de Labors i Oficis de la Dona per l'Ajuntament de Barcelona i, l'any 1918, la transformació de l'antiga Escola de Tall de la Diputació de Barcelona en Escola Professional de la Dona.³⁵⁶ Ja en l'àmbit de l'ensenyament superior, cal remarcar la creació per la Mancomunitat de Catalunya de l'Escola Superior de Bibliotecàries, l'any 1915, i de l'Escola d'Infermeres, l'any 1919. Amb tot, cal recordar que aquestes noves careres, que ampliaven considerablement el ventall laboral de les noies i conformaven dos models professionals qualificats i específicament femenins, es basaven en un programa d'estudis que encara donava una gran importància als components culturals en detriment d'una formació més tècnica i més especialitzada amb vista a la professionalització.³⁵⁷

Precisament en l'àmbit de l'ensenyament mitjà i superior, l'arribada del nou segle va suposar un important canvi legislatiu que va obrir noves portes acadèmiques i professionals a les noies. Dues reials ordres de l'any 1910 van reconèixer per primera vegada el dret de les dones a matricular-se lliurement en tots els centres d'ensenyament oficial —inclosos instituts i facultats universitàries— i a ocupar càtedres o concórrer a oposicions i concursos relacionats amb el Ministeri d'Instrucció Pública, sempre que posseïssin el títol acadèmic corresponent.³⁵⁸

Encara que aquestes disposicions no van tenir grans repercussions immediates —calia també un canvi de mentalitat—, constituïen un pas necessari que, sens dubte, tenia una important càrrega simbòlica per a les dones amb aspiracions intel·lectuals. A curt termini no van representar un gran canvi quantitatiu, però sí un important salt qualitatiu. Les 225 dones que durant el curs 1916-1917 constaven com a matriculades a la Universitat de Barcelona només representa-

355. Els estudis de matrona els va regular el Reial decret de 10 d'agost de 1904 i el programa per als estudis d'infermera el va establir la Reial ordre de 7 de maig de 1915. Vegeu Rosa M. CAPEL, *El trabajo y la educación...*, p. 440 i 456. Vegeu també Consuelo FLECHA, «Educació de les dones i feminismes en el segle XX», *Temps d'Educació*, núm. 24 (2000), p. 169-189.

356. Vegeu Jordi MONÉS, *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*, Barcelona, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 2005, p. 301-324, i *Les escoles professionals municipals, 1890-1990*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1991, p. 131-143.

357. Vegeu Esther CORTADA i Montserrat SEBASTIÀ, «La dona i la institucionalització de l'educació», a Mary NASH (cur.), *Més enllà del silenci: les dones a la història de Catalunya*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1988, p. 226.

358. La Reial ordre de 8 de març de 1910 derogava l'Ordre d'11 de juny de 1888, segons la qual les dones havien de demanar un permís especial per matricular-se en un centre oficial, i la Reial ordre de 2 de setembre de 1910 donava validesa legal als títols obtinguts per les dones. Vegeu Pilar BALLARÍN, *La educación de las mujeres...*, p. 90.

ven el 6,2 % de l'alumnat. Cal tenir en compte, a més, que de les 225 estudiants, quasi la meitat —105 alumnes— estudiaven per ser llevadores i quasi una tercera part —73 alumnes— per ser practicants.³⁵⁹ Tanmateix, les limitacions i l'especialització en algunes carreres de grau mitjà, considerades més apropiades per a les dones, no desmereixen el canvi significatiu que s'havia produït. Per primera vegada, aquestes estudiants de la segona dècada del segle XX gaudien d'un estatus d'universitàries de ple dret. Aquest no era el cas de les predecessores que van obrir camí i, sobretot, no era el cas de les primeres tres dones matriculades en una universitat de l'Estat espanyol: Elena Maseras, Martina Castells i Dolors Aleu. Totes tres van haver de demanar insistentment un permís especial per obtenir el títol de llicenciatura i poder cursar el doctorat en medicina. Elena Maseras, la primera a acabar la carrera, l'any 1878, tot i el seu brillant expedient acadèmic, va haver d'esperar quatre anys per poder fer l'examen de grau i obtenir el títol. En aquest interregne de temps va fer estudis de magisteri, professió de la seva mare, i va acabar exercint tota la vida com a mestra d'escola pública. De fet, totes les dones universitàries de finals del segle XIX i principis del XX van haver de passar pel tràngol de demanar permisos excepcionals per poder cursar els seus estudis. Malgrat les fortes limitacions, entre els cursos 1899-1900 i 1909-1910, és a dir poc abans de promulgar-se la Reial ordre de 1910 que permetia la matrícula universitària a les dones, a la Universitat de Barcelona hi va haver una mitjana de cinc o sis noies inscrites, bàsicament a les facultats de Medicina, Farmàcia i Ciències.³⁶⁰ Sens dubte, el coratge de les primeres dones universitàries va fer possible la desaparició de la política d'exclusió i de concessió de permisos excepcionals que havia imperat fins aleshores. L'ensenyament superior va passar a ser considerat com un dret inalienable, almenys per a un sector encara minoritari de les dones.

Pel que fa a l'ensenyament mitjà, en el cas de Barcelona i per iniciativa d'Hermenegildo Giner de los Ríos, l'any 1910 es va crear el primer Institut de Segon Ensenyament per a noies de l'Estat espanyol. El centre, subvencionat per l'Ajuntament de Barcelona, funcionava de forma extraoficial com una secció de l'Institut Provincial. Les classes es feien a la tarda a les mateixes aules de l'Institut de nois i s'impartien matèries específiques per a les noies, com ara labors i economia domèstica.³⁶¹

359. Esther CORTADA i Montserrat SEBASTIÀ, «La dona i la institucionalització de l'educació», p. 218-226.

360. Consuelo FLECHA, *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea, 1996, p. 150.

361. Vegeu Alexandre GALÍ, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*, llibre VIII: *Institucions d'ensenyament per a la dona*, Barcelona, Fundació Alexandre

D'altra banda, cal ressaltar que les noves disposicions de l'any 1910, a més de permetre la incorporació de les noies a l'ensenyament mitjà i superior, també van obrir nous espais professionals per a les dones, les càtedres dels instituts i de les facultats universitàries.³⁶²

L'ampliació del ventall professional en el camp de l'ensenyament també es va veure afavorida per dos reials decrets de l'any 1913, que creaven les primeres deu places d'inspectora de primer ensenyament, places que es van ampliar amb deu més l'any 1914. Aquesta era una reivindicació de les mestres que es remun-tava a la segona meitat del segle XIX i que havia estat ajornada per les caracterís-tiques del càrrec. La mobilitat, la capacitat d'organització i l'autoritat eren qual-itats que no s'adeien amb els codis de gènere assignats a les dones. Malgrat tot, l'existència de dues xarxes escolars definides pel sexe de l'alumnat i del profes-sorat i les legítimes aspiracions de les mestres no van permetre més ajornaments en la creació d'un cos d'inspectores.³⁶³ Algunes de les noves inspectores, com la de Barcelona Leonor Serrano, van assolir un gran renom i van tenir un paper clau en la renovació pedagògica i en la difusió de les idees feministes.

En definitiva, el panorama de principis de segle que hem descrit fins ara mostra una situació summament deficitària que, malgrat tot, començava a albi-rar alguns canvis significatius. Davant la insuficiència de les mesures legislatives i de les propostes oficials, van sorgir una sèrie d'iniciatives privades que, des de diversos pressupòsits ideològics més o menys vinculats a l'emergència d'un mo-vement feminista, intentaven pal·liar les mancances educatives que patien les dones.

7.3. EL FEMINISME LAIC

Algunes d'aquestes iniciatives van provenir dels corrents anticlericals, lliu-repensadors, republicans i obrers. Sens dubte, una de les propostes més innova-

Galí, 1983, p. 292-293, i Consuelo FLECHA, «Profesoras y alumnas en los institutos de segunda enseñanza (1910-1940)», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (2000), p. 280-283.

362. Sobre les primeres professores d'institut, vegeu Consuelo FLECHA, «Profesoras y alumnas...», p. 283-294. Sobre les primeres alumnes als instituts de segon ensenyament, vegeu Consuelo FLECHA, «La incorporación de las mujeres a los institutos de segunda enseñanza en España», *Historia de la Educación*, núm. 17 (1998), p. 159-178.

363. Vegeu Esther CORTADA, *Ser mestra a la Catalunya del segle XIX: L'escola pública com a espai professional transgressor*, Lleida, Pagès Editors, 2006, p. 388-399, i María Teresa LÓPEZ DEL CASTILLO, *Defensoras de la educación de la mujer: Las primeras inspectoras escolares de Madrid (1861-1926)*, Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2003.

dores i que més repercussions posteriors va tenir va ser l'Escola Moderna, fundada per Francesc Ferrer i Guàrdia l'any 1901. Pel que fa a l'educació de les dones, l'experiència de l'Escola Moderna va destacar per la implantació de la coeducació entre nens i nenes, condició que Ferrer i Guàrdia considerava indispensable per millorar la situació de les dones, per allunyar-les de la influència religiosa i per incorporar-les a la causa del progrés. L'Escola Moderna va servir de model per a altres experiències dins del moviment d'escoles racionalistes, però també va influir en propostes més allunyades, com l'Escola Horaciana de Pau Vila.³⁶⁴

D'altra banda, des de finals del segle XIX, en els moviments lliurepensador i obrer van començar a destacar algunes dones de relleu que elaboraven propostes específicament adreçades a l'emancipació de les dones. Una de les pioneres va ser la líder anarquista Teresa Claramunt (1862-1931), que va promoure la instrucció de les obreres en el marc del moviment sindicalista de Sabadell, va impulsar propostes concretes de sindicalisme femení i va denunciar que l'obreria patia un grau de subordinació afegit pel fet de ser dona i, per tant, se la podia definir com l'esclava de l'esclau. L'any 1905 va publicar un opuscle titulat *La mujer. Consideraciones generales sobre su estado ante las prerrogativas del hombre*, on va recollir els seus plantejaments sobre la situació de les dones i va dibuixar les principals línies del pensament feminista anarquista desenvolupat durant la Segona República i la Guerra Civil. Claramunt denunciava els errors de l'educació femenina, reconeixia l'especificitat de l'opressió de les dones i acusava els homes de ser els causants de la seva situació d'inferioritat. Afirmava que la societat contra la qual calia lluitar es basava no només en l'explotació de la classe obrera, sinó també en les desigualtats i els antagonismes entre els dos sexes. Per tant, preconitzava que fossin les mateixes dones les que lluitessin per acabar amb la seva subordinació i defensava l'organització d'un moviment autònom de dones.³⁶⁵

Conseqüent amb les seves idees, l'any 1891 Teresa Claramunt va intentar sense èxit organitzar les obreres barcelonines en l'Agrupació de Treballadores de Barcelona, associació que es caracteritzava per ser obrerista, anarquista i feminista. Poc després d'aquest intent fallit, va col·laborar amb la que es conside-

364. Vegeu Pere SOLÀ, *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*, Barcelona, Curial, 1978; *Las escuelas racionalistas en Catalunya (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets, 1978; *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1980, i Bru ROVIRA, *Pau Vila: He viscut! Biografia oral*, Barcelona, La Campana, 1989.

365. Vegeu Laura VICENTE, «Teresa Claramunt (1862-1931): Propagadora de la causa de los oprimidos», *Historia Social*, núm. 53 (2005), p. 31-46; *Teresa Claramunt (1862-1931): pionera del feminismo obrerista anarquista*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2006, i María Amalia PRADAS, *Teresa Claramunt, la virgen roja barcelonesa: biografía y escritos*, Barcelona, Virus, 2006.

ra la primera associació feminista de Catalunya, la Societat Autònoma de Dones. Aquesta associació, que va desenvolupar les seves activitats entre 1889 i 1892, no era pròpiament obrera ni anarquista, sinó que propugnava un feminisme de base social des de plantejaments lliurepensadors i donava una gran importància a l'educació. Les principals impulsores d'aquesta associació, amb les quals va col·laborar Teresa Claramunt, van ser l'activista lliurepensadora, republicana i maçona Ángeles López de Ayala (1856-1926) i l'escriptora espiritista Amalia Domingo Soler (1835-1909). L'associació organitzava activitats instructives i d'esbarjo i es proposava educar les dones en els valors del pensament lliure i els ideals de la ciutadania.

Per la seva banda, l'escriptora espiritista Amalia Domingo Soler va dirigir entre 1879 i 1899 el setmanari publicat a Gràcia *La Luz del Porvenir*, escrit només per dones i dirigit a les dones. Es tractava d'una revista on col·laboraven lliurepensadores, espiritistes, materialistes i escriptores d'altres tendències, que pretenien inculcar una «lògica civil» i anticlerical a les dones. Sovint es publicaven articles on s'exaltaven figures femenines que havien lluitat contra situacions injustes. Entre les seves reivindicacions destacaven la necessitat d'ampliar la instrucció femenina, sobretot de les obreres, i la defensa de l'important paper socialitzador de les dones. Com s'afirmava en un dels exemplars de la revista, els homes no podrien seguir avançant en el camí del progrés sense el suport de les dones.³⁶⁶ En definitiva, aquesta revista va ser una publicació deïsta i teosòfica, anticlerical i republicana, propagadora del racionalisme científic, del pacifisme, de l'abolició de la pena de mort i de la redempció social dels presos, i partidària de l'emancipació moral i intel·lectual de les dones, de la igualtat entre els sexes i de la supressió de tot tipus de privilegi. En paraules d'Amalia Domingo: «Hay que despertar a esas dormidas siervas que besan las argollas que las aprisionan.»³⁶⁷

366. Pere SÁNCHEZ FERRÉ, «Hombres, ¿queréis avanzar sin interrupción por las hermosas sendas del progreso? Haced vuestra aliada a la mujer», *La Luz del Porvenir*, núm. 4 (17 juny 1886), reproduït a Pere SÁNCHEZ FERRÉ, «Els orígens del feminisme a Catalunya: 1870-1926 (I)», *L'Avenç*, núm. 222 (1998), p. 9.

367. Reproduït a Gerard HORTA, *Cos i revolució: l'espiritisme català o les paradoxes de la modernitat*, Barcelona, Edicions de 1984, 2004, p. 256. Del mateix autor vegeu *De la mística a les barricades: introducció a l'espiritisme català del XIX dins el context ocultista europeu*, Barcelona, Proa, 2002. Sobre la figura d'Amalia Domingo, vegeu M. Dolores RAMOS, «Heterodoxias religiosas, familias espiritistas y apóstolas laicas a finales del s. XIX: Amalia Domingo Soler y Bélen de Sárraga Hernández», *Historia Social*, núm. 53 (2005), p. 65-83. Vegeu també Neus AGUADO, «La descoberta del desert: Amalia Domingo Soler - Martha Jane Cannary (Calamity Jane) - Alejandra Pizarnik», a Maria Mercè MARÇAL (ed.), *Cartografies del desig: Quinze escriptores i el seu món*, Barcelona, Proa, 1998, p. 87-108, i María del Carmen SIMÓN PALMER, «Mujeres rebeldes», a G. DUBY i M. PERROT (dir.), *Historia de las mujeres: El siglo XIX*, Madrid, Taurus, 1993, vol. 4, p. 629-641.

L'any 1896 la feminista i republicana federal Belén de Sárraga (1872-1950), col·laboradora de *La Luz del Porvenir* i instal·lada temporalment a Gràcia, va intentar infructuosament portar endavant a Barcelona una Associació Lliurepensadora de Dones, que també va tenir la cooperació puntual de Teresa Claramunt.

Dos anys més tard es va crear a Gràcia la Societat Progressiva Femenina (1898-1919), associació feminista liderada per Ángeles López de Ayala, una de les col·laboradores més assídues de *La Luz del Porvenir* i mestra d'una escola laica. Entre les membres més actives de la Progressiva destaquen Júlia Aymà i Dolores Zea, també mestres d'escoles laiques.

Aquesta nova agrupació, que es podria considerar hereva de la Societat Autònoma de Dones, propugnava l'allunyament de les dones de la influència de l'Església catòlica com a principal via per aconseguir l'emancipació i la igualtat entre els dos sexes. Les dones havien d'assolir la llibertat de consciència per emancipar-se de la tutela masculina. L'educació de les dones era un dels seus principals eixos d'actuació i, a més d'organitzar conferències sobre diversos temes, va sostenir una escola racionalista que impartia classes diürnes i nocturnes per a noies treballadores. També es va organitzar un orfeó, que actuava en centres obrers i republicans, i una companyia de teatre. A més de les activitats al propi local, la Societat Progressiva Femenina va participar en molts mítings lliurepensadors, republicans i anticlericals, i la seva presidenta va pronunciar un gran nombre de conferències a Barcelona i la rodalia. D'altra banda, l'any 1900 existia una filial de la Societat Progressiva Femenina a Sant Martí de Provençals i l'any 1901 n'hi havia una altra a Sabadell.³⁶⁸

Aquestes feministes republicanes, que inicialment es van adherir a la Solidaritat Catalana, però més tard es van vincular al lerrouxisme, van organitzar actes multitudinaris com la manifestació feminista del 10 de juliol de 1910, on milers de dones van sortir al carrer al centre de Barcelona, a favor de la llibertat de consciència i en contra del clericalisme. L'objectiu era protestar contra la interpretació que es feia de l'article 11 de la Constitució relatiu a la llibertat de culte. Les manifestants van lliurar al governador civil un plec amb milers de signatures i Ángeles López de Ayala va fer un parlament, aclamat amb visques a la llibertat i a la República. També hi va haver manifestacions en altres localitats, com ara Reus, Mataró o Manresa.

Ángeles López de Ayala va dirigir diverses revistes, entre les quals *El Gladiador*, òrgan de la Societat Progressiva Femenina, fundat el 1906, *El Libertador*, *periódico defensor de la mujer y órgano del librepensamiento* (1910) i, més

368. Pere SÁNCHEZ FERRÉ, «Els orígens del feminisme a Catalunya: 1870-1926 (2)», *L'Avenc*, núm. 223 (1998), p. 7.

tard, *El Gladiador del Librepensamiento* (1914), publicacions on s'informava del moviment sufragista europeu i es reclamava l'emancipació de les dones. Aquest feminisme progressista va anar decantant-se cap a una defensa clara dels drets polítics de les dones, especialment a partir de la Primera Guerra Mundial. En concret, Ángeles López de Ayala ja havia defensat sense èxit la concessió del vot a les dones en el Primer Congrés Lliurepensador Espanyol, celebrat a Barcelona a l'octubre de 1910.³⁶⁹ La majoria dels participants al congrés s'hi van pronunciar en contra, atès el retard secular que patien les dones espanyoles.³⁷⁰

Pel que fa al moviment anarquista, a més de Teresa Claramunt, cal destacar la figura de la publicista i mestra racionalista Teresa Mañé (1865-1939), *Solledad Gustavo*, que defensava la coeducació i la igualtat de drets entre homes i dones. L'any 1898, en un article titulat precisament «El feminismo», terme que tot just començava a utilitzar-se per definir el moviment a favor de l'emancipació de les dones, Teresa Mañé afirmava que les dones només demanaven els drets civils que els corresponia com a éssers humans lliures i, per tant, volien que se les alliberés de la tutela dels homes i que la llei les tractés de forma igualitària. Si s'obrien les universitats a les dones i se'ls concedien els mateixos drets que als homes, ja no caldria seguir amb més discussions estèrils sobre les seves aptituds intel·lectuals, atès que els mateixos fets aviat donarien proves palpables de les seves capacitats.³⁷¹

7.4. EL FEMINISME CATÒLIC I CATALANISTA

7.4.1. DOLORS MONSERDÀ

Amb la preocupació per l'educació també com a eix central, però des d'uns pressupòsits ideològics molt distants, cal destacar la figura de l'escriptora Do-

369. Vegeu «Ángeles López de Ayala y Molero», a *Mujeres en la historia de España: Enciclopedia biográfica*, Barcelona, Planeta, 2000, p. 570-572. Vegeu també Mary NASH, «El feminisme al Principat», a *Història de la dona*, València, Eliseu Climent, 2003, p. 17-21 (col·leccionable d'*El Temps*), i Antònia CARRÉ i Concepció LLINÀS, *La lluita de les dones per la seva ciutadania*, Barcelona, Institut Català de la Dona, 1995, p. 122-125.

370. Pere SÁNCHEZ FERRÉ, «Els orígens del feminisme... (2)», p. 9. Vegeu també, del mateix autor, *La maçoneria a Catalunya 1868-1936*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona i Edicions 62, 1990, p. 147-175.

371. Teresa MANÉ, «El feminismo», *La Revista Blanca* (Madrid), núm. 3 (1 agost 1898), p. 68, reproduït a Raquel de la ARADA, *Dones a Catalunya en la transició de l'antic règim...*, p. 183. Vegeu «Teresa Mañé i Miravet», a *Mujeres en la historia de España...*, p. 580-582.

lors Monserdà (1845-1919), principal representant del feminisme catòlic vinculat al catalanisme polític de principis del segle XX. Tot i la seva orientació política conservadora, Monserdà no va dubtar a fer-se seu el nou vocable i elaborar-ne una versió compatible amb les seves creences i el seu entorn social. El feminisme que va defensar Monserdà s'allunyava dels plantejaments del feminisme laic i del sufragisme anglosaxó, però no deixava de reclamar una redefinició dels estrets codis de gènere de l'època.

L'any 1907 Dolors Monserdà va pronunciar una conferència titulada *El feminisme a Catalunya*, on afirmava que l'avenç del feminisme a tots els països era ja imparable i, per tant, calia analitzar aquest fenomen per tal d'extreure'n els aspectes pràctics i positius que podien ser útils per a les dones catalanes. Val a dir que, segons Monserdà, el feminisme era una obra de total responsabilitat masculina, ja que la llavor d'aquest moviment s'havia desenvolupat «a l'escalf de les iniquès arbitrietats» de la conducta dels homes.³⁷²

Monserdà feia un repàs a les iniciatives portades a terme a diferents països europeus per dones d'elevada posició social a favor de l'educació i la millora de les condicions de treball de les dones obreres, i proposava que les catalanes seguisin aquest exemple i adoptessin un feminisme pràctic i cristià que es convertís en una obra de la dona per a la dona. En aquesta proposta i en la seva evolució posterior es fa evident la influència del feminisme catòlic francès, del qual va extreure models a imitar.

Poc després, durant l'any 1909 Monserdà va publicar el primer llibre que reivindicava a Catalunya el terme *feminisme*. A les primeres pàgines del seu *Estudi feminista*, Monserdà afirmava que des de l'any 1869, quan va escriure el primer article sobre l'educació de la dona, ella mateixa havia estat fent feminisme, entès com

[...] treballar pel millorament de la dona, per la defensa dels seus drets, per a protestar de les vexacions i de les injustícies de les quals se la fa objecte; i, en fi, pel perfeccionament de la seva missió a la família i a la societat.³⁷³

Monserdà es queixava del fet que una errada orientació del feminisme ja havia arribat a Catalunya, als centres laics, on s'exposaven doctrines utòpiques que tergiversaven els principis de la religió, la família i la societat. Malgrat l'e-

372. Dolors MONSERDÀ, *El feminisme a Catalunya*, Barcelona, Llibreria Francesch Puig, 1907, p. 5.

373. Dolors MONSERDÀ, *Estudi feminista, orientacions per a la dona catalana*, Barcelona, Lluís Gili, 1909, p. 3-4. Hem normalitzat el text.

xistència de desviacions, Monserdà defensava que el feminisme era una absoluta necessitat. Primer perquè a Catalunya, com arreu, existia un elevat nombre de dones víctimes del despotisme i la brutalitat dels seus marits i, per tant, calien reformes legislatives que reconeguessin els drets de l'esposa. Segon, perquè existia un nombre cada vegada més alt de dones solteres que necessitaven una ampliació de les sortides laborals per tal de poder guanyar-se la subsistència. Finalment, hi havia un gros contingent de dones obreres que patien una situació deplorable, una explotació «civilitzada», i els calia tot tipus de protecció a nivell legislatiu, associatiu, sindical, etc. Podem comprovar que, malgrat la moderació dels seus plantejaments, Monserdà reclamava una ampliació considerable del marge d'actuació de les dones i una dignificació del seu estatus i, per tant, arribava a qüestionar alguns dels pressupòsits que marcaven les pautes de conducta de cada sexe. No és d'estranyar que el seu llibre obrís el debat en la societat catalana de principis de segle.

Monserdà va tenir una gran projecció social, ja que va participar i obtenir premis en diversos certàmens literaris, com els Jocs Florals; va desenvolupar una intensa tasca periodística, amb col·laboracions en moltes revistes i diaris, com el *Diari Català* de Valentí Almirall o *La Renaixença* i *La Veu de Catalunya*, i va exercir una labor propagandística per mitjà de conferències llegides en diverses entitats. L'any 1916 va aplegar una selecció d'articles i conferències de temàtica social, especialment referides a la situació de les dones, en el llibre *Tasques socials*, on s'inclou un escrit de l'any 1913 sobre l'educació de les noies camperoles.³⁷⁴

Pel que fa a la seva faceta de novel·lista, cal destacar que les seves protagonistes eren sempre dones del seu temps, que vivien experiències i problemàtiques extretes de la vida real i de l'univers femení de l'època. Per tant, les novel·les de Monserdà, a més de tenir un elevat valor històric i testimonial, reflecteixen una voluntat educadora que pretenia transmetre a les dones una sèrie de valors, com la fortalesa, la cultura i la capacitat de decisió.

El seu discurs, tot i ser de caràcter conservador i confessional, incloïa elements de modernització que es feien especialment evidents quan tractava temes educatius. Com en el cas de moltes altres dones de la seva època, les reivindicacions relacionades amb l'educació tenien un gran pes específic i pretenien assolir una millor formació intel·lectual de les dones. Monserdà afirmava que les dones havien de fer estudis superiors per al seu propi perfeccionament i el seu propi goig i «per tenir per ella mateixa, i no passar pel sedàs, no sempre impar-

374. Dolors MONSERDÀ, «La educació de les noies», a *Tasques socials*, Barcelona, Parera, 1916, p. 129-133.

cial i desinteressat de la intel·ligència masculina, el veritable concepte de les cosses».³⁷⁵ D'altra banda, la instrucció era especialment important en el cas de les dones solteres, ja que el celibat femení, cada vegada més nombrós, havia de passar a considerar-se com un estat tan honorable com el del matrimoni. Des de petites, les noies havien de ser educades no només per ser casades o monges, sinó també per ser solteres o vídues. Per tant, havien de ser conscients de l'existència d'altres vies i deixar d'anar al matrimoni com a única forma d'assegurar-se la subsistència o per rutinària imitació del que feien les altres noies.

L'altre eix important de la seva concepció del feminisme se centrava en el treball femení i en la dignificació de les activitats laborals de les dones obreres i camperoles. Aquesta preocupació la va portar a fundar, l'any 1910, el Patronat d'Obreres de l'Agulla i a impulsar la creació de la Lliga de Compradores. Tal com havia exposat als seus escrits, considerava que les dones burgeses havien de realitzar una tasca protectora envers les dones treballadores, tant per raons humanitàries, com per evitar possibles radicalitzacions. El Patronat d'Obreres de l'Agulla pretenia donar solucions al problema del treball a domicili, mal pagat i sense control d'horaris i condicions laborals. El Patronat sostenia un taller propi per tal d'assegurar les vendes i els encàrrecs a les cosidores i oferia una borsa de treball, assistència mèdica i formació per mitjà de xerrades de tipus cultural. La Lliga de Compradores pretenia exercir una tasca de sensibilització entre les dones burgeses, perquè només compressin en establiments on es vetllés per les condicions de treball de les cosidores.³⁷⁶

En definitiva, el feminisme de Monserdà proposava un nou model de dona basat en els valors tradicionals de la cultura catalana, el pensament catòlic i les idees polítiques conservadores. El seu catalanisme es va concretar en la mobilització de les dones per la defensa de les reivindicacions nacionalistes, però, al mateix temps, en el reconeixement d'un elevat grau de protagonisme femení en el procés de construcció de la societat catalana. Així, l'any 1906 va participar com a redactora a *Or i Grana*, el setmanari impulsat per la Lliga Patriòtica de Dames, vinculada a la Solidaritat Catalana, i, més endavant, a la revista *Feminal*, dirigida per Carme Karr. Pel que fa a *Or i Grana*, cal destacar que va mostrar interès per l'educació de les dones, però ho va fer exaltant el paper que aquestes havien de desenvolupar dins la família i la llar. Com s'afirmava al primer nú-

375. Dolors MONSERDÀ, *Estudi feminista...*, p. 24.

376. M. Carme MAS, *Dolors Monserdà: 150è aniversari: 1845-1994*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura: Institució de les Lletres Catalanes, 1995, p. 8 i 9. Vegeu també Núria BORRELL, «Dolors Monserdà educadora», a *Pedagogia del segle XX en femení*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 2000, p. 13-29, i *Dolors Monserdà i la pedagogia social*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 1999.

mero de la revista, «El fonament de la Pàtria és la Família, el fonament de la Família és la Dona [...] Que cada casa, per amor de les dones, sigui un recer de la causa catalana: així complim la nostra missió. Dones catalanes: fent Pàtria, fem Família, fent Llar, fem Amor.»³⁷⁷ Evidentment, *Or i Grana* va rebutjar explícitament el sufragi femení.³⁷⁸ Com veurem tot seguit, *Feminal* va oferir una visió menys restringida de les catalanes.

La trajectòria de Dolors Monserdà es pot considerar capdavantera, almenys pel que fa a la seva classe social, la burgesia, ja que es va convertir en la iniciadora d'un moviment feminista de caràcter catòlic i catalanista que, com veurem seguidament, va deixar la seva empremta en dones de generacions posteriors, que van seguir les seves passes. D'altra banda, Dolors Monserdà no es veia com un cas aïllat, sinó que es reconeixia deixeble de les escriptores de la Renaixença, i molt especialment de la poeta Josepa Massanés (1811-1887), a la qual ja havia dedicat un article l'any 1879 i de qui va publicar la biografia l'any 1915.

Aquesta biografia, la va escriure precisament per donar suport a una campanya, sustentada també per la revista *Feminal*, que demanava a l'Ajuntament de Barcelona la realització d'un retrat de Josepa Massanés per incloure'l a la Galeria de Catalans Il·lustres. L'Ajuntament hi va accedir un any i mig després de la primera petició i l'encàrrec es va fer a la pintora modernista Lluïsa Vidal, il·lustradora de *Feminal*. A l'acte de col·locació del retrat es va llegir un fragment de la biografia realitzada per Dolors Monserdà.³⁷⁹

7.4.2. CARME KARR I FEMINAL

Si Dolors Monserdà reconeixia el mestratge de Josepa Massanés, l'escriptora i periodista Carme Karr (1865-1943) també ho feia amb Dolors Monserdà i es referia a ella com a la degana de les escriptores catalanes. Es podria dir que les successives generacions de dones implicades en la demanda de nous drets i

377. Reproduït a Cristina DUPLÀA, «Les dones i el pensament conservador català contemporani», a Mary NASH (cur.), *Més enllà del silenci...*, p. 185. Hem normalitzat el text.

378. Vegeu Concha FAGOAGA, *La voz y el voto de las mujeres: 1877-1931*, Barcelona, Icaria, 1985, p. 114.

379. Vegeu Marcy RUDO, *Lluïsa Vidal, filla del modernisme*, Barcelona, La Campana, 1996, p. 195-196. Sobre Dolors Monserdà vegeu també «Dolors Monserdà, entre la novel·la i el 'lliurecanvi'», a Marta PESSARRODONA, *Donasses: Protagonistes de la Catalunya moderna*, Barcelona, Destino, 2006, p. 13-21; Mary NASH, «El feminisme al Principat», a *Història de la dona*; Antònia CARRÉ i Concepció LLINÀS, *La lluita de les dones per la seva ciutadania*.

noves consideracions socials són ser un reflex del procés de conscienciació feminista que anava produint-se, de forma no lineal, en la societat catalana.

Carme Karr ja havia estat col·laboradora de la revista *Or i Grana* i, quan aquest setmanari va deixar de publicar-se, va rebre l'encàrrec de dirigir un suplement de *La Il·lustració Catalana*. Així va néixer, el 28 d'abril de 1907, la revista *Feminal*, on, a més de Carme Karr, que utilitzava el pseudònim de *Joana Romeu*, hi escrivia Dolors Monserdà, Maria Domènech, Mercè Padrós, Maria Dolors Cortada i altres dones de renom. Es va publicar mensualment fins a l'any 1917. A diferència d'*Or i Grana*, *Feminal* es va caracteritzar per una major autonomia respecte a la tutela masculina, per abandonar l'actitud protectora d'altres revistes per a dones i per donar prioritat al vessant informatiu amb trets clarament reivindicatius.³⁸⁰ Des dels seus inicis la revista va reclamar nous espais per a les dones en el món de la cultura i la societat en general, i va criticar el monopoli masculí en aquests àmbits. Es pot afirmar que *Feminal* es va convertir en l'element aglutinador de les dones catalanes de classe mitjana amb aspiracions intel·lectuals i professionals i en la revista portaveu del feminisme catalanista de principis del segle XX.

La mateixa Carme Karr, ànima de la revista, va afirmar alguns anys després que, en el moment d'iniciar-se la trajectòria de *Feminal*, algunes persones li havien expressat la seva preocupació en considerar que no trobaria notícies suficients per donar contingut a la revista. En canvi, ella opinava que «no eren les dones de mèrit real, les que mancaven en la nostra terra, sinó l'ambient en què es poguessin moure lliurement, sinó d'una mà que les ajudés a rompre la broma d'obscuritat en què vivien i laboraven [...] 'Deixeu fer... ja sortiran, no tingueu por, els temes per a *Feminal*!'».³⁸¹ Passats sis anys, Carme Karr considerava que els objectius inicials s'havien assolit abastament, ja que no havia sortit cap número que no donés a conèixer el treball artístic o pràctic d'una dona.

A les seves vint pàgines, la revista donava informació sobre el moviment sufragista d'Europa i els Estats Units, i sobre les novetats locals i internacionals relacionades amb els avenços en la situació de les dones, com ara congressos, exposicions, etc. També incloïa un relat breu, poesia, partitures musicals, de vegades compostes per la mateixa Carme Karr, i reportatges sobre les activitats de dones artistes, esportistes o científiques, o sobre viatges realitzats per alguna de les col·laboradores.

380. Vegeu Isabel SEGURA i Marta SELVA, *Revistes de dones (1846-1935)*, Barcelona, Edhasa, 1984, p. 51-56, 249-251 i 257-258; Mary NASH, «El feminisme al Principat»; Antònia CARRÉ i Concepció LLINÀS, *La lluita de les dones per la seva ciutadania*.

381. *Feminal* (25 febrer 1912), reproduït a Carme ARNAU, «Carme Karr i 'Feminal'», *Revista de Catalunya*, núm. 221 (2006), p. 88. Hem normalitzat el text.

D'altra banda, la revista en els seus deu anys de vida es va fer ressò d'un considerable nombre de conferències centrades en temes relacionats amb les dones i amb la seva educació o amb l'incipient feminisme. Sens dubte, *Feminal* demostra que el feminisme era un tema candent a la Catalunya de principis del segle XX.

La revista anava adreçada a un públic femení de nivell cultural i econòmic mitjà o alt i, com desitjava la mateixa Carme Karr, una de les seves principals aportacions va ser la de fer visibles les dones de la Barcelona de principis del segle XX. A la publicació, hi apareixien un bon nombre de fotografies, amb una acurada presentació, on es veien representades dones realitzant diverses activitats relacionades amb l'esport, la cultura, el treball, etc. Així, un dels principals mèrits de *Feminal* va ser donar visibilitat i reconeixement social a les dones que, sovint des de l'ombra, portaven a terme tasques, algunes de tradicionals i altres d'innovadores, però totes elles de gran valor social. De vegades, es presentaven imatges que trencaven molts dels esquemes vinculats als codis de gènere dominants. Aquest va ser el cas de la fotografia d'una jove estudiant de medicina a punt de fer una autòpsia que es va publicar l'any 1909.³⁸² En un moment en què les dones encara no podien matricular-se lliurement a les universitats, la publicació d'aquesta fotografia podia actuar de revulsiu i tenir un clar sentit reivindicatiu.

Les informacions de *Feminal* ens permeten tenir coneixement del gran nombre de dones que a principis del segle XX realitzaven activitats artístiques, literàries, musicals, educatives, esportives, benèfiques, etc. Hi apareixen noms coneguts i d'altres que han quedat injustament en l'oblit i que caldria recuperar. Una d'aquestes figures, que fa pocs anys ha començat a cobrar un merescut però encara insuficient reconeixement, és el de la pintora modernista Lluïsa Vidal. Com a dibuixant encarregada de fer les il·lustracions dels relats breus que publicava *Feminal*, va posar imatges a contes de les millors escriptores catalanes del moment. Gràcies a la seva contribució, disposem de retrats de les principals col·laboradores de la revista i de les personalitats femenines del moment, com Carme Karr, Dolors Monserdà, Francesca Bonnemaison o Caterina Albert. Així, *Feminal* oferia una petita galeria de catalanes il·lustres que tenia una forta càrrega simbòlica i que eixamplava l'abast modernitzador del seu discurs. Com ha destacat Mary Nash, la publicació dels «rostres d'aquestes dones era tota una afirmació de plasmació i reconeixement que reforçava els seus articles».³⁸³

382. Vegeu Carme ARNAU, «Carme Karr i 'Feminal'», p. 89. Vegeu també, de la mateixa autora, «El feminisme a l'Ateneu Barcelonès i a 'Feminal': Carme Karr», *Serra d'Or*, núm. 561 (2006), p. 17-21.

383. Mary NASH, «La revista 'Feminal' i el seu entorn, 1907-1917», a *Lluïsa Vidal, pintora: una dona entre els mestres del modernisme*, Barcelona, Fundació la Caixa, 2001, p. 79.

Un àmbit encara insòlit que va ocupar especialment les redactores de *Feminal* va ser el dels esports, on les dones tot just començaven a obrir-se camí, inclòs el camp de la competició. En el seu afany de mostrar dones que trenquen motlles, hi van apareixen un bon nombre de dones pioneres, com aviadores, futbolistes, ciclistes, nedadores, etc.

Pel que fa a les informacions foranes, *Feminal* tenia corresponsals a París, Londres i Madrid. La revista va informar sobre les activitats dels moviments feministes d'altres països, sense deixar de banda les actuacions del feminisme sufragista anglès més radical. En aquest sentit, es pot qualificar *Feminal* d'espai d'informació feminista amb una òptica de pluralitat.³⁸⁴ La corresposnal a Madrid era la mestra, periodista i escriptora Carmen de Burgos Seguí, qui anys després es va convertir en una activista a favor del sufragi femení.

El treball de les dones era també un dels centres d'interès de la revista i es reclamava el dret a tenir un treball remunerat i l'ampliació del ventall de sortides professionals obertes a les noies. Les pèssimes condicions laborals de les obres de l'agulla també van ser objecte de més d'un article. En general, es propugnava la dignificació de totes les feines realitzades per les dones, incloses les més tradicionals. Així, quan s'exaltava la tasca professional i divulgadora d'una doctora en medicina, s'aprofitava per remarcar que també era una mestressa de casa i mare exemplar. Per a les redactores de *Feminal*, la realització d'una tasca professional no era incompatible amb la plena responsabilitat en la cura de la família. Fins i tot es criticava que eren les dones professionals les que havien d'assumir tasques socials i humanitàries que corresponien a les dones burgeses amb més disposició de temps.³⁸⁵

Feminal, des dels seus inicis, va reivindicar el dret de les dones a una educació moderna i de qualitat. De fet, ja en el primer número s'afirmava que un dels principals objectius de la revista era elevar el nivell intel·lectual i cultural de les dones catalanes. Per tant, *Feminal* tenia una clara finalitat educativa. A la revista es van publicar diversos escrits que tractaven aspectes educatius, com l'article aparegut el mes d'abril de 1912, signat per la mestra i pedagoga Maria Baldó, on es criticava l'excessiu protagonisme de les labors als programes de les escoles de nenes o les ressenyes informatives sobre les conferències que l'any 1915 va pronunciar Anna Maccheroni a l'Ateneu Barcelonès per divulgar el mètode Montessori. De fet, des de la revista no només es reclamava una formació femenina més en consonància amb el nou segle, sinó que també s'atorgava un paper rellevant a les dones, mestres i pedagogues, dins del moviment de renovació pedagògica.

384. Vegeu Mary NASH, «La revista 'Feminal'...», p. 89.

385. Carme ARNAU, «Carme Karr i 'Feminal'», p. 95.

En un cicle de conferències impartides a l'Ateneu Barcelonès l'any 1910, Carme Karr ja havia expressat les seves prioritats. Després de criticar durament el tipus d'educació que rebien les noies de la burgesia en els col·legis de monges, regits per religioses sense títol professional i amb un nivell cultural baix i que, a més, atès el seu aïllament, desconeixien «les coses més essencials de la vida», va fer la proposta de crear un Institut de Cultura Femenina. Aquest centre d'ensenyament superior per a noies joves d'entre quinze i divuit anys havia de tenir un ampli programa que incloïa una selecció dels coneixements propis dels estudis masculins, l'ensenyament de totes les belles arts, lliçons pràctiques d'higiene, medicina infantil i casolana, economia domèstica i cuina, lliçons d'ornamentació i estètica, cultiu de la sentimentalitat i vida a l'aire lliure, gimnàstica, exercici físic, jardineria, etc. Aquests continguts s'havien d'impartir a partir d'una metodologia renovadora que suprimís l'aprenentatge memorístic. La religió catòlica també tenia el seu lloc en el projecte, però Carme Karr no li donava un paper preponderant. En aquesta qüestió mantenia una posició menys compromesa que altres figures del feminisme catalanista conservador. Fins i tot, va intentar eludir possibles tergiversacions de la seva visió crítica sobre els col·legis religiosos femenins, afirmant que els masculins portaven a terme una tasca exemplar. Es va creure obligada a declarar que no era una sectària pel fet de criticar les monges just després de la Setmana Tràgica i va precisar que no eren certes les monstruositats que s'explicaven sobre aquests centres educatius, però tampoc eren els llocs on es trobaven les millors educadores de la joventut femenina.³⁸⁶

De fet, tot el seu projecte traspuava modernitat, racionalitat, higiene, capacitat de diàleg, tolerància i llibertat, característiques que devia considerar antitètiques a la mentalitat de les religioses. Malgrat les distàncies, Karr, com Monserdà, també justificava la necessitat d'un feminisme que contrarestés les accions d'una «raça de dones les quals, amb una teia encesa, saben, davant dels homes, anar a complir una terrible obra destructora».³⁸⁷

Carme Karr recordava que en altres països el problema del feminisme,

386. Karr explica que una de les seves filles havia mort a causa de les deficiències higièniques i alimentàries d'un d'aquests col·legis de monges. D'altra banda, en un paràgraf de la seva primera conferència, Carme Karr fa una velada referència al Pressupost de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona de 1908 i afirma que «no és el mateix escoles on s'inculquen als infants les més perverses i antisocials de les doctrines, i que són plantes d'ànimes perdudes per al bé i la virtut, i aquells centres de cultura on no es practiquen altres estudis que els científics, prescindint de tot predomini i de tot odi per cap de les religions existent» (Carme KARR, *Cultura femenina: Estudi i orientacions*, Barcelona, L'Avenç, 1910, p. 38). Hem normalitzat el text.

387. Carme KARR, *Cultura femenina...*, p. 157. Hem normalitzat el text.

que ella identificava amb el problema educatiu, havia merescut més interès per part dels polítics i els legisladors. En el cas català, ateses les deficiències educatives, el feminisme s'havia de contemplar des del sentit de la pau, la utilitat i l'amor. El que calia emprendre no eren revolucions ni emancipacions «mal-sanés», sinó evolucions. Així, la dona llatina aconseguiria desvetllar-se i, sense perdre l'antiga llar, buscaria «un foc nou per a treure'n noves energies vitals».

Podem comprovar que Carme Karr i les redactores de *Feminal* propugnaven una evolució, impulsada per millores educatives, que impliqués una nova redistribució dels espais considerats femenins i masculins. Sense renunciar a l'espai familiar i domèstic, reclamaven que les dones assolissin un major protagonisme en la societat i en el món de la cultura.

Denunciaven que es mirés amb prevenció o es ridiculitzés una dona pel fet d'atrevir-se a trencar motlles. Exigien respecte i consideració per les dones que amb valentia es decidien a ocupar parcel·les masculines, però, al mateix temps, consideraven necessari puntualitzar que aquestes dones pioneres seguien assumint plenament i amb eficàcia les responsabilitats tradicionals dins l'àmbit familiar. L'educació era per a elles una prioritat absoluta, ja que era el mitjà que els permetria assolir bona part dels seus objectius més immediats. Elevar el nivell cultural de les dones era un primer pas imprescindible per tal de conquerir nous espais d'actuació dins l'esfera pública i el món del treball i per esdevenir persones autònomes amb capacitat de decisió.³⁸⁸

Hem vist que el feminisme català de principis del segle XX va ser un feminisme de caràcter social i cultural, on les reivindicacions de tipus educatiu van tenir una gran presència. Malgrat tot, des de la revista *Feminal* podem apreciar un procés de conscienciació que marca una evolució des de plantejaments que ignoren o rebutgen la demanda de participació política per part de les dones, fins a una reivindicació explícita del dret de sufragi. L'any 1910 Carme Karr afirmava que les dones catalanes

[...] no reivindiquem drets ni aixequem banderes. No demanem encara llocs en l'obra de la legislació, de l'Administració popular, per dret que hi tinguem. Els nostres esforços van a l'obra profitosa d'acció social, a aconseguir cultura i benestar...³⁸⁹

388. Vegeu Carme PANCHÓN i Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, «Carme Karr i el feminisme com a problema d'educació social», a *Pedagogia del segle XX en femení...*, p. 31-36, i «Carme Karr Alfonsetti, la Ur-feminista catalana», a Marta PESSARRODONA, *Donasses...*, p. 22-32.

389. *Feminal* (26 juny 1910), reproduït a Antònia CARRÉ i Concepció LLINÀS, *La lluita de les dones...*, p. 139.

En canvi, set anys més tard, en plena guerra europea, argumentava que la influència pacificadora de les dones aconsellava l'assoliment dels drets polítics. Lamentava que les dones instruïdes no poguessin votar i es queixava d'haver sentit en pròpia pell

[...] la injustícia social que em privava d'uns drets de ciutadania dels quals, en canvi, gaudeixen l'escombriaire del carrer, el mosso, el criat, etc.³⁹⁰

7.4.3. FRANCESCA BONNEMAISON I L'INSTITUT DE CULTURA I BIBLIOTECA POPULAR DE LA DONA

Com afirmava Carme Karr en un article de *Feminal* dedicat a elogiar la figura i l'obra de Francesca Bonnemaison (1872-1949), per a la «Paquita, l'activitat és vida».³⁹¹ Efectivament, la personalitat d'aquesta dona emprenedora no es pot deslligar de les seves activitats i de la seva obra mestra, l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona. Francesca Bonnemaison no va deixar obra escrita, si exceptuem algun discurs adreçat a les noies de l'Institut de Cultura. El seu llegat no el podem trobar escrit en lletres de motlle, sinó en les trajectòries vitals del gran contingent de noies que van passar per l'espai de dones que ella i les seves col·laboradores van crear. Encara avui dia el seu testimoni ha estat recollit pel moviment feminista del segle XXI, que ha volgut fer reviure l'esperit de la seva obra.³⁹²

Les activitats de Bonnemaison van començar participant en l'obra benèfica de la parròquia de Santa Anna de Barcelona, l'Obra de Bones Lectures per a Obreres. El seu interès per millorar l'educació de les noies de les classes populars la va portar a fundar i dirigir la Biblioteca Popular de la Dona, que es va convertir en la primera biblioteca de dones d'Europa. La Biblioteca Popular es va inaugurar el 28 de març de 1909 als claustres superiors de Santa Anna. Va començar obrint els diumenges i dies festius, una hora al matí i una hora i mitja a la tarda. Les sòcies havien de pagar una quota de deu cèntims al mes o una pesseta a l'any. És de destacar la capacitat de Bonnemaison per connectar amb la realitat social que l'envoltava i per adoptar estratègies que afavorissin la par-

390. *Feminal* (2 setembre 1917), reproduït a Antònia CARRÉ i Concepció LLINÀS, *La lluita de les dones...*, p. 140. Hem normalitzat el text.

391. *Feminal* (29 maig 1910), reproduït a Carme ARNAU, «Carme Karr i 'Feminal'», p. 90.

392. Vegeu Isabel SEGURA i Anna CABÓ, «Francesca Bonnemaison i Carriols: Constructora de un espacio cultural de mujeres», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 337 (2004), p. 21.

ticipació. Així, entre les activitats organitzades per la nova biblioteca, a més de la possibilitat de copiar patrons per a vestits i roba interior femenina i infantil o d'endur-se a casa llibres de labors o d'altres matèries, una vegada al mes es feia una concorreguda rifa de figurins de moda. Poc després, davant la gran demanda de llibres i receptes de cuina, es van començar a publicar uns fulls mensuals titulats «Comida explicada», on s'oferien receptes de fàcil comprensió. Però potser l'aspecte més atraient de la nova institució va ser el clima que es va arribar a crear. Bonnemaïson i les seves col·laboradores van forjar un espai de relació entre dones on les joves podien intercanviar impressions, fer noves coneixences i aconseguir un major grau de seguretat, tot plegat en un àmbit lliure de la tutela familiar. Com va declarar Francesca Bonnemaïson a Carme Karr en un reportatge publicat a *Feminal*, les sòcies «són a casa seva, car això és de totes».³⁹³

La iniciativa va tenir una gran acollida, amb tres-cents vint sòcies abans de complir-se el primer any de funcionament. Així, un any després de la seva creació es va haver de fer una important remodelació que va donar lloc a l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona. La creació d'aquest centre cultural va requerir la constitució formal en forma de societat i, així, es va independitzar de l'Obra de Bones Lectures i, per tant, de la tutela directa dels sacerdots i de l'Església. El nou centre, traslladat a una casa del carrer Elisabets, propietat de la Casa de Misericòrdia, oferia, a més del servei de biblioteca, una àmplia gamma d'ensenyaments, com dactilografia, gramàtica castellana, francès, anglès, alemany, taquigrafia, càlcul mercantil o arts aplicades. Les alumnes havien de passar un examen d'ingrés adaptat a les matèries que volien cursar. A partir de l'any 1913 s'hi van afegir noves matèries agrupades en les anomenades classes especials o d'ampliació, com la comptabilitat i el dibuix, o en les classes setmanals de tipus complementari o domèstic, com la cuina pràctica, la rebosteria, la literatura, l'art decorativa, la religió, la botànica, la dansa i l'educació del ritme. A partir també de 1913 es van introduir les classes d'estiu, impartides entre juliol, agost i part de setembre.

La funció educativa del nou centre s'orientava en dos camps principals, l'ensenyament professional, en aquests primers moments enfocat cap a la costura i el comerç, i la formació espiritual, tasca encomanada a les dones d'elevada posició social, les quals havien de predicar amb l'exemple i conduir «amb germanívol afecte» les joves associades. En aquesta segona línia, l'any 1911 es van iniciar les converses instructives setmanals, que tractaven sobre diversos

393. Dolors MARÍN, *Francesca Bonnemaïson: Educadora de ciutadanes*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 2004, p. 100.

temes, com el feminisme, l'art, la literatura o la sociologia.³⁹⁴ Com s'especificava en el seu reglament fundacional, la nova institució tenia com a principal objectiu «proporcionar a totes i en particular a les Obreres tot el que pugui ser-los útil per a guanyar-se millor la vida» i contribuir «a la seva major il·lustració, instrucció i esbarjo».³⁹⁵ En el mateix reglament s'establia que la «institució és exclusivament per a Dones, o per aquelles persones que obtinguin autorització especial per a visitar-la o servir-se'n».³⁹⁶ Des dels seus inicis, l'Institut de Cultura es va voler definir com un espai interclassista de solidaritat entre dones.

Pel que fa al model de dona que es volia assolir, s'exaltava la figura d'una dona forta, la fortalesa de la qual provenia precisament dels valors tradicionals femenins. Es pretenia:

Ensenyar a la dona el sant temor de Déu, la dolcesa i abnegació pel proïsme, fer-la forta de cos i ànima, donar-li optimisme de la vida per mitjà de l'educació dels sentiments i de la voluntat, procurar que tingui ideals, sigui per mitjà del treball o de l'estudi, segons pertanyin a una o altra esfera social, fer-la amant de la casa i de la família i que escampi l'amor i el bé al seu entorn.³⁹⁷

«La Cultura», terme col·loquial que es va anar imposant, va poder sostenir-se, a part de les quotes de les sòcies i les matrícules als diferents tipus de classes, per mitjà de donacions i subvencions obtingudes de diverses entitats i particulars, que actuaven com a mecenes i que Francesca Bonnemaison va saber atreure gràcies a la seva destresa i a les seves avantatjades relacions socials. També es comptava amb les aportacions regulars de les sòcies i els socis protectors, les quals acostumaven a constituir una de les partides més importants dels ingressos de la institució.

El mes de juliol de 1911 es va inaugurar la borsa de treball, una nova face-

394. Vegeu Dolors MARÍN, *Francesca Bonnemaison...*, p. 115, i Elisenda MACIÀ, *Ensenyament professional i orientació catòlica d'una nova professió femenina: la dona oficinista (1909-1936)*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Facultat de Geografia i Història, 1986, p. 81 (tesi de llicenciatura inèdita).

395. *Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona: Reglament*, Barcelona, 1910, reproduït a E. MACIÀ, «L'Institut de Cultura: un model de promoció cultural per a la dona catalana», *L'Avenç*, núm. 112 (1988), p. 18.

396. Reproduït a Elisenda MACIÀ, *Ensenyament professional...*, p. 79.

397. *Memòria presentada per l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona a l'Assemblea Diocesana d'Acció Catòlica*, Barcelona, 1911, p. 8. Reproduït a Elisenda MACIÀ, *Ensenyament professional...*, p. 82. Hem normalitzat el text.

ta de l'Institut de Cultura que va tenir gran transcendència en la trajectòria posterior de la institució. La borsa de treball recollia una gran diversitat d'ocupacions, com taquimecanògrafa, mecanògrafa, auxiliar d'escriptori, caixera, dependenta, institutriu, senyora de companyia, professora auxiliar, professora particular, cosidora o modista a domicili, oficial o aprenenta de modista i brodadora i altres treballs manuals. A partir de 1916 la borsa de treball es va reestructurar en cinc grups, que eren: dependents d'escriptori, dependents de comerç, professores i institutries, professionals i, per acabar, servei domèstic i senyores de companyia. Entre 1911 i 1917 van obtenir col·locació un total de 1.123 noies i la xifra va anar creixent al llarg dels anys, de forma que es va arribar a assolir una mitjana d'unes mil noies col·locades per any.

D'altra banda, l'Institut de Cultura va continuar la seva expansió i l'any 1916 ja tenia 3.190 sòcies. La biblioteca també va seguir creixent i l'any 1911 albergava més de cinc mil exemplars, per arribar l'any 1935 a més de vint-i-dos mil llibres registrats. Durant el curs 1916-1917, les classes anomenades generals comprenien les següents matèries: gramàtica castellana, català, aritmètica, geografia, geometria, història, francès, anglès, alemany, taquigrafia, dactilografia, càlcul mercantil, tenidoria de llibres, art aplicat i professional, flors artificials, puntes de coixí, puntes d'agulla, brodat a mà, brocat a màquina, costura i educació física. També se seguien impartint les classes especials i complementàries abans esmentades i s'havien introduït els anomenats Grau d'Estudis Preparatoris de Cultura General i Curs d'Estudis Superiors de Cultura General.

El procés d'expansió va portar a iniciar una àmplia campanya econòmica amb vista a recollir diners per adquirir un local propi que respongués a les necessitats creixents de l'Institut. Es va recórrer als donatius, subvencions oficials o crèdits i l'apadrinament de les aules i les dependències del nou edifici. Finalment, a l'octubre de 1922 es va inaugurar el nou local situat al carrer Baix de Sant Pere. L'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona tenia aleshores unes cinc mil sòcies, que van seguir augmentant fins arribar a més de vuit mil l'any 1930. A la nova seu es van ampliar les activitats i es va iniciar l'ensenyament secundari. Durant els últims anys de vida de l'Institut es van obrir filials o centres afins a diverses ciutats catalanes, com Reus, Vic, Badalona, Igualada i altres. La projecció exterior d'aquest centre sempre va ser notable i va gaudir d'un ampli ressò i un alt grau de prestigi a la ciutat de Barcelona. L'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona va deixar de funcionar com a tal quan va esclatar la Guerra Civil, ja que la seva fundadora i ànima del centre es va exiliar a Suïssa. El seu compromís polític com a organitzadora de la secció de dones de la Lliga Regionalista i com a candidata a les eleccions municipals de 1934 la posava en perill. Quan va acabar la guerra el local de l'Institut de Cultura va pas-

sar a ser controlat per la Secció Femenina de la Falange, i Francesca Bonnemaison no hi va tornar a posar els peus, tot i viure a Barcelona.³⁹⁸

En resum, la iniciativa de Francesca Bonnemaison destaca pel seu caràcter innovador i per la seva gran repercussió. Tot i partir d'uns pressupòsits conservadors, vinculats al projecte noucentista impulsat pels polítics de la Lliga, i de plantejaments paternalistes propers al catolicisme social, la seva pràctica quotidiana i la seva magnitud van superar amb escreix les bases ideològiques inicials. D'exercir una acció tutelar sobre les noies de classe obrera necessitades d'una educació bàsica, es va passar a formar un gran contingent de noies de diverses classes socials, amb un predomini de les de classe mitjana, que, gràcies a la preparació obtinguda i a l'experiència de compartir un espai cultural propi —regit jeràrquicament, però regit per dones—, van poder assolir una independència econòmica i un grau de seguretat i autoestima que ultrapassaven els estrets límits dels codis de gènere dominants. La insistència a remarcar la primordial missió de la dona dins la llar i la família difícilment podia arribar a entorbolir l'efecte alliberador que per a diverses generacions de barcelonines va tenir l'Institut de Cultura com a plataforma d'accés al món de la cultura i del treball.

7.5. FEMINISME I EDUCACIÓ DE LES DONES

Hem vist com la deficient situació educativa que patien les dones en iniciar-se el segle XX va determinar que, des de dos corrents del feminisme molt allunyats políticament, s'optés per reivindicar importants millores en l'ensenyament femení i portar a terme iniciatives en aquesta línia.

Les feministes que provenien dels ambients obrers i lliurepensadors veien l'educació com una via per desfer-se dels prejudicis i els atavismes que impediien la incorporació de les dones a la lluita per una societat més justa i sense privilegis. En aquesta línia, consideraven que alliberar-se de la influència de l'Església catòlica era un pas previ a qualsevol altre intent d'emancipació. Tot i concebre la seva lluita com a part integrant d'una lluita més global contra la intolerància i la injustícia, van optar per organitzar un moviment autònom de dones que, dirigit per les mateixes implicades, se centrés en les reivindicacions i les necessitats educatives específiques del col·lectiu. A més de la importància que es donava a la instrucció com a eina d'alliberament, cal destacar que algunes de les dirigents

398. Vegeu «Francesca Bonnemaison o la força de la raó burgesa», a Marta PESSARRODONA, *Donasses...*, p. 52.

més destacades es dedicaven professionalment a l'ensenyament en escoles laïques i, per tant, coneixien de primera mà el món de l'educació.

En part com a reacció davant d'aquest feminisme anticlerical que feia trontollar els fonaments de la societat burgesa, va sorgir un feminisme conservador i catòlic que reclamava un major grau de protagonisme de les dones en el món de la cultura i del treball. Aquest feminisme, que va tenir una gran projecció social, va mantenir estretes vinculacions amb el catalanisme polític i el projecte cultural noucentista, però els seus plantejaments inicials i les seves realitzacions pràctiques van experimentar una evolució amb el pas dels anys, sobretot gràcies a la incorporació de noves generacions de dones, cada vegada més lligades al món professional.

Un bon exemple d'aquesta evolució i del pes que van assolir les mestres i pedagogues en el moviment en defensa d'una millor formació, el trobem en el cicle de conferències sobre educació femenina que es va organitzar l'any 1916 a l'Ateneu Barcelonès. Entre les conferenciants trobem Dolors Monserdà, Carme Karr i Maria Domènech, col·laboradores assídues de *Feminal*, però també les mestres Rosa Sensat i Maria Baldó, i la inspectora Leonor Serrano. D'altra banda, la publicació d'aquestes conferències en format de llibre va anar precedida d'un pròleg de la mestra Celestina Vigneaux (1878-1964), on es demanava una formació cívica per a les dones que els permetés conèixer els seus deures i com portar-los a la pràctica.³⁹⁹

Quant als temes tractats per aquesta nova generació d'ensenyants feministes, Rosa Sensat (1873-1961), futura presidenta de la Secció Permanent d'Educació de l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona, va parlar sobre els deures socials de les dones i la seva educació. Rosa Sensat es declarava feminista i afirmava que el feminisme per ella defensat es concretava en la definició d'un conjunt de deures que les dones havien de complir. Aquests deures, idèntics als deures dels homes, eren el treball, l'educació i la procreació. Per diverses raons, moltes dones no podien arribar a ser esposes i mares i complir el tercer deure de tot ésser humà. Calia preveure aquesta possibilitat i educar les noies per introduir-se en el món laboral. Moltes dones casades també havien de recórrer al treball remunerat per cobrir les creixents necessitats econòmiques familiars. Aquest era l'origen del feminisme, la necessitat que tenien moltes dones de treballar, primer en feines de costura i, més tard, ampliant el ventall de pos-

399. *Educación femenina: Cursillo de conferencias*, Barcelona, Parera, 1916, p. 9. Sobre C. Vigneaux vegeu Mireia HERNÁNDEZ, Carles HERNÁNDEZ i Joan SANROMÀ, *Celestina Vigneaux i Cibils (1878-1964): Les cantines escolars a Barcelona i la renovació pedagògica a l'escola pública*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat i Ajuntament de Barcelona, 2005.

sibilitats professionals. L'entrada en camps que fins aleshores es consideraven masculins havia fet evidents les injustícies i les dones havien començat a lluitar legítimament per les seves reivindicacions. Aquesta lluita havia generat forts atacs en contra del feminisme i els seus detractors havien establert una oposició irreductible entre dos tipus de dona: la mestressa de casa i la dona intel·lectual.

Rosa Sensat negava aquesta dicotomia. Les dones que arribaven a ser espouses i mares també havien de rebre una bona educació, ja que eren les encarregades d'educar els fills. Necessitaven un gran cabal de coneixements i un canvi de mentalitat per poder transmetre la idea de ciutadania i d'esperit col·lectiu i no un mesquí individualisme, com fins aleshores. Per cobrir aquesta necessitat i per educar les dones solteres i casades que accedien al món laboral i professional, calia portar a terme un pla d'educació secundària per a les dones que inclogués els coneixements específicament femenins, com l'ensenyament domèstic, la puericultura, la higiene i la pedagogia. Aquestes matèries, també calia introduir-les a l'escola primària de forma pràctica. Després de l'escola primària les noies havien de poder optar entre una escola secundària per ampliar coneixements d'una forma sòlida i seriosa i preparar-se per a una carrera, o una escola professional on aprendre un ofici. Les escoles professionals també havien d'incloure classes de cultura general. En resum, les dones havien d'educar-se tenint en compte un doble objectiu no exclouent, guanyar-se la vida i ser esposa i mare.

La joven cuando se educa, no conoce su destino. Ha de bastarse a sí misma para conquistar su independencia, pues sólo así podrá llevar al matrimonio una idealidad y afectos del corazón y no la mira egoísta de una solución al problema de la vida.⁴⁰⁰

Pel que fa a Maria Baldó (1884-1964), va demanar la creació d'escoles professionals que formessin les dones per exercir l'ofici de mare. A l'escola primària es podien impartir algunes nocions de puericultura, però, segons el seu parer, els atapeïts programes no deixaven gaire marge per incloure nous ensenyaments. Calia un tractament a fons en escoles especialitzades on, a més d'eugenèsia, alimentació i higiene, s'havia d'incloure una educació sexual seriosa, raonada i lò-

400. Rosa SENSAT, «Verdadero concepto de los deberes sociales de la mujer y estudio sobre la educación que debiera dársele para que pueda cumplir con su misión de esposa y madre», a *Educación femenina...*, p. 121. Vegeu Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escolar*, Barcelona, Rosa Sensat i Edicions 62, 1989; Núria SOLSONA, «La educación dirigida a las amas de casa: Las aportaciones de Rosa Sensat», a *Interacciones ciencia y género: Discursos y prácticas científicas de mujeres*, Barcelona, Icaria, 1999, p. 233-257, i Esther CORTADA, «Rosa Sensat Vilà: Devoción por la naturaleza», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 337 (2004), p. 23-26.

gica. Aquesta educació sexual, allunyada d'actituds hipòcrites i falsos pudors, havia de posar la dona «en condiciones de saber lo que va a hacer, a lo que se expone y qué responsabilidad adquiere al poder ostentar el título de madre».⁴⁰¹ Baldó va acabar la conferència recordant que no totes les dones havien de ser mares i, per tant, calia preparar-les també per a la lluita per la supervivència. També s'havia de tenir present que les deficiències en l'educació femenina provenien

[...] de la primacía del hombre que, con el derecho del más fuerte, le marca una orientación limitada y ahoga sus aspiraciones y su libertad entre estrechos moldes.⁴⁰²

Finalment, la inspectora Leonor Serrano (1890-1942), la més jove de les tres ensenyants feministes, va centrar la seva intervenció en el tema del treball intel·lectual i manual de les dones. Va defensar enèrgicament que les dones tenien el mateix dret al treball remunerat que els homes, ja que la procreació no era la seva única funció. Calia tenir present que no totes les dones podien tenir criatures. A més, durant el seu cicle vital existien llargs períodes en què no eren fèrtils i, quan ho eren, no sempre es trobaven en gestació. Això sense tenir en compte que molt sovint no podien comptar amb protecció i manutenció per part d'un home.

Una vegada acceptada com a premissa que la maternitat no era l'única missió de les dones, va defensar que la maternitat biològica i social fossin reconegudes com a treball social i rebessin protecció de la societat. En conseqüència, el treball domèstic havia de ser reconegut per la llei com una professió retribuïda pel marit i l'Estat havia de protegir el treball social exercit per les mares i indemnitzar-les durant un any amb una quantitat diària idèntica al seu sou habitual, i havia de crear una àmplia xarxa d'escoles bressol i escoles de pàrvuls amb menjador i personal tècnic adequat. Per cobrir les necessitats econòmiques que sorgien d'aquestes demandes, Leonor Serrano proposava establir un sistema d'impostos que gravés els homes solters, els matrimonis sense fills i els homes i dones sense professió justificada. També reclamava que les dones rebessin una educació física adequada que les habitués al món del treball, que la seva preparació intel·lectual es completés amb l'ensenyament de la puericultura i la pedagogia i que es creessin associacions de treball per lluitar contra la desigualtat salarial per raó de sexe.

Podem veure que els plantejaments de Leonor Serrano donen un nou pas endavant. No reclama un ensenyament de tipus domèstic per a les dones, sinó una preparació amb vista a la maternitat, que, d'altra banda, ha de ser reconegu-

401. Maria BALDÓ, «¿Llega la mujer a la maternidad con suficiente preparación para dar a la sociedad hijos sanos, fuertes i honrados?», a *Educación femenina...*, p. 130.

402. Maria BALDÓ, «¿Llega la mujer a la maternidad...?», p. 150.

da com un treball social, retribuït durant el primer any i degudament complementat amb una xarxa d'escoles infantils que permetin el treball assalariat de les mares. Tampoc es conforma amb una participació subsidiària de les dones en el món laboral i reclama una igualtat absoluta pel que fa a drets, formació i retribucions.⁴⁰³ Sens dubte, des dels pressupòsits inicials de Dolors Monserdà a les reivindicacions de Leonor Serrano s'ha produït una evolució que marca el procés de conscienciació del feminisme català de principis del segle XX.

Durant les dues primeres dècades del segle XX van tenir lloc una sèrie de canvis de tipus econòmic, ideològic i legislatiu que van fer possible l'aparició d'uns feminismes que veien l'educació com el pas previ indispensable per assolir altres quotes de protagonisme social. Des de finals del segle anterior s'havia anat gestant un tipus de feminisme lligat als corrents progressistes anticlericals, que es va caracteritzar pel gran activisme de les seves principals representants. A principis de segle va sorgir un feminisme conservador i catòlic, vinculat al catalanisme polític, que volia mantenir les bases de la societat burgesa i contrarestar la radicalització del moviment obrer, però també volia acabar amb el monopoli masculí del món de la cultura. Aquest feminisme catalanista va aconseguir un alt grau de projecció social i va experimentar una evolució a mesura que s'hi anaven sumant noves generacions de dones que aportaven punts de vista més moderns i més professionals.

L'argument inicial de les pioneres d'aquest moviment va consistir a reivindicar la figura de la dona soltera que, potser contra la seva voluntat, havia d'accedir al món del treball per poder subsistir. A partir d'aquesta figura exigien que les dones en general rebessin una millor educació que els permetés adaptar-se a aquest tipus de contingència. En canvi, les ensenyants feministes que van participar en el cicle de conferències de 1916 ja defensaven, amb més o menys energia, i sobretot en primera persona, el dret inalienable de les dones i de les mares a exercir un treball remunerat i a rebre una formació adequada a les seves necessitats. Com a professionals de l'educació, que també eren mares, van exercir un elevat grau d'influència en els moviments de renovació pedagògica de principis del segle XX, van assolir un gran prestigi professional i es van convertir en models a seguir per a altres generacions de dones.

403. Vegeu Leonor SERRANO, «El trabajo intelectual y el trabajo manual de la mujer moderna», a *Educación femenina...*, p. 41-65. Vegeu també Isabel SEGURA, «Una gran pedagoga i feminista», *Barcelona Educació*, núm. 26 (2002), p. 24-25, i «Leonor Serrano Pablo: Más allá de la escuela», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 337 (2004), p. 34-37.

8. LES INFLUÈNCIES DELS CORRENTS INTERNACIONALS DE L'ESCOLA NOVA

*Xavier Laudo i Castillo
Jordi Monés i Pujol-Busquets*

8.1. PARAULES INTRODUCTÒRIES

D'entre les diverses maneres d'abordar la història, n'hi ha de més i de menys conreades. Ja sigui que parlem de fets o d'idees, hom sempre pot limitar-se al conegut o obrir-se al possible. Alguns veuran en això una simple qüestió de grau en l'aventura de la hipòtesi; d'altres, una autèntica filosofia de la història, bé negadora, bé convençuda, de la infinitud del cercle hermenèutic. Però, nogensmenys, un debat historiogràfic que cal tenir present per no deixar d'atendre a les virtuts i als defectes de cadascuna d'aquestes dues maneres d'apropar-se a la història. Especialment si el que ens plantejem és una qüestió d'influències, com és el cas.

També hem de precisar que el títol d'aquest estudi cal entendre'l com a genitiu subjectiu, és a dir, ens preguntarem pels corrents internacionals de l'Escola Nova com a subjecte influenciant en l'educació a casa nostra en el context del període de la fundació de l'IEC.

8.2. CONDICIONS SOCIALS I POLÍTiques QUE AFAVORIRAN LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA I LES INFLUÈNCIES INTERNACIONALS

En primer lloc cal tenir ben present el clima de conflictivitat política i social que protagonitza els inicis del segle XX. El desastre de 1898, amb la pèrdua de les colònies, tingué una gran repercussió a Catalunya i reforçà les posicions catalanistes que reclamaven una descentralització del poder i la concessió d'un concert econòmic o quelcom de similar. S'explica així el triomf electoral el 1901 de la Lliga Regionalista,⁴⁰⁴ que, juntament amb el republicanisme de diferents ten-

404. Aquestes eleccions, conegudes com les dels quatre presidents, van tenir lloc el 19 de maig.

dències, acabaren per desbancar el sistema del torn dels partits dinàstics. Després de diferents enfrontaments a les Corts espanyoles i amb el Govern de Madrid, ja el 1907 amb el triomf de la gran coalició Solidaritat Catalana, significaria la voluntat de bona part del poble de Catalunya de trencar d'una forma més o menys definitiva amb el sucursalisme polític i el caciquisme.⁴⁰⁵

Mentrestant, però, les pèssimes condicions de vida de la classe obrera continuaven provocant grans vagues i protestes i el teixit industrial es ressentia d'aquesta situació. Enmig de la cerca d'una manera de resoldre la *qüestió social*, els partits catalanistes aconseguiran amb el RD del 18 de desembre de 1913 la constitució de la Mancomunitat de Catalunya, organisme que es configurarà el 6 d'abril de l'any següent sota la presidència d'Enric Prat de la Riba.⁴⁰⁶

Amb la Mancomunitat, que en el fons no era altra cosa que l'autorització de la unió de províncies de l'Estat espanyol per a fins exclusivament administratius, hom aconseguia un major grau de poder, molt limitat, per cert. No es tractava, per tant, d'una autonomia, sinó d'una concentració regional.⁴⁰⁷ Potser fou llavors quan s'atorgà major importància a l'educació i a la cultura com a solució per afavorir el progrés del país i de la societat en general. Aquest pensament, ben bé una idea d'època, la gestació d'un home nou, serà en general compartit tant pel moviment nacionalista català —des del més al menys conservador— com pels corrents laïcistes revolucionaris.⁴⁰⁸

A Catalunya, com també a Espanya en general, sobretot en les zones més conscienciades a favor del canvi educatiu, hom coincidirà en el valor que podien tenir els intercanvis i els viatges de professors i estudiants a l'estranger per tal de conèixer i assumir les experiències pedagògiques més modernes. En aquest sentit, no podem oblidar, com ja veurem més endavant, el paper cabdal que van tenir algunes institucions públiques catalanes i la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) de Madrid, creada el 1907, per la importància que hom va atorgar a la concessió de beques per estudiar les noves tècniques o visitar institucions pedagògiques estrangeres.

405. Cf. Albert BALCELLS, *Cataluña contemporánea II (1900-1936)*, Madrid, Siglo XXI, 1974, p. 4.

406. Només el Principat es va acollir a aquest Decret; al País Valencià, hom no va passar d'unes converses preliminars.

407. La Mancomunitat com a tal va funcionar molt poc temps, perquè els traspassos de les diputacions a aquesta institució no es varen fer efectius en la seva totalitat fins al gener de 1920, tres anys i mig, aproximadament, abans de la instauració de la dictadura de Primo de Rivera.

408. Des de principis de segle, com ja hem apuntat, i sobretot a partir de 1907, en què Prat de la Riba fou nomenat president de la Diputació de Barcelona, ja es treballava en aquest sentit. La Mancomunitat era la culminació d'un projecte.

Es mirés des d'on es mirés, es veia la necessitat d'una educació moralment eficaç que tingués la capacitat de canviar les mentalitats i les consciències amb vista a pal·liar la profunda crisi social.⁴⁰⁹ En aquest context, l'Escola Nova semblava una pedagogia adient per assolir els objectius de pau, convivència i progrés.

8.3. EL MOVIMENT INTERNACIONAL DE L'ESCOLA NOVA

El moviment de l'Escola Nova fou principalment un conjunt d'assaigs i experiències diferents portats a terme fonamentalment a Europa i també als Estats Units i en altres països, que, amb el temps, es van anar sistematitzant. En comú hi havia una certa reacció contra les maneres de fer de l'escola tradicional, a la qual s'acusava fonamentalment de ser una pràctica al marge de la vida. En un primer moment, l'expressió «Escola Nova» s'aplicava simplement a aquelles institucions escolars que duïen a terme una pràctica diferent de la normal, però aviat acabà denominant el conjunt de principis que tenien com a primera finalitat transformar les antigues formes d'educació.

A grans trets, pel que fa al desenvolupament del moviment, se n'han distingit quatre moments:⁴¹⁰

— Un primer moment (1889-1900) que es caracteritzà per la creació de les primeres escoles noves a Europa i Amèrica, diferents tipus de pràctiques més que no pas especulacions teòriques.

— En un segon moment (1900-1907) es formularen les noves idees educatives, unint teoria i pràctica, entre les quals destacaríem dos corrents: el pragmatisme de Dewey i l'escola del treball de Kerschensteiner.

— El tercer moment (1907-1918) comprendria a la creació i publicació dels primers mètodes actius: assenyalaríem Montessori, Decroly, el Pla Dalton, el sistema Winnetka i el mètode de projectes de Kilpatrick.

— El quart moment (de 1918 endavant) seria el de la consolidació i oficialització de les idees i els mètodes de l'Escola Nova.

D'entre la gran diversitat de mètodes, n'hi havia de més adequats per a una o altra etapa del desenvolupament dels educands, d'acord amb el que ja començava a albirar una psicologia evolutiva que tot just començava a originar-se. Pel que fa a la primera infància resultaven adients mètodes de treball més individua-

409. Cf. Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, «Sobre el influjo de la educación europea en España», a *La educación en España a examen (1898-1998)*, Saragossa, Ministerio de Educación y Cultura, 1999, p. 206.

410. Lorenzo LUZURIAGA, *La educación nueva*, Buenos Aires, Losada, 1964, p. 22-24.

litzats atenent a la manca de capacitat per a l'activitat col·lectiva dels nens d'aquesta edat (Montessori, Decroly, Pla Dalton). Per a la segona infància ja s'introduïa la combinació del treball individual amb el col·lectiu (Decroly, Winnetka, Howard). Més enfocats per a l'adolescència eren els mètodes fonamentalment col·lectius, com el de projectes (Kilpatrick, Cousinet, Pla Jena). Finalment, hi havia també altres mètodes que es podrien classificar com a més socials (Freinet, cooperatives i comunitats escolars).

Primordialment, però, hi ha alguns principis que, a grans trets, aglutinen tot aquell conjunt d'experiències. Entre aquests, cal destacar-ne el fet de proposar una escola: centrada en l'infant i en els seus interessos, activa i plena d'activitat, vitalista i propera a la vida, que treballa en comunitat, i on es revitalitza el docent, que exerceix un paper essencialment diferent al d'un mestre que, en l'escola tradicional, fa de centre d'actuació i deixa l'alumne com un ésser passiu que ha de seguir els seus passos.

Un dels punts de partida fonamentals que fan que hom pugui parlar d'autèntica revolució és el fet de considerar la infància com a etapa biològica amb significació pròpia. Aquella frase de Darwin a *L'origen de les espècies* (1859) on apuntava tímidament que el seu llibre, dedicat al regne animal, també podria aportar llum a la història de l'home, acabarà aplicant-se a la pedagogia de principis del XX, ja que les tesis evolucionistes que se'n derivaren van ajudar a pensar en els nens de manera diferent que com a adults en miniatura.

D'acord en aquest punt amb *L'Emili* de Rousseau (1762) —un dels antecedents més clars que influïren en l'ideari de l'Escola Nova—, s'entén que si els infants tenen maneres de fer i sentir pròpies diferents de les dels adults, cal educar-los en aquelles formes amb les quals seran més receptius i no pas en unes formes adultes per a les quals encara no estan preparats. Això féu que es posessin els interessos de l'alumne en el centre del procés educatiu, desplaçant així el mestre i els continguts. Es tenia el convenciment que l'interès és l'únic motor de l'aprenentatge, de manera que

[...] per fer actuar un individu, cal posar-lo en les condicions adequades per a fer néixer la necessitat que l'acció que hom vol suscitar té per funció de satisfer.⁴¹¹

Aquí la importància del mestre esdevé fonamental, tot excloent el caràcter negatiu de les propostes rousseauianes, i adoptant-les d'una manera totalment activa. Del que es tractava era, precisament, d'habilitar situacions a partir de les

411. Edouard CLAPARÈDE, *L'educació funcional*, Vic, Eumo i Diputació de Barcelona, 1991, p. 78 (en cursiva a l'original).

quals es posés en joc la iniciativa de l'infant per mirar que pogués tirar endavant tot sol.

El fet de posar també l'activitat dels educands en el centre del procés és allò que determina que parlem d'escola activa, partint del principi segons el qual només s'aprèn a còpia de fer. Aquesta concepció considerava l'aprenentatge com un procés d'adquisició individual que atén a les condicions personals de cada alumne. Es tractava, per tant, de fabricar el propi coneixement i fer-lo per a un mateix.

En la pedagogia activa, «activitat» era sinònim de «treball», però no en el sentit d'escola politècnica, a la manera de les propostes soviètiques (*homo faber*), sinó a la manera de procurar pel desenvolupament dels educands aprenent mitjançant l'experiència (*homo ludens*). Defensa, doncs, un model lúdic de treball allunyat de la mecanització i que apostava pel treball com una tasca creativa, la qual, en paraules de l'educador Josep Mallart, és totalment oposada al treball imposat:

El mateix exercici escolar es pot fer de diverses maneres i, certament, no totes tenen el mateix paper en l'educació, com tampoc no el tenen en la vida les diverses maneres amb què es poden fer els treballs professionals [...]. De l'acte imposat per una voluntat aliena, realitzat amb protesta interna (del tipus de treballs forçats) a l'acte lliure, dirigit a una finalitat fortament sentida per l'individu que el porta a terme (investigació, tasca entusiasta, joc) hi va una distància enorme.⁴¹²

D'aquesta manera l'activitat no havia de ser rutinària sinó escaient a l'objectiu que es buscava, tractant d'evitar els treballs sense sentit i allunyats de la vida que s'acostumaven a fer a l'escola. Alhora, es va consolidar la concepció de l'escola com un espai amb capacitat de simular altres realitats. I en aquest sentit, i al costat del marcat caràcter pacifista que definia el moviment, també es tractava de crear comunitat a l'escola, ja que, com s'ha dit, no es pretenia desenvolupar l'individu en activitats aïllades sinó en treballs en comú amb la resta dels companys i sovint al servei dels altres. En definitiva, la idea central era que l'educació havia de preparar per a la vida a través de la vida, amb activitats amb sentit en si mateixes, pensades no per omplir de dades el cap de l'infant sinó amb la funció de desenvolupar totes les seves facultats. Es tractava que l'educació fos una vida, entesa com

[...] un procés d'interdependència recíproca entre l'individu i el medi físic i social, que té per funció ajustar, tan bé com sigui possible, l'individu al medi, gràcies a un enriquiment progressiu de l'experiència.⁴¹³

412. Josep MALLART, *L'educació activa*, Vic, Eumo, 1998, p. 31.

413. Edouard CLAPARÈDE, *L'educació funcional*, p. 179.

Si no, com deia Claparède des de Ginebra el 1930, el que s'estaria fent no seria altra cosa que preparar el nen, sobretot, per a... l'escola.

8.4. INFLUÈNCIES DE L'ESCOLA NOVA INTERNACIONAL A CATALUNYA

Les condicions sociopolítiques a què hem fet referència més amunt marca- ren el que serien les influències pedagògiques a Catalunya. Això féu que en molts casos la renovació pedagògica fos qüestionada i perseguida i hagués de funcionar de forma precària, sobretot durant les dues primeres dècades del segle i d'una manera especial en el cas del moviment racionalista vinculat a l'anarquisme. En part a causa de la seva militància política crítica envers el sistema, que originava que s'hagués de moure a casa nostra en condicions desfavorables, però també pel curs que seguirien els esdeveniments a Europa durant el segon terç de segle. Així doncs, les escoles racionalistes quedaran un xic bandejades i seran les propostes renovadores més vinculades al projecte educatiu de la burgesia aquelles que res- taran més identificades amb el moviment de l'Escola Nova.

A Catalunya, durant el període estudiat, la majoria d'aquestes propostes estaran d'una manera o d'una altra associades al programa escolar de la Lliga Regionalista. La correspondència cronològica entre aquest sector del moviment nacionalista català i l'Escola Nova internacional és un dels factors que cal tenir en compte per comprendre aquesta qüestió. Al començament aquesta influència esdevé contradictòria, fet clarament comprovable en l'evolució del pensament educatiu de Bardina, format per una mena d'aiguabarreig on s'entrecreuen di- versos corrents pedagògics que van des del positivisme de Spencer, pel que fa a l'educació dels sentits, fins a la idea de vocació magisterial entroncada directa- ment amb l'escola tradicional, passant per les concepcions antiautoritàries que s'estenien arreu d'Europa i Amèrica.

Possiblement Bardina, a través de les associacions del magisteri públic, de l'Escola de Mestres (1906-1909), de les dues revistes que va fundar, de la seva tasca periòdica, de la Institució Spencer, etc., esdevingué el pioner de la reforma pedagògica catalana i qui, agafant una mica d'aquí i una mica d'allà, donà a co- nèixer als mestres catalans els nous camins per on discorria la renovació escolar als països d'avantguarda.⁴¹⁴

414. Hi ha moltes dades sobre l'activitat educativa de Joan Bardina, com podeu comprovar en altres treballs d'aquest llibre; nosaltres recordarem especialment les obres següents referides a la seva trajectòria educativa: Artur MARTORELL, Enric CASASSES i Josep PARUNELLA, *Joan Bardina i*

Atesa la seva diversitat, les influències pedagògiques que van arribar a Catalunya durant aquest període resulten difícils d'agrupar tant per corrents ideològics, polítics o socials com per criteris estrictament pedagògics. A continuació, en funció de la seva influència a Catalunya, les anirem desgranant d'acord amb la pertinença a una determinada comunitat lingüística.

8.4.1. INFLUÈNCIES ITALIANES

Sense cap mena de dubte, la pedagoga italiana Maria Montessori i, sobretot, les seves descobertes foren les que exerciren una influència més cabdal en la renovació escolar del nostre país. Altrament s'ha de precisar que, particularment en aquests anys, fou pràcticament l'únic mètode vinculat a la pedagogia científica que va adquirir un relleu notable en l'àmbit de l'experimentació pràctica a Catalunya. En aquest sentit, resultà determinant la presència de la doctora italiana entre nosaltres, com veurem més endavant.

Maria Montessori s'adonà de la importància de l'exercici sensorial amb els disminuïts psíquics amb què va treballar com a mitjà per integrar-los en la vida social i intel·lectual.⁴¹⁵ Aviat va desenvolupar un mètode i un material a aquest efecte, que posà en pràctica amb infants normals a la seva Casa dels Nens, que fou inaugurada el 6 de gener de 1907 en un barri popular de Roma. D'altra banda cal tenir en compte que va arribar a l'educació dels esmentats infants després d'una dilatada experiència en la reeducació dels nens i nenes deficients.

En el clima de llibertat que vivien els infants, aquests es manifestaven de forma desacostumada i sorprenent, i alhora positiva, i es mostraven capaços de concentrar-se en treballs determinats enmig d'un clima de silenci, un dels trets substancials del mètode. Per donar a conèixer les seves experiències, Montessori publicà diferents treballs. A l'Estat espanyol, les primeres dades ens arriben el 1911 i el 1912, a través, respectivament, de dues revistes barcelonines: *Feminal* i *Revista de Educación*.⁴¹⁶

Castarà: *Dades biogràfiques recollides pels alumnes de l'Escola de Mestres*, Barcelona, 1959 (edició multicopiada); B. DELGADO, R. CORTADA, J. GONZÁLEZ-AGAPITO i C. LOZANO, *Joan Bardina: Un revolucionari de la pedagogia catalana*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1980.

415. Maria Montessori, la primera dona italiana que es doctorà en medicina a Itàlia, havia dirigit la Scuola Magistrale Ortofrenica de Roma (1899-1900).

416. Vegeu especialment Josephine TOZIER, «Los métodos de María Montessori», *Revista de Educación*, vol. II, núm. 7 (1912), p. 421-434.

A causa de l'impacte d'aquests treballs es generà un interès per conèixer *in situ* les experiències montessorianes, per la qual cosa al novembre de 1913, Joan Palau i Vera va anar a la capital italiana per conèixer el mètode, que començà a aplicar a la Casa de la Maternitat de la Diputació de Barcelona a partir del 29 de gener de 1914. Al març d'aquest mateix any diverses professores catalanes assistiren el 2n Congrés Internacional Montessori, celebrat a Roma.⁴¹⁷ Aquestes mateixes professores, sota la direcció i supervisió de Joan Palau i Vera, al cap de pocs mesos, van professar un curs a la primera Escola d'Estiu sobre el nou mètode.

Arran dels contactes que s'estableixen amb la mateixa doctora Montessori, l'any següent es traslladà a Barcelona Anna Maccheroni, la deixeblla preferida de Montessori, per dirigir la Casa dels Nens creada per la Diputació de Barcelona, inaugurada el 4 de febrer de 1915, per posar en pràctica el mètode amb infants de sis a nou anys,⁴¹⁸ experiència que, segons Alexandre Galí, va obtenir resultats més aviat dubtosos.⁴¹⁹

El Nadal d'aquell any, el 1915, va arribar a la capital catalana la doctora Montessori per dirigir el 3r Curs Internacional, el primer que se celebrava fora d'Itàlia.⁴²⁰ Organitzat pel Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació de Barcelona, va començar el 15 de febrer de 1916, amb una duració de tres mesos, i va tenir lloc als locals del Centre Excursionista de Catalunya. Altrament no podem oblidar que la pràctica montessoriana en general i molt particularment en aquest congrés va generar discussions fins i tot politicoideològiques entre la Lliga Regionalista i el PRR (Partit Republicà Radical), que acusava el mètode d'elitista, o, si més no, la seva forma d'implantació.⁴²¹

No podem obviar el fet que gràcies a la donació dels apunts que una alumna va prendre de les lliçons de la doctora Montessori a la Biblioteca de Rosa Sensat, coneixem amb un cert detall les explicacions de la doctora, que va trac-

417. La diputació de Barcelona hi va enviar Josefa Roig i Maria Villuendas; l'Ajuntament de Barcelona, Dolors Canals, Mercè Climent, la inspectora Leonor Serrano i la mestra nacional Celestina Vigneaux.

418. La idea de Maria Montessori quan va establir la primera Casa dels Nens era crear-ne setze a Itàlia. La primera d'aquesta sèrie s'emplaçà a la ciutat de Milà, sota la direcció d'Anna Maccheroni.

419. L'any 1922, quan Alexandre Galí es va fer càrrec d'aquesta escola va suprimir l'assaig que s'estava portant a terme per estendre el mètode Montessori a l'escola elemental.

420. Tres anys després, la doctora Montessori va tornar a la Ciutat Comtal per dirigir el Seminari-Laboratori de Pedagogia de la Diputació de Barcelona.

421. Cf. Rosa TORAN i Cèlia CANELLAS, «La pedagogia, motiu d'enfrontament polític: El primer Curs Internacional Montessori de Barcelona», *Perspectiva Escolar*, núm. 15 (maig 1977), p. 61-64.

tar temes com ara: els fonaments de la pedagogia científica, el mètode de l'escola de pàrvuls i el mètode a l'escola elemental.⁴²²

En realitat, es tractava de substituir les pràctiques tradicionals per una pedagogia basada en postulats científics. Joan Palau i Vera fou un divulgador entusiasta, juntament amb Eladi Homs i la inspectora Leonor Serrano, de la pedagogia montessoriana, i traduï al castellà *El método de la Pedagogía científica, La autoeducación en la escuela* i *Antropología pedagógica*.

L'extensió del mètode Montessori fou molt ràpida. Es practicà a les escoles de la Diputació i de l'Ajuntament de Barcelona, al Col·legi Mont d'Or i al Nou Col·legi Mont d'Or, a l'Escola de la Sagrada Família, a l'Escola Vallparadís de Terrassa, a les Escoles Catalanes del Districte VI, a l'Escola Blanquerna i a moltes altres poblacions.

Durant el període republicà tindria encara un desenvolupament quantitatiu més gran, arribant fins a trenta-tres ciutats del Principat, entre les quals destaquem: Berga, Canet, Capellades, Cardedeu, Girona, Granollers, l'Hospitalet, Igualada, Masquefa, Mataró, Molins de Rei, Olesa de Montserrat, Pineda, Rubí, Roda de Ter, Sabadell, Sant Cugat, Terrassa, Tona, Tortosa i Vilafranca del Penedès. Ja hem assenyalat que la importància de Montessori fou molt remarcable. De fet, en el terreny pràctic, fins a la proclamació de la Segona República, la reforma pedagògica catalana quedà centrada, primordialment, com ja apuntàvem, en el mètode de la pedagogia italiana.

La influència del sensualisme en l'obra montessoriana encaixava perfectament amb l'actitud individualista i l'activitat sensorial del seu mètode, uns trets que, alhora, s'emmotllaven bé als esquemes ideològics de l'idealisme burgès i més concretament del Noucentisme. Cal recordar que tant Palau i Vera com Homs foren presentats per Eugeni d'Ors com a pedagogs del Noucentisme.⁴²³

No sembla estrany, doncs, que el sistema Montessori perdés pes especí-

422. Hi ha una àmplia referència sobre les lliçons dictades per Maria Montessori a Jordi MONÉS, «The montessorian pedagogy in Catalonia before the francoism period», a *The International Conference for the History of Education*, Jablonna, Varsòvia, 1980. Part d'aquesta comunicació està recollida a Pere SOLA, «Consideracions generals sobre l'evolució de l'educació de la primera infància (segles XIX i XX)», *Actes de les 5es Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, vol. III: *Materials per a una història de l'educació de la primera infància als Països Catalans i altres temes*, Vic, març-abril 1982, p. 5-41.

423. Pel que fa a Joan Palau i Vera, vegeu Eugeni d'ORS, «Joan Palau Noucentista» (fa referència a la inauguració del Col·legi Mont d'Or). Sobre Eladi Homs, parla del pedagog noucentista a «Amadeu Vives», ambdós articles a *Obra catalana completa: Glossari 1906-1910*, Barcelona, Selecta, 1950, p. 263-264 i p. 1.266, respectivament.

fic durant l'època republicana, ja que es començava a atorgar més importància als aspectes socials de l'educació i aquest mètode pecava d'individualista ja que pressuposava la lliure elecció per l'infant de les seves ocupacions, que l'acabava duent a l'aïllament, en una mena de refugi totalment al marge del món adult.

A part de la influència de la doctora italiana, poca cosa més cal tenir en compte pel que fa a les relacions amb el moviment educatiu italià en aquest període. Podem recordar l'obra de Gentile, de la qual donà notícia Xènius el segon semestre de 1916 en els Cursos Monogràfics organitzats per la Mancomunitat, durant els quals s'estudià la pedagogia de Giovanne Gentile. Quant a la reforma que portava el nom del pedagog italià aprovada el 1924, en ple període mussoliniana, tingué una certa incidència, però ja molt més tard, després del final de la Guerra Civil.

8.4.2. INFLUÈNCIES FRANCÒFONES

Com a primera premissa, convé puntualitzar que les influències més determinants sobre l'escola catalana en llengua francesa, especialment en el període que estudia aquest treball, no van venir directament de França, sinó de dos països francòfons, però molt diferents als nostres veïns en diversos aspectes. Es tracta concretament de Bèlgica i Suïssa, que estudiarem amb més detall, tot i que al final d'aquest apartat donarem algunes referències de la influència específicament francesa, la qual com veurem es produeix essencialment en l'època republicana, fora ja del nostre camp d'estudi.

La influència belga quedà circumscrita al doctor Ovide Decroly, pedagog que va interessar i/o va influir en figures cabdals de la pedagogia del nostre país, com és ara Francesc Ferrer i Guàrdia, Joan Bardina, Rosa Sensat, Manuel Ainaud i Anna Rubiés, entre d'altres.⁴²⁴

Decroly, igualment com Montessori, inicià la seva recerca científica amb disminuïts psíquics i la traslladà el 1907 a infants normals. L'escola creada per Decroly estava radicada a la Rue de l'Ermitage de Brussel·les i esdevingué un dels

424. Sobre Ferrer: Sol FERRER SANMARTÍ, *La vie et l'oeuvre de Francisco Ferrer: Un martyr a XX^{ème} siècle*, París, Librairie Fischbacher, 1962, p. 110-114. Respecte a Joan Bardina, consulte la nota 414. Quant a Rosa Sensat: Josep GONZÁLEZ-AGAPITO, *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escolar*, Barcelona, Rosa Sensat i Edicions 62, 1989, p. 86-87. Sobre Manuel Ainaud hi ha diferents referències sobre l'aplicació dels centres d'interès decrolians al Nou Col·legi Mont d'Or, que ell va dirigir. Respecte a Anna Rubiés: M. COSTA I VIA, *Estudi de l'obra d'Anna Rubiés, mestra: 1881-1963*, Barcelona, Fundació Salvador Vives i Casajuana, 1971.

centres mundials d'experimentació pedagògica.⁴²⁵ Convé no oblidar que mentre la doctora italiana va recórrer el món per difondre el seu mètode, l'educador belga romangué a la seva escola tot acollint gent d'arreu.⁴²⁶

El seu mètode partia de la base que hi ha una interrelació entre el medi social i l'home que l'habita, i considerava que l'un és funció de l'altre. Potser per aquest caràcter, les experiències, tot i que es portaren a terme durant la segona dècada del segle passat, foren més aviat esporàdiques. Recordem, però, el 1912, al Nou Col·legi Mont d'Or (on el mètode Montessori s'aplicava a la llar d'infants i el sistema dels centres d'interès a la primària), i també a l'Escola del Bosc de Montjuïc i a l'Escola del Parc del Guinardó.

Entre 1914 i 1923 es publicaren diversos treballs i es dictaren conferències al voltant de l'obra pedagògica del doctor Decroly, especialment a l'Escola d'Estiu de 1917, en un curset dictat pel doctor Joan Alzina i Melis, director de l'escola de deficients Vilajoana del consistori barceloní, en el qual va donar a conèixer les últimes aportacions del pedagog belga.⁴²⁷

Arran de la celebració a Barcelona de la 2a Conferència Internacional de Psicotècnia, de la qual tornarem a parlar més endavant, Ovide Decroly va presidir la tercera sessió dedicada a la psicotècnia aplicada a l'orientació professional, amb la qual cosa la seva figura va adquirir un gran relleu juntament amb el psicòleg català Emili Mira.⁴²⁸

Però la veritable introductora del mètode Decroly a Catalunya, considerant els aspectes teòrics i pràctics i incloent-hi la globalització i l'aprenentatge de la lectura, fou la pedagoga Anna Rubiés,⁴²⁹ que visità diverses vegades l'Éco-

425. Quan hom parlava de Decroly al nostre país, es referia en bona part a les seves experiències amb infants anormals; no serà fins a finals de la segona dècada del segle passat que el pedagog passarà per davant de l'especialista d'infants anormals.

426. Regularment concentrava la seva activitat a l'Ermitage, però no podem oblidar que viatjava molt, sobretot per participar en congressos i trobades internacionals.

427. Més endavant, aquest doctor va explicar a la citada Escola Vilajoana les seves vivències en el Congrès Internacional per a la Protecció de la Infància, celebrat a Brussel·les el 1922, el qual va tenir molta repercussió al nostre país.

428. Sobre la presència i la influència de Decroly a l'Estat espanyol i particularment a Catalunya, vegeu Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «Presentación, traducción y bibliografía», a J. A. SEGERS, *En torno a Decroly. La psicología de l'enfant normal et anormal d'après de Dr. Decroly*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, octubre 1985, p. 9-69, i «Sobre la recepción de Decroly en España», a Ovide DECROLY, *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*, Madrid, Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 45-65.

429. Cal tenir en compte que Decroly va començar a exposar públicament les seves reflexions teoricopràctiques sobre la globalització aproximadament a partir de 1923, tot i que els seus assaigs i les seves reflexions són molt anteriors. D'altra banda, la bibliografia d'aquesta mestra és molt extensa, publicada sobretot a la *Revista de Pedagogía* de Madrid. De la seva obra en català destaca-

le de l'Ermitage, especialment a partir de 1926. La seva activitat decroliana adquirí un major relleu sobretot d'ençà de l'any 1931, quan fou nomenada codirectora del Grup Escolar Ramon Llull, juntament amb el pedagog canari Federico Doreste.⁴³⁰

En aquests anys, a més de donar conferències a Lleida i Barcelona, va col·laborar activament a les Escoles d'Estiu, va realitzar diverses experiències gràcies a la bona disposició que va trobar al Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, dirigit per Joaquim Xirau,⁴³¹ i participà activament, juntament amb Federico Doreste, a la setmana dedicada a Decroly a l'Escola d'Estiu de 1935, amb la intervenció dels millors especialistes mundials sobre el pedagog belga.⁴³²

També Pau Vila seguí la moda decroliana, testimoni de la qual foren les cinc classes de «Geografia local com a centre d'interès», que impartí a l'Escola d'Estiu de 1932 (l'any de la mort del pedagog belga). També cal esmentar la dedicació als mètodes decrolians que trobarem a les classes de l'Escola Normal de la Generalitat.⁴³³

Abans de tancar aquest apartat dedicat a Decroly voldríem destacar el fet que malgrat que l'hem de situar dins del cercle d'educadors de l'Escola Nova, presentava algunes diferències amb relació a alguns axiomes d'aquest moviment, que ja eren intuïts en aquells anys, fins i tot a Catalunya; divergències que s'intenten reflectir en els paràgrafs següents:

Dar libertad al niño significaba que se le permitía manifestar su comportamiento positivo, [...]. Esto implicaba que se arreglara el entorno en tal forma que sugiriera al niño los experimentos, los descubrimientos, las ideas, etc. La influencia de los adultos era por consiguiente imprescindible. No para restringir la libertad del niño, sino para estimular al niño en un entorno adecuado.

El paidocentrismo sólo era válido siempre y cuando el niño no traspasara sus límites. Y estos límites no sólo los determinaba su estructura hereditaria sino también su entorno. El niño tenía que adaptarse a su comportamiento socialmente de-

rem Anna RUBIÉS, «La psicologia infantil en l'aprenentatge de la lectura. Consideracions sobre l'assaig del mètode Decroly», *Revista de Psicologia i Pedagogia* (Barcelona), vol. III (1935), p. 131-139.

430. La primera experiència decroliana la va dur a terme en una escola unitària del carrer Mendizábal, 19 (avui Comerç) de Barcelona, a partir de l'any 1927.

431. Per conèixer aquestes experiències, consulteu Anna RUBIÉS MONJONELL, *Desde la escuela de párvulos: Lectura-escritura global: Cuatro años de experiencias*, Barcelona, Bosch, 1938.

432. Cf. Programa específic de l'Escola d'Estiu de Barcelona de 1935. El podeu trobar també a Jordi MONÉS, «Sobre la recepció de Decroly en España», p. 57.

433. Cf. Jaume CARBONELL, *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1977, p. 363.

seable. Y seguían siendo los adultos quienes determinaban qué era deseable y qué no lo era. En otras palabras el paidocentrismo del movimiento de la Escuela Nueva era relativo: según Decroly la libertad del niño era una ilusión.⁴³⁴

En referència a Suïssa, a banda de l'omnipresència en el rerefons de l'obra de Rousseau i Pestalozzi, cal recordar la influència d'Edouard Claparède, de qui ja ens hem fet ressò més amunt com a abanderat del moviment de l'Escola Nova, com també d'Adolphe Ferrière, Jean Bovet i, molt especialment, Jean Piaget.

Claparède, president i fundador de l'Institut des Sciences de l'Éducation Jean-Jacques Rousseau de Ginebra, exercí una influència determinant sobre un gran nombre de pedagogs catalans que assistiren als cursets d'estiu organitzats per aquesta institució des de 1912. Pensionat per la JAE, entre els primers alumnes de la institució, el mateix 1912, s'hi comptava, com explica Bovet

[...] estaba Pablo [després diu Pau] Vila, antiguo tejedor, fundador y director de la *Horaciana*, de Barcelona que había venido a hacer durante un año la teoría de lo que había puesto en práctica, con éxito.⁴³⁵

A Pau Vila el van seguir Alexandre Galí i Llorenç Jou i Olió, company a Ginebra del dit Galí, Mercedes Rodrigo i Rosa Sensat i condeixeble de Mallart i Rosselló en la Normal de Girona, que esdevingueren figures cabdals de l'Institut ginebrí al llarg de la seva història. Jou i Olió, a l'Escola d'Estiu de 1917, dedicà cinc sessions a l'estudi de la pedagogia d'Edouard Claparède, amb la qual cosa la seva obra adquirí una major projecció. Altrament el malaurat Joan Crexells presentava el psicòleg ginebrí a la revista *Quaderns d'Estudi* el 1918.⁴³⁶

El citat psicòleg va tenir un paper central a l'Escola d'Estiu de 1920, que, durant una setmana, va impartir un curs que tractava sobre la psicologia de la intel·ligència.⁴³⁷ D'acord amb suggeriments de Mallart i Rosselló, Claparède,

434. Angelo van GORP, Frank SIMON i Marc DEPAEPE, «Introducción: La génesis del método», a Ovide DECROLY, *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*, p. 38.

435. Pedro BOVET, *La obra del Instituto J. J. Rousseau: Veinte años de vida (1912-1932)*, Madrid, Espasa-Calpe, 1934, p. 36 (traducció de Vicente Valls).

436. Joan CREXELLS, «Eduard Claparède», *Quaderns d'Estudi*, vol. I (1918), p. 1-11.

437. La seva activitat no es limità a la docència, sinó que va establir contacte amb els alumnes, que culminà amb una excursió conjunta al Pirineu. Arran de la seva visita, es va publicar un treball que resumia les seves conferències: Gil TRIGINER, «Psicología de la inteligencia», *Quaderns d'Estudi*, vol. XIV, núm. 52 (juliol-setembre 1922), p. 233-240.

per satisfer la invitació d'Emili Mira, visità l'Institut d'Orientació Professional de Barcelona, fet que determinà que, en la 1a Conferència Internacional de Psicotècnia celebrada a Ginebra, Claparède proposés la capital catalana como a seu de la 2a Conferència Internacional, que va tenir lloc a Barcelona els dies 28, 29 i 30 de setembre de 1921. Claparède, a més de presentar una comunicació titulada *Les principaux problèmes de l'orientation professionnelle*, en va presidir el comité directiu, format por Christiaens, Ferrari, Ruiz Castellà, Decroly, Mira i Lahy.⁴³⁸

Claparède no va destacar pel descobriment de noves tècniques, si bé el seu paper com a divulgador i sistematitzador dels nous corrents pedagògics li atorgà un gran prestigi. La seva influència a l'Estat espanyol es palesà en la publicació de diversos treballs seus en castellà entre el 1907 i el 1936.⁴³⁹

Quant a Adolphe Ferrière, del qual tornarem a parlar més endavant, les primeres referències daten de 1909, en un article sobre coeducació i un altre el 1912 que recorda la seva participació al 1r Congrés Internacional de Paidologia, celebrat a Brussel·les el 1912.⁴⁴⁰ Cal recordar sobretot l'impacte que van produir els trenta punts de l'Escola Nova, que van servir de pauta en els projectes de les escoles adscrites a aquest moviment. D'altra banda, es traduí al castellà la major part de les seves obres; les seves relacions foren més fluides i sobretot intenses amb el grup de l'Escola Nova de Madrid, encapçalat per Lorenzo Luzuriaga. Tot i això va venir a Barcelona el 1930, invitat pel Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.⁴⁴¹

Amb relació a Piaget, no es pot dir que exercís una gran influència a Catalunya, tot i que ni de bon tros passà desapercebut. La seva obra fou coneguda al nostre país des de les seves primeres investigacions. Flight⁴⁴² proposà el 1922

438. Claparède tornà a visitar la Ciutat Comtal el 1930, sempre acompanyat de la seva família, amb motiu del 6è Congrés Internacional de Psicotècnia, que també es va celebrar a Barcelona.

439. Amb l'any de la traducció entre parèntesi: *La asociación de las ideas* (1907), *Psicología del niño y la psicología experimental* (1921), *La orientación profesional* (1927), *La educación funcional* (1932) i *La psicología y la nueva educación* (1933).

440. Adolphe FERRIÈRE, «Coeducation», *Semaine Littéraire* (Ginebra) (20 febrer 1908), traduït al català i publicat l'any següent a *El Poble Català*; «La educación nueva», *Revista de Educación*, vol. II, núm. 8 (15 agost 1912) p. 512-519 (traducció P. V., sigles que segurament corresponen a Pau Vila).

441. La conferència pronunciada per A. Ferrière el 5 de novembre de 1930, titulada *La psicología de la adolescencia*, fou la primera dels cursos organitzats per aquest Seminari, i d'aquesta manera inaugurà el diàleg internacional d'aquesta institució, que invità les grans figures de la pedagogia i la psicologia.

442. FLIGHT, «Les idees a través de les revistes pedagògiques», *Quaderns d'Estudi*, vol. XIV (1922), p. 280-285. Es tractava d'un pseudònim d'Alexandre Galí.

que se'l fes venir a Barcelona a l'Escola d'Estiu o als Estudis Normals de la Mancomunitat, fet que no s'arribà a portar a terme atesa la interrupció de les activitats pedagògiques dels organismes públics catalans durant la dictadura de Primo de Rivera, tot i que, segons sembla, passà alguns estius a la Costa Brava.⁴⁴³ Més tard, gràcies al pedagog gironí Narcís Massó, Piaget visitaria Barcelona i Madrid, el 1930, per motius estrictament professionals.⁴⁴⁴

Finalment, pel que fa a la influència procedent directament de França, hem de dir que malgrat que de l'estudi del segle XIX i de la ideologia escolar del moviment progressista, se'n pot treure la conclusió d'un forta incidència de la reforma escolar de la tercera República Francesa en la política escolar de l'Estat espanyol i en el món educatiu català, aquesta influència afectà solament el terreny polític i les relacions amb la pedagogia francesa foren poc importants almenys fins a la proclamació de la Segona República.⁴⁴⁵

En el període republicà, hi tingueren gran importància les experiències pedagògiques realitzades per Freinet i Cousinet, que introduïen la impremta a l'escola i promovien els mètodes naturals en l'educació, però aquestes influències ja ultrapassaven el període que aquí estem estudiant.

8.4.3. INFLUÈNCIES ANGLÒFONES

L'estudi dels corrents educatius dels Estats Units és potser un dels àmbits no gaire conreats pel que fa a la influència que exerciren en la renovació pedagògica catalana. Sí que són coneguts els lligams de William James (que visità Barcelona el 1910 per fer-hi una conferència i conèixer-ne el moviment cultural) i John Dewey amb la pedagogia catalana, per exemple, tot repassant el *Glosari* orsià, tenint present l'extraordinària influència que D'Ors exercí en el moviment escolar català de principi de segle.

443. Invitat per Pere Rosselló, Piaget visità Calonge, poble natal de Rosselló, el 1925 i el 1927.

444. Piaget va donar un curs a Barcelona en període predemocràtic, el 1930, de quatre lliçons, titulat *Le jugement moral chez l'enfant*. També va impartir una conferència: *La psychologie et théorie de la connaissance*. D'altra banda, va visitar diversos centres escolars de l'Ajuntament de Barcelona, i en va quedar gratament sorprès, especialment de l'Escola del Parc del Guinardó.

445. Diem això malgrat que cal precisar que hi ha, en aquells anys, diverses referències a psicòlegs i sociòlegs francesos, com ara Binet i les seves experiències psicomètriques, com també sobre els treballs de sociologia de l'educació de Durkheim, etc. Altrament, el psicòleg belga Georges Dwelshauvers, director del Laboratori de Psicologia de la Mancomunitat, va dictar un curs monogràfic dedicat als grans psicòlegs de la França contemporània.

Palau i Vera i Eladi Homs visitaren els Estats Units i es familiaritzaren amb les doctrines de James i Dewey i amb tot l'entrellat escolar nord-americà. Eladi Homs, el 1907, va anar a estudiar als Estats Units gràcies a una beca que li va concedir l'Ajuntament de Barcelona. A primers de desembre d'aquest any va assistir a una sèrie de conferències a la Universitat d'Urbana. Entre els conferencians hi havia William James i John Dewey. L'any següent es va matricular a la Universitat de Chicago. Durant la seva estada als Estats Units (1907-1910) va col·laborar habitualment amb la premsa autòctona (*La Crònica de Valls*, *La Veu de Catalunya*, *La Cataluña*, *El Poble Català* i la *Nova Catalunya* de Cuba). Poc abans de tornar al nostre país va publicar el primer article sobre l'Escola d'Estiu, on explicava el seu funcionament a la Universitat de Chicago.⁴⁴⁶ Com ja sabem, els articles l'Eladi Oms foren decisius a l'hora d'organitzar l'Escola d'Estiu de Barcelona el 1914.

Aquells anys, els Estats Units eren considerats per a molts un model a seguir ja que a més de fer escoles de formació de mestres —com féu Bardina—, també crearen laboratoris d'investigació i estudis sobre l'infant, al qual l'Escola del Remei bardiniana va voler acostar-se. També feia temps que practicaven la coeducació, aspecte que en ser defensat per Eladi Homs, entre d'altres, els feren objecte d'expressions com ara «platònics adoradors dels Estats Units» al Congrés de Primera Enseñanza de Barcelona de 1911.⁴⁴⁷ S'ha dit que la pedagogia nacionalista catalana beu en gran part del model espiritualista nord-americà importat pels *indians* que tornaven d'Amèrica, un exemple del qual seria la primera escola íntegrament catalana fundada per Flos i Calcat.

S'ha sostingut que l'interès per la recuperació del model americà abandonat arran dels fets de 1898 seria en concret un interès per la restauració de tot un paradigma: el liberal franklinià, basat en el treball, la perseverança i l'esforç. Un interès que seria proposat com a solució pedagògica a l'escalada de conflictivitat social que es vivia en aquells moments a Catalunya; no debades fou a la segona meitat del 1909 (després de la Setmana Tràgica) quan més interès despertaren les cròniques que Eladi Homs anava enviant des d'Amèrica i que es publicaven, sobretot, a *La Cataluña* i a *La Veu de Catalunya*.⁴⁴⁸

Pel que fa a Dewey, tingué també una gran importància en l'escola catalana, tant a nivell teòric com pràctic; se'n troben ja algunes referències l'any 1911

446. Dades extretes de l'opuscle *El Chicago que va conèixer Eladi Homs (1907-1910)*, Ajuntament de Valls, Àrea de Govern, Règim Interior i Relacions Ciutadanes, Oficina Municipal d'Informació, 1986.

447. Albert ESTERUELAS, «Els Estats Units, un model a Catalunya», *Educació i Història*, núm. 8 (2005), p. 194.

448. Albert ESTERUELAS, «Els Estats Units, un model a Catalunya», p. 205.

a la *Revista de Educación*. Les primeres lliçons pràctiques sobre el filòsof americà i el seu pensament educatiu les féu Palau i Vera el 1917 en un curs de tres sessions dedicat a la pedagogia de John Dewey. El mateix any, els *Quaderns d'Estudi* donaven a conèixer àmpliament la seva obra amb articles signats per Eugeni d'Ors, Farran i Mayoral, Palau i Vera, Consol Pastor i Josep Montua. Cal destacar-ne la traducció de Farran i Mayoral al català el 1925 d'*El meu credo pedagògic*, obra que seria molt llegida pels mestres catalans. El seu triomf escolar no arribà, però, fins el període republicà, quan s'intentà encaixar la seva concepció de l'escola com a reflex de la comunitat dels adults i l'ensenyament com a forma d'aprenentatge del joc democràtic.⁴⁴⁹

Pel que fa a innovacions tècniques, cal esmentar l'impacte produït per la recerca de Helen Parkhurst, antiga col·laboradora de Montessori, que materialitzà en el *Dalton Laboratory Plan*, sistema d'educació individualitzada que tingué molta anomenada al Principat en el pla teòric durant els anys vint i en el camp pràctic durant la República en les experiències del Grup Escolar Pere Vila del Patronat Escolar de Barcelona i altres centres. També cal destacar els treballs de Margalida Comas, que anaven difonent els plantejaments portats a terme per Washburne com a responsable de les escoles de Winnetka, i el mètode de projectes inspirat en Dewey i articular per Kilpatrick.⁴⁵⁰

La influència britànica fou important en les últimes dècades del XIX a través dels homes de la Institución Libre de Enseñanza i dels krausistes en general, influència que inclou també el pensament de Spencer, tot i que en aquest cas sobretot Francisco Giner de los Ríos era molt crític en alguns aspectes. A Catalunya, malgrat que el clima no era gaire favorable, la incidència del positivisme evolucionista durant el període 1875-1890 fou prou important.⁴⁵¹

A l'inici del segle XX, el corrent positivista i l'obra spenceriana exerciren també una gran influència, especialment a través de Ferrer i Guàrdia i Bardina. Passant per l'evolucionisme darwinià, Herbert Spencer obria les portes a l'educació física i al desenvolupament de les ciències experimentals. La mateixa idea de selecció natural, bàsica en l'ideari educatiu del capitalisme industrial europeu a finals del XIX, trobà encara ressò entre els educadors adscrits al moviment escolar catalanista, com ara Joan Palau i Vera i Pau Vila. Aquesta influència, però,

449. Sobre la influència de Dewey a Catalunya amb anterioritat a la Guerra Civil (1936-1939), vegeu Jaume CARBONELL, «Introducció», a John DEWEY, *Democràcia i escola*, Vic, Eumo i Diputació de Barcelona, 1985, col·l. «Textos Pedagògics», núm. 3, p. L-LVII.

450. Margarida COMAS, *El sistema de Winnetka en la pràctica*, Madrid, Revista de Pedagogía, 1932, i *El método de proyectos en las escuelas urbanas*, Madrid, Revista de Pedagogía, 1928.

451. Cf. Jordi MONÉS, «Pròleg», a Herbert SPENCER, *L'educació intel·lectual, moral i física*, Vic, Eumo i Diputació de Barcelona, 1989, p. IV-LXIV.

com més avançava la segona dècada del XX, amb la mort de Ferrer i l'exili de Bardina, fou declinant per acabar diluint-se totalment.⁴⁵²

8.4.4. INFLUÈNCIES ALEMANYES

Les influències de l'escola alemanya es remunten al segle XIX i es concreten especialment en l'obra de Fröbel, portada a l'Estat espanyol a través de la Institución Libre de Enseñanza. Les escoles renovadores de Catalunya aplicaren al jardí d'infants els mètodes froebelians del *kindergarten*, però a principis del XX foren desplaçats per les noves tècniques Montessori.

A nivell teòric hi haurà una gran influència del pensament educatiu alemany, que arribarà a Espanya procedent de Marburg (fonamentalment Natorp a través d'Ortega, Fernando de los Ríos i María de Maeztu) i, a Catalunya, en la generació que havia d'encapçalar el reformisme pedagògic republicà, sobretot a través de Joaquim Xirau i Joan Roura-Parella, via Berlín. Per aquí entraran les idees pedagògiques de Spranger (en la filosofia del qual es basava la pedagogia del treball de Kerschensteiner), participant aquest últim en un curs organitzat pel Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma de Barcelona, durant el curs 1933-1934.⁴⁵³ Palau i Vera impartí un curs de sis lliçons sobre Herbart a l'Escola d'Estiu del 1917, que resumí Ramon Torroja a *Quaderns d'Estudi*. Les primeres traduccions en castellà no arribaren fins els anys 1923 i 1925, car Herbart havia tingut escassa incidència a Espanya, on la tradició renovadora del XIX es basà en Pestalozzi i Fröbel. També s'hi ha de comptar la influència de la psicologia de Meumann i els seus treballs sobre la importància del medi familiar en el fet educatiu, donada a conèixer per Modest Bargalló a l'Escola d'Estiu de 1918. També interessaren els treballs de Wundt, pare de l'experimentació psicològica, o els d'Otto Lipmann, aquest últim donat a conèixer per Emili Mira, sempre amant a tot allò que succeïa a l'estranger, i en especial a Alemanya, i que traduí la seva *Psicología para maestros*, que edità la *Revista de Pedagogia*, els anys 1924 i 1931.⁴⁵⁴

452. La influència cada vegada més important del pensament burgès sobre el moviment escolar català va esdevenir decisiva en el declivi del pensament de Spencer. Malgrat tot, *Revista de Educació* encara va publicar un treball de Spencer el 1913.

453. Conrad VILANOU, «Entre Ginebra i Berlín: Joan Roura-Parella i la renovació pedagògica», *La renovació pedagògica*, Girona, CCG, 2003, p. 219.

454. Cf. Conrad VILANOU, «De la fisiologia a la psicotècnia: Emili Mira i la constitució de la psicopedagogia com a disciplina científica», a Conrad VILANOU (coord.), *Emili Mira i els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*, Barcelona, Publicacions i Edicions UB, 1998, p. 42.

Tingueren gran acollida les idees procedents de l'idealisme democràtic que inspirà la República de Weimar. Claparède, figura central a l'Escola d'Estiu de 1920, a més de la ja citada, donà una conferència a l'Escola Elemental del Treball, on exposà el mètode de Kerschensteiner com a eina per crear un sentiment social entre els alumnes, com també la concepció del pedagog alemany amb relació a l'escola com a comunitat de treball. El pedagog muniquès tingué gran ressò, des de l'època de la dictadura primoriverista i especialment a la Catalunya de la República, com ho testimonien les seves nombroses traduccions, publicades sobretot per l'editorial Labor.⁴⁵⁵

8.4.5. ALTRES INFLUÈNCIES

Cal assenyalar també l'extraordinària influència que exercirà la pedagoga sueca Ellen Key, especialment la seva obra *El segle dels nens*,⁴⁵⁶ sobre Bardina, D'Ors i Ferrer i Guàrdia. Pel que fa a la pedagogia ferreriana, cal esmentar l'empremta que concordarà en aquest sentit amb l'amor i la tendresa envers l'infant. Tot i amb reserves, es pot considerar Ferrer com un pedagog vinculat al moviment de l'Escola Nova, ja que ell i els seus seguidors —especialment Puig i Elias— comparteixen la idea fonamental de col·locar l'educand en el centre del procés educatiu.⁴⁵⁷

Continuant amb Ferrer i, en general, amb les influències rebudes per les escoles racionalistes, cal destacar l'ideari dels socialistes utòpics Owen i Fourier, i, per la banda anarquista, la dels seus amics Kropotkin, Eliseu Reclús i Paul Robin. Es podria dir que els principis educatius de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia estaven basats en la proposta del Comitè Pro Ensenyament Llibertari (1898), feta a instàncies de Kropotkin i altres pensadors que entenien que l'educació havia de ser integral, racional, llibertària i mixta. Les idees de Robin i la seva proposta d'educació integral, segons la qual l'educació ha de tenir una base científica i ha de preocupar-se per les dimensions intel·lectual, física i moral, seran decisives en l'Escola Moderna de Ferrer (1901-1906) i en les més de cent di-

455. Cf. Georg KERSCHENSTEINER, *Concepto de la escuela del trabajo*, Madrid, La Lectura, 1924; *El problema de la instrucción pública*, Madrid, Revista de Pedagogía, 1925; *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, Barcelona, Labor, 1928; *Esencia y valor de la enseñanza científico-natural*, Barcelona, Labor, 1930; *La educación cívica*, Barcelona, Labor, 1934.

456. Ellen KEY, *El siglo de los niños*, Barcelona, Biblioteca Sociológica Internacional, 1907.

457. Sobre les coincidències de Ferrer i Guàrdia amb l'Escola Nova, partint sobretot de l'ideari del seu amic Paul Robin, podeu veure Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Nova», *Educació i Història* (Barcelona), núm. 1 (1994), p. 69-72.

ferents sucursals que el 1905 ja hi ha repartides per la província de Barcelona.⁴⁵⁸ Tot i el tancament de l'Escola Moderna l'any esmentat, es posà en marxa la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, i a Barcelona ciutat s'hi comptaven deu escoles amb mil alumnes, a més d'altres centres que s'havien anat creant arreu del país.⁴⁵⁹

8.5. A TALL DE CLOENDA

Creiem que dues qüestions queden fora de tot dubte: la primera, que hi hagué una renovació pedagògica a Catalunya en el primer terç del segle XX; i la segona, que les influències dels corrents internacionals de l'Escola Nova hi tingueren un paper preponderant, fins el punt que la immensa majoria de les innovacions educatives a casa nostra en aquell període obeeïren a aplicacions o adaptacions de noves tècniques o plantejaments arribats de lluny, però no pas autòctons.

Sobre el perquè d'aquests esdeveniments, la resposta ja l'hem assajat al principi d'aquest treball. Es tractava d'un moment històric convuls on gran part de la població sentia la necessitat de trobar un nou ordre, sobre la naturalesa del qual, òbviament, no hi havia acord. Però sí que hi havia coincidència a pensar que l'educació seria l'eina del canvi, que una educació nova seria el mitjà per assolir una societat nova.

Fèrriere insistia que l'Escola Nova proposava un nou model de persona autònoma, culta i crítica.⁴⁶⁰ Un moviment caracteritzat pels trets següents: europeisme, internacionalisme, liberalisme, pacifisme, neutralitat, confiança en l'educació, cooperació intel·lectual, puritanisme moral i gust per la disciplina individual i social.⁴⁶¹ Es tractava d'un moment històric en el qual d'entre el desencís i la pèrdua de confiança naixia una gran esperança: que una nova educació formaria individus capaços de posar fi a les guerres, d'organitzar un món millor a través de la comprensió mútua. Així ho digué el mateix Cousinet a propòsit de la redacció dels famosos trenta punts de l'Escola Nova:

458. Paul ROBIN, *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*, Barcelona, Olañeta, 1981.

459. Sobre totes aquestes qüestions, consulteu les diferents obres que sobre l'ensenyament racionalista i la figura de Ferrer i Guàrdia ha publicat Pere Solà.

460. Adolphe FERRIERE, *L'autonomie des scolaires*, Vic, Eumo, 1997, 245 p.

461. Fernando VIDAL, «L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève», *Equinoxe, Revue de Sciences Humaines*, núm 17 (1997), p. 84.

[...] el Congrés de Calais fou un congrés pedagògic però també de pau, en el qual la moral i certa religiositat ocupaven tant de lloc com la pedagogia.⁴⁶²

Probablement es tractava d'una utopia politicopedagògica. Una pedagogia que, al cap i a la fi, no romangué gaire temps ni fou quantitativament prou significativa per poder calar a fons en la societat. No va salvar el segle XX de la barbàrie, però probablement tampoc en va tenir l'oportunitat.

462. Roger COUSINET, *¿Qué es la educación nueva?*, Buenos Aires, Kapelusz, 1952, p. 69.

9. LA FORMACIÓ PROFESSIONAL

Jordi Monés i Pujol-Busquets

9.1. JUSTIFICACIONS

Primerament cal especificar a què em refereixo a l'hora de parlar de formació professional. Ateses les limitacions d'un treball d'aquestes característiques, d'entrada convé puntualitzar que he prioritzat l'abast que donaré a una expressió complexa i extensa. Em limitaré, simplement, a la formació professional industrial, de caràcter elemental, atès que la formació professional agrària⁴⁶³ representa, en aquests anys, una prioritat menor en relació amb una problemàtica de la societat catalana, centrada principalment en la producció industrial vinculada a les necessitats de mà d'obra qualificada.

Tot i que en els principis de la revolució industrial o, potser més ben dit, en l'etapa preindustrial, no quedaven ben definits els diferents graus de la formació tecnicoprofessional, és evident que en el període que estudia aquest treball, la divisió dels ensenyaments tècnics en superior, mitjà i elemental quedava ja ben precisada. Altrament, malgrat, com ja veurem més endavant, que en el projecte de la burgesia industrial de començaments del segle XX s'incloïen els tres ensenyaments citats formant com una mena de tronc comú, en la realitat l'ensenyament superior no s'hi podrà incloure perquè l'Estat se'n farà càrrec de forma exclusiva, i el mitjà quedarà reduït únicament a l'Escola Industrial de Barcelona, perquè les escoles de Terrassa i Vilanova i la Geltrú dependran únicament, també, del Govern central.

Així doncs, tractant aquesta problemàtica en l'àmbit del Principat, crec que hem de prioritzar l'ensenyament tècnic elemental, conegut també com a formació professional, tot i que, al llarg del treball i de forma esporàdica, ens podem referir en algun moment a l'ensenyament tècnic mitjà.

463. Convé puntualitzar, però, que diputacions i ajuntaments catalans, malgrat les poques disponibilitats econòmiques, saberen interessar els pagesos a favor de la modernització del camp.

9.2. ALGUNES PRECISIONS SOCIOHISTÒRIQUES

Arran del desenvolupament de la producció que es dona en l'etapa preindustrial i dels canvis que experimenta l'estructura socioeconòmica, especialment pel que fa a l'organització de la dita producció i la consegüent divisió del treball, la formació professional, tal com la coneixem avui, sofreix, a partir de la segona meitat del segle XIX, alguns canvis significatius. Tot i això, els gremis van continuar exercint, durant força temps, un paper important en el món de l'aprenentatge dels futurs fadrins, cada vegada més coneguts com a operaris, els nous tipus d'obers vinculats a la producció industrial.

Pel que fa a la formació dels obrers industrials catalans, en línies generals podem parlar de tres períodes històrics:

— Un primer estadi que va durar pràcticament fins a la primera meitat del segle XIX. La formació era totalment rutinària i s'adquiria en el mateix lloc de treball, al taller o a la fàbrica.

A partir de finals de la primera meitat de l'esmentat segle i sobretot d'ençà de la segona, els anys seixanta i d'una manera especial en el període revolucionari (1868-1874), es comencen a observar alguns intents de reforma, limitats, en gran part, al ram tèxtil. En aquesta època apareixerà la formació mixta, és a dir, per una banda l'aprenentatge al taller o a la fàbrica i per l'altra, l'ensenyament professional que es realitzava a les escoles d'arts i oficis o similars,⁴⁶⁴ amb el benentès que les lliçons que s'impartien en aquests centres sempre tenien lloc a la nit després de la jornada laboral.

La nova situació implicarà que, per a alguns xicots, el seu ensenyament terminal deixi de ser l'ensenyament primari, limitat a rudiments de lectura i escriptura, evidentment en castellà, i les quatre regles. Ara s'hi afegirà una sèrie de nocions de tecnologia aplicada al futur ofici o al que ja s'estava exercint. En aquesta etapa, en un primer moment, les classes anaven dirigides a encarregats i capatassos i, més endavant, també s'hi van incloure els operaris, amb la qual cosa es van generalitzar dos nivells: un per a encarregats i capatassos i l'altre per a operaris.

La tercera fase s'inicià al voltant del final dels anys seixanta del segle XX, quan es començava a avançar cap a l'escola de formació professional integrada a l'estructura de l'ensenyament considerat globalment. Aquesta etapa, que no entra cronològicament en el nostre camp d'estudi, ja s'havia proposat portar-la a la pràctica en l'època que estudiem.

464. A finals dels anys vint del segle XIX es començà a parlar a Catalunya d'escoles d'arts i oficis, però no es materialitzaren fins més tard.

Altrament cal puntualitzar, també, algunes qüestions que tenen quelcom a veure amb la formació professional:

Les reivindicacions obreres, que s'hagueren de desenvolupar fins a 1868 en el terreny de la clandestinitat, se centraven, en general, en la millora de les condicions de treball i en l'educació primària elemental. Un altre problema que els treballadors no veien massa clar era la innovació tecnològica, perquè tenien por de perdre el lloc de treball, com va passar més d'una vegada.

Pel que fa als patrons, els sectors influents, com s'esdevenia també en altres contrades, s'oposaven a la formació professional perquè generaria automàticament, segons ells, major exigència salarial dels obrers, amb la qual cosa els seus guanys disminuirien.

D'altra banda, hem de tenir en compte que l'interès de les classes dirigents per l'ensenyament tècnic va començar per l'ensenyament superior i mitjà, i es deixà l'elemental per a més endavant.

9.3. LA FORMACIÓ PROFESSIONAL A PARTIR DE LA SEGONA MEITAT DEL SEGLE XIX

9.3.1. L'OBRA DE LA DIPUTACIÓ DE BARCELONA I DE LES ALTRES DIPUTACIONS

A mesura que ens apropem al segle XX, seguint, més o menys, el que estava succeint als països desenvolupats d'Europa i Amèrica, els coneixements tècnics per als obrers es podran començar a adquirir als centres d'ensenyament professional públics i privats, que podríem considerar vinculats a l'educació formal.

Pel que fa als canvis legislatius en l'ensenyament tècnic, que a l'Estat espanyol s'iniciaren el 1851, la seva incidència en el món industrial fou més aviat limitada, amb la particularitat que l'acció d'aquesta legislació quedava circumscrita a l'ensenyament superior i, en part, al mitjà, però era pràcticament nul·la a l'ensenyament tècnic elemental. En aquest sentit convé assenyalar que es limitava, en general, a l'establiment de centres pilot, en particular a Madrid.

Més o menys encarrilada la formació tècnica de grau mitjà i superior, gràcies als esforços de la classe dirigent catalana encapçalada per la burgesia industrial, que substituïa, almenys en part, la desídia del Govern central,⁴⁶⁵ no ens ha

465. Amb relació a la problemàtica de l'ensenyament tècnic superior i mitjà en aquests anys, podeu veure Ramon GARRABOU, *Enginyers industrials, modernització econòmica i burgesia a Catalunya: 1850 - inicis del segle XX*, Barcelona, L'Avenç i Col·legi d'Enginyers Industrials, 1982, 323 p.

d'estranyar que aquesta mateixa burgesia intentés, ja més endavant, buscar solucions pròpies al marge de l'Estat pel que fa a l'ensenyament tècnic elemental.

M'haig de referir primordialment al món industrial català, d'altra banda circumscrit, en bona part, al rerepaís barceloní, si més no a nivell d'influència socioeconòmica. Altrament, tal com ja havia passat a la segona meitat del segle XIX, la gran protagonista en el sector públic fou la Diputació de Barcelona.

Un dels esdeveniments que marcà l'inici de l'ensenyament professional modern a Catalunya fou la creació, el 3 de novembre de 1868, de l'Escuela Industrial Barcelonesa, amb el suport moral, però no pas econòmic, de la Diputació.⁴⁶⁶ El promotor i director d'aquest centre fou Ramon de Manjarrés, que coneixia molt bé les escoles de formació professional estrangeres, fonamentalment angleses. La filosofia d'aquesta escola es basava en els paràmetres següents:

- Ensenyament popular.
- Llibertat i descentralització.
- Ensenyament gradual per formar operaris, contramestres i caps de taller.⁴⁶⁷

Les realitzacions de la Diputació de Barcelona, és a dir la participació d'un ens oficial, s'iniciaren al segle XIX amb l'Escuela Libre Provincial de Artes y Oficios, creada el 15 d'octubre de 1874.⁴⁶⁸ El director de l'Escola Provincial era el mateix que el de l'Escola d'Enginyers Industrials, en aquest cas, el citat Ramon de Manjarrés. D'altra banda, per manca d'un local adient, les classes es traslladaren a la Universitat Literària, que s'havia inaugurat el 1873. La manca d'espai originà una important limitació del nombre d'alumnes, fins i tot en comparació amb altres centres de la resta de l'Estat.⁴⁶⁹

Un altre aspecte a considerar és l'acord del 28 de juny de 1880, a partir del

466. Amb anterioritat a la creació d'aquesta escola es van dur a terme diverses experiències interessants, però aquesta ens resulta especial, perquè és el primer pas cap a un nou tipus d'escola. Sobre les esmentades experiències, vegeu Ramon ALBERDI, *La formación profesional en Barcelona: Política, pensamiento, instituciones: 1875-1923*, Barcelona, Don Bosco, 1980, p. 535-606; Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*, Barcelona, IEC, 2005, p. 113-126.

467. Sobre la personalitat de Ramon de Manjarrés i Bofarull, vegeu Ramon ALBERDI, *La formación profesional en Barcelona...*, p. 196-301.

468. Amb relació a la fundació d'aquesta escola i la seva dimensió social, consulteu Ramon ALBERDI, *La formación profesional en Barcelona...*, p. 64-65.

469. Ramon de Manjarrés s'oposà a aquest trasllat. La Diputació va fer un projecte per acollir totes les escoles barcelonines que depenien d'aquest organisme, si bé fracassà. Cf. DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE BARCELONA, *Programa del concurso de proyectos para la construcción de un edificio destinado a las instituciones provinciales de instrucción pública: Publíquese por acuerdo de la Diputación*, Barcelona, 1877.

qual la Diputació s'adreçava a diversos consistoris de la província per tal que establissin escoles d'arts i oficis. Només s'acolliren a aquesta proposta Sabadell, Vilanova i la Geltrú i, més endavant, Terrassa, Mataró i Manresa. En aquests anys, també la Diputació de Girona promocionà escoles de formació professional a la capital, la Bisbal i Olot,⁴⁷⁰ al marge d'altres establiments docents que sorgiren impulsats per ajuntaments, associacions o particulars.

9.4. LA FORMACIÓ PROFESSIONAL INDUSTRIAL ENTRE 1900-1923

L'Exposició Universal de Barcelona, tot i les seves limitacions, va produir un gran impacte en el món industrial català, fet que propicià la fundació de l'Escuela Municipal de Artes y Oficios de la vila de Gràcia, establerta el 1890 sota l'impuls de la Sociedad Económica de Amigos del País d'aquesta població, la qual influí, també, en l'establiment de l'Escuela Municipal de Artes y Oficios de Sant Martí de Provençals, creada el 1892.⁴⁷¹

La crisi colonial de 1898 accelerà els processos de canvi, sobretot en el món industrial i polític, la qual cosa tingué incidència en el camp de la formació professional. No es tractà únicament del fet de la pèrdua de les colònies i de la seva repercussió econòmica en el món industrial català, sinó d'una manera especial del final del caciquisme, almenys a les zones urbanes industrials del nostre país. La nova situació queda molt ben reflectida en aquestes paraules de Pau Vila:

La necessitat de donar una formació tècnica als treballadors és una de les principals preocupacions que tenen en començar el segle XX els nostres industrials i polítics. L'expansió econòmica dels darrers anys del segle XIX havia posat en evidència que l'especialització de la mà d'obra era indispensable per adaptar-se a la revolució tecnològica que s'estava vivint arreu d'Europa. Aquest fenomen, per altra part, es veu accentuat amb la crisi sorgida de la Guerra de Cuba i la pèrdua de les colònies, que suposen una tendència a la diversificació industrial.

L'ensenyament professional, no obstant, és aleshores un dels buits més nota-

470. Pel que fa a aquestes qüestions, vegeu Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*, p. 126-131. Es poden consultar, a més, les diverses referències que apareixen en aquestes pàgines.

471. L'annexió, el 1897, pel municipi barceloní de les poblacions de l'entorn determinà que l'Ajuntament del cap i casal es veiés obligat a adoptar una política a favor de l'ensenyament tècnic elemental, atès que els ajuntaments de Gràcia i Sant Martí tenien al seu càrrec escoles d'arts i oficis.

bles a Catalunya, i és per això que ja des dels primers anys del segle XX es converteix en un objectiu compartit per la burgesia i la classe treballadora, obligada aquesta última a adaptar-se a les possibilitats canviants del mercat de treball.⁴⁷²

Amb l'arribada del segle XX es començà a notar un major pes de la legislació espanyola, malgrat que es continuaren observant moltes llacunes, almenys fins a la proclamació de la dictadura de Primo de Rivera,⁴⁷³ normatives legals que no corresponien a les necessitats d'una societat industrial moderna. L'avenç que l'Estat deixés en mans de les diputacions i dels ajuntaments la gestió de la formació professional va oferir possibilitats d'actuació a les esmentades institucions en aquest terreny, amb l'handicap, però, de la manca de disponibilitats pressupostàries dels esmentats organismes.

9.4.1. L'OBRA DE LES DIPUTACIONS

Com ja he dit, l'Escola Provincial d'Arts i Oficis no tenia prou capacitat, al marge que hom considerava que la seva qualitat era força millorable. No és estrany, per tant, que el membre de la Diputació barcelonina Joan Garriga plantejés, en la sessió del 20 de juny de 1900, reformes profundes. Al cap d'un mes, el 15 de juliol, el Foment del Treball Nacional⁴⁷⁴ elaborava un altre projecte, dissenyat, en gran part, per Josep Albert Barret, professor de l'Escola Provincial d'Arts i Oficis.⁴⁷⁵

En aquest darrer projecte es preveia un ensenyament basat en l'escola-taller i la semigratuïtat dels estudis. A més de la separació de l'ensenyament artístic de la formació professional industrial, ensenyances que encara estaven barrejades, dividia l'ensenyament tècnic en tres graus:

— Primaris (obrers);

472. Cf. Bru ROVIRA i JARQUE, *Pau Vila: «He viscut»: Biografia oral*, Barcelona, La Campana, 1989, p. 173.

473. Miguel Primo de Rivera, a partir de l'experiència catalana, va començar a crear una estructura més moderna d'ensenyament tècnic a nivell d'Estat, evidentment amb un caràcter marcadament centralista.

474. En el període 1880-1900 es produïren diversos esdeveniments que prejutgen els canvis que es començaven a manifestar a l'inici del segle XX, entre els quals cal remarcar la creació del Foment del Treball Nacional el 1889.

475. Sobre aquest projecte i d'altres que apareixen en aquests anys, consulteu Jaime CARREIRA Y PUJAL, *La enseñanza profesional en Barcelona en los siglos XVIII i XIX*, Barcelona, Bosch, 1957, p. 171, i Ramon ALBERDI, *La formación profesional en Barcelona...*, p. 281 i s.

- Mitjans (obrers especialitzats, contramestres, tècnics);
- Superiors (directors i enginyers);

amb la particularitat que es preveia que els obrers del primer cicle poguessin arribar a graduar-se en el tercer cicle, com a enginyers.

El projecte preveia l'aplicació d'un impost específic per al seu finançament, però el Ministeri d'Hisenda no va acceptar aquesta possibilitat, mesura imprescindible per a fer possible el projecte. Aquesta proposta, com la de Joan Garriga, es basava en el model de les *half time schools*, centres teoricopràctics d'ensenyament total. La negativa del Govern central es compensà, almenys en part, amb el Reial decret de 30 de març de 1904 (*Gaset* del 31 de març), segons el qual es constituïa el Patronat de l'Escola Industrial de Barcelona, presidit pel mateix president de la Diputació. En aquest decret s'establí la creació d'una Escuela Superior de Industrias, coneguda com a Escola Industrial, amb un règim especial.⁴⁷⁶

Una de les primeres actuacions del Patronat fou la compra, l'any 1906, de Can Batlló, una empresa tèxtil emblemàtica. Cal no oblidar que al cap de poc temps, la proposta de globalitat quedava coixa, atès que els estudis d'enginyer industrial passaven a dependre totalment de l'Estat, amb la qual cosa la dita globalitat quedava limitada als estudis mitjans i elementals.⁴⁷⁷

Aprofitant les condicions que oferia l'edifici que el Patronat havia adquirit, s'hi començaren a traslladar algunes de les seccions de l'Escola Provincial d'Arts i Oficis, començant per les relacionades amb la indústria tèxtil, filatura, tissatge i ram de l'aigua, a les quals seguien d'altres relacionades amb la indústria química i mecànica, totes elles equipades amb magnífics laboratoris.⁴⁷⁸

Paral·lelament, la Comissió Provincial es va comprometre, el 1910, a traslladar, com més aviat millor, a Can Batlló totes les instal·lacions de l'Escola Provincial, com també algunes càtedres de l'Escola d'Enginyers Industrials. Malgrat tot, encara haurem d'esperar un temps prudencial perquè els ensenyaments professionals de caràcter elemental es traslladin a Can Batlló.

L'Escola Elemental del Treball (Escola del Treball el 1920), a partir de la seva inauguració el 29 de maig de 1914, esdevé un centre amb moltes més condi-

476. Sobre la gestació d'aquest Reial decret, vegeu Alexandre GALÍ, *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya: 1900-1936*, llibre IV: *Ensenyament tècnico-industrial i tècnico-manual o d'Arts i Oficis*, 1a part, Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1981, p. 18-24.

477. Quant als estudis secundaris, ens referim exclusivament a la ciutat de Barcelona, atès que l'Estat havia creat, el 1901, les escoles tècniques de grau mitjà de Terrassa i Vilanova i la Geltrú, sota la dependència del Govern de Madrid, com ja veurem al seu moment.

478. No insistim en aquesta qüestió, perquè, al marge dels textos ja citats, la bibliografia sobre aquests estudis és molt àmplia.

cions que no pas l'anterior, que s'havia desenvolupat amb mitjans precaris, sobretot a causa del seu local insuficient. El nou edifici constava de tres cossos amb una superfície de 3.225 m². Malgrat tot, la seva filosofia no havia canviat respecte a l'escola que fins aleshores havia estat acollida a la Universitat Literària.

El director i el secretari eren els mateixos de l'Escola d'Enginyers, fet que determinava que el nou centre fos considerat de tercera categoria, perquè aquests senyors tenien la mentalitat que l'ensenyament constava de tres graus ben diferenciats i com és lògic l'elemental era considerat com un parent pobre que no mereixia la mateixa atenció que l'ensenyament superior.

Al cap d'uns quants anys, la Diputació de Barcelona va aconseguir que l'Escola Elemental del Treball s'independitzés totalment de l'Escola d'Enginyers. Així doncs, el 21 de març de 1917, es nomenà com a nou director Josep A. Barret, un dels màxims promotors d'un dels projectes de l'any 1900. Malauradament, abans d'un any, Barret fou assassinat en circumstàncies que encara no han estat prou aclarides.⁴⁷⁹

Després d'algun temps d'incertesa, el 8 de juliol de 1918, per un acord de la Diputació, fou nomenat conseller tècnic un jove enginyer, Rafael Campalans i Puig, el qual més endavant, el 1920, assumí oficialment el càrrec de director, que comptava amb la col·laboració com a secretari de Pau Vila, que introduí a l'Escola del Treball les pràctiques tutelars de l'escola primària.⁴⁸⁰ La política del nou equip dirigit per Campalans, seguint en alguns punts les idees de Barret, se centrava fonamentalment:

— En l'ensenyament cíclic, graduat i especialitzat, atorgant una importància especial a les aules de dibuix, els tallers i els laboratoris.

— En la importància de la formació humana, que havia d'agermanar-se amb la formació tècnica, tot plegat per contribuir a una major eficàcia educativa.

— En els viatges d'estudis, els quals havien d'adquirir una importància específica.⁴⁸¹

Calia afavorir, d'altra banda, la participació en la vida de l'escola de l'As-

479. Les autoritats van acusar de l'assassinat els sindicalistes, i aquests, els agents alemanys que hi havia a Barcelona, els quals actuaven en contra dels industrials catalans, que s'havien arrenegat, en general, a favor dels aliats.

480. Campalans fou un dels fundadors, el 1923, de la Unió Socialista. Prat de la Riba li havia encarregat l'organització del servei d'obres públiques de la Mancomunitat. Campalans no era, doncs, ni un home nou, ni un home de la Lliga.

481. La bibliografia sobre la trajectòria de l'Escola del Treball en aquests anys és molt extensa; a tall d'exemple, podeu consultar MANCOMUNITAT DE CATALUNYA, *L'obra realitzada: Anys 1914-1923*, I: *Organització i administració general de la Mancomunitat*, II: *Cultura i instrucció*, III: *Agricultura*, Barcelona, 1923, p. 297-334.

sociació d'Estudiants, que ja havia estat creada per Josep A. Barret. Els estudiants, a més d'intervenir en les tasques de govern, publicaven el *Butlletí Cultura i Treball*, de consulta imprescindible per a conèixer les aspiracions d'un sector de la joventut obrera de l'època.⁴⁸²

Arran del traspàs de competències de les diputacions a la Mancomunitat de Catalunya el 1920, començà a prendre volada una nova política per impulsar les escoles de formació professional a les diputacions i municipis de les províncies de Girona i Tarragona. Lleida era considerada una zona agrícola. En aquests anys, la Mancomunitat va establir contactes amb les escoles menors d'Arts i Oficis de Belles Arts de Palafrugell i Sant Feliu de Guíxols i les de Belles Arts de la Bisbal, Llagostera, Puigcerdà i Olot, que depenien dels respectius ajuntaments. La supressió real, el 1923, i legal el 1925, de la Mancomunitat va aturar aquest canvi.⁴⁸³

9.4.2. L'OBRA DELS AJUNTAMENTS CATALANS MÉS SIGNIFICATIUS I D'ALTRES ORGANISMES PÚBLICS I PRIVATS

Com ja hem apuntat, l'obra de l'Ajuntament de Barcelona, una de les destacades en el camp que estudiem, és hereva de l'obra dels ajuntaments de Gràcia i de Sant Martí de Provençals, que s'incorporaren a l'obra del consistori de la Ciutat Comtal a partir de l'annexió, el 1897. En un primer moment, l'Ajuntament barceloní es limità, en certa manera, a cobrir l'expedient, però arran dels canvis polítics de principis de segle va comprendre que calia estendre aquest tipus d'ensenyament a tota la ciutat, especialment a les barriades obreres.⁴⁸⁴

Aquesta política no va començar a donar fruits fins el 1912, quan es fundaren l'Escola Municipal d'Arts del districte V, barri xinès, i l'Escola Municipal d'Arts del districte VII, barriada de Sants, que s'afegien a les escoles de Gràcia i Sant Martí.⁴⁸⁵

482. Abans del cop d'estat de Primo de Rivera, l'Associació tenia dos-cents cinquanta socis i uns cinquanta exalumnes, que integraven les seccions d'esport, fotografia, excursionisme, cultura, biblioteca, etc. Eugeni d'Ors, uns quants anys abans, havia intentat la creació d'una Associació d'Estudiants, per al grup de centres dependents de la Diputació de Barcelona i la Mancomunitat que formaven la Universitat Nova, però fracassà.

483. Cf. Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*, p. 170-171.

484. Hom es limità a continuar l'obra anterior i canviar els noms de les escoles per adaptar-les a la nova realitat, les quals es varen dir: Escuela Municipal de Artes del districte VIII i Escuela Municipal de Artes del districte X.

485. Sobre la trajectòria de les escoles professionals de l'Ajuntament de Barcelona, consulteu Ramon ALBERDI, *La formació profesional en Barcelona...*, p. 435-520, i Jordi MONÉS I PUJOL-

El fet més destacable, en el cas de l'Ajuntament de Barcelona, es produeix arran de la creació de la Comissió de Cultura i la seva reglamentació al juny de 1917, que fou el preludi de l'elaboració d'un pla d'ensenyament tècnic per l'Assessoria Tècnica, estudi que fou aprovat el 6 de novembre de 1918. En aquest informe, pel que fa a la formació professional, hom proposava:

- Una avaluació del cens obrer en cada un dels rams industrials.
- Una valoració de les necessitats de la formació professional a la ciutat de Barcelona.
- Una anàlisi de les causes que determinaven la relativa poca assistència dels obrers a les escoles de formació professional.

D'acord amb les experiències suïsses i franceses que l'Ajuntament havia estudiat prèviament, es pot arribar a la conclusió que els estudis s'havien de concretar en tres eixos: la preparació manual, l'ensenyament tècnic de l'ofici específic de l'alumne i la formació general i cívica.

D'altra banda, tot i que l'informe estava a favor de l'aplicació de l'escola-taller, atesa la situació de la indústria i de la classe obrera a Barcelona, es decantava, en aquest cas concret, pel taller-escola, adoptant algunes reformes per millorar el sistema.

D'aquí van néixer uns centres que adoptaven una nova denominació: Escoles Complementàries d'Oficis,⁴⁸⁶ que intentaven aprofitar l'aprenentatge en la fàbrica o el taller, i el complementaven amb un programa acadèmic teoricopràctic que es concebia des d'un concepte d'ensenyament cíclic i globalitzador, per oferir als alumnes una educació integral, seguint els passos del que es començava a plantejar a l'Escola Elemental del Treball de la capital catalana. El programa d'aquestes escoles s'orientava en tres direccions:

- Instauració del preaprenentatge per afavorir el trànsit de l'escola primària als tallers d'indústria.
- Alternança de la pràctica de taller amb la formació teoricopràctica a l'escola complementària.
- Finalment es parlava de la possibilitat d'establir escoles d'aprenentatge complet per a alguns casos concrets.

La filosofia adoptada per l'Ajuntament queda reflectida en alguns paràgrafs que reproduïm a continuació:

BUSQUETS, *Les escoles professionals municipals, 1890-1990*, Ajuntament de Barcelona, 1991, 163 p. Pel que fa a aquesta denominació, ja era en aquell moment un anacronisme; amb el temps desapareixerà fins i tot a nivell legal.

486. Arran d'aquest projecte, l'Escola de Gràcia es va dir Escola Complementària d'Oficis Abat Oliva; la de Sant Martí, ECO Francesc Aragó; la de la barriada de Sants, ECO Arnau de Vilanova, i la del districte V, ECO Narcís Monturiol.

Aquest sistema —el del taller-escola— pretén la formació de l'aprenent per la pràctica de l'ofici feta al taller industrial, afirmant que per a formar bons i vertaders obrers aquest és l'únic mitjà conduent. Perquè l'aprenentatge es faci bé és necessari, [...] que el noi agafi amor a l'ofici, i això solament podrà ésser quan vegi que l'ofici li dóna els mitjans d'atendre a sa subsistència i en tanta major vida, com majors són les seves aptituds adquirides...

Vegem, en canvi, què diuen els que sols veuen en l'escola el mitjà d'una bona formació professional. L'escola taller, [...] té l'avantatge de donar l'ensenyament d'una professió en els seus dos aspectes d'habilitat manual i coneixements tècnics paral·lelament a un complement d'instrucció general que permet a l'alumne, una vegada operari, treure el millor partit de sa habilitat manual i li dóna una major comprensió del fons intel·lectual del seu ofici.

De la comparació —entre taller-escola i escola-taller— pot deduir-se que si les escoles-taller ens donen més garantia de formació general i tècnica, l'inconvenient econòmic que representa utilitzar arreu tallers-escoles [...] fa que en la pràctica siguin els tallers patronals els encaminats a la formació de la major part dels aprenents [...] aprofitant l'utilatge utilitzat per a la producció.⁴⁸⁷

L'ensenyament d'una professió en el taller necessita, però, en tot cas, una acció complementària encaminada a obtenir la formació intel·lectual necessària per a la instrucció cívica i moral en què cal formar també el futur operari. D'aquesta acció solen encarregar-se les escoles complementàries.⁴⁸⁸

Finalment voldria indicar, amb relació a aquest projecte, la preocupació dels seus impulsors per la metodologia especial aplicada a cada un dels diferents ensenyaments que s'impartien, entre els quals trobem, també, la metodologia per a l'ensenyament de la llengua catalana.⁴⁸⁹

El pla va plantejar problemes, com afirmaven els directors de les escoles, per manca de realisme, segons deia Alexandre Galí. Era massa exigent per a la formació dels obrers barcelonins i no podem oblidar, a més, que no hi va haver temps perquè el projecte pogués arribar a bon port, tenint en compte l'aixecament militar de 1923, amb la qual cosa el projecte de 1918 passava a segon terme.⁴⁹⁰

487. Les escoles de formació professional elemental eren molt poc rendibles, atès que el seu manteniment resultava molt car, per això hom parla d'aprofitar l'utilatge de les fàbriques on treballaven els alumnes.

488. AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Institucions d'ensenyament tècnic primari*, Barcelona, Tallers d'Arts Gràfiques Henrich, 1918, p. 74-75.

489. AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Institucions d'ensenyament tècnic primari*, 1918, p. 111-161.

490. Sobre l'aplicació pràctica de les escoles complementàries i el canvi que va representar el cop d'estat de 1923, podeu veure Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *Les escoles professionals municipi-*

Com ja hem vist anteriorment, molts ajuntaments catalans, amb el suport de les diputacions de Barcelona i Girona, havien establert les seves escoles d'arts i oficis, que continuaren en el període que estudia aquest treball. En els paràgrafs següents significaré les que tingueren una major transcendència:

— L'Escola d'Arts i Oficis de Terrassa, que s'havia convertit, a més, el 1901, en Escuela Superior de Industrias, comptava amb la col·laboració d'aquest centre, sobretot pel que fa al professorat. Aquesta escola tenia una matrícula molt nombrosa, que oscil·lava entre dos-cents i dos-cents cinquanta alumnes.⁴⁹¹

— L'Escola de Vilanova i la Geltrú havia estat la primera Escola d'Arts i Oficis catalana que per un Reial decret de 5 de novembre de 1886 havia passat a dependre de l'Estat.⁴⁹² Aquesta avinentesa segurament va influir en el fet que el Reial decret abans esmentat per a l'Escola de Terrassa s'apliqués, també, a l'Escola de Vilanova i la Geltrú. Per que fa a l'Escola d'Arts i Oficis, gaudia del mateix avantatge que l'Escola de Terrassa.

— L'Escola de Badalona, ciutat que ja tenia projectes d'escoles de formació professional al segle XIX i que obria el 1907 l'Escola de Teixits dirigida per Pau Rodon, prohom de l'ensenyament tèxtil. Aquest centre es convertí en Escola d'Arts i Oficis municipal el 1915, sota la direcció de Pompeu Fabra. Disposava d'una escola de preaprenentatge dirigida per Artur Martorell, amb la col·laboració de Marcel·lí Antich.⁴⁹³

— L'Escola de Mataró, ciutat que ja des de principis del segle XIX es preocupà de la formació dels obrers, tot i que en l'època que estudiem sembla que es va limitar a complir l'expedient.

— L'Escola del municipi sabadellenc tingué molts entrebancs per tirar endavant a finals del segle XIX, però potser esperonada per l'existència a Terrassa d'escoles de grau mitjà,⁴⁹⁴ acabà establint una de les escoles de formació professional amb més especialitats i amb una matrícula que, als anys vint, ratllava els sis-cents alumnes.

pals 1890-1990, p. 60-67, i Alexandre GALÍ, *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya: 1900-1936*, llibre IV: *Ensenyament tècnico-industrial i tècnico-manual o d'Arts i Oficis*, 1a part, p. 123-129.

491. L'Escola Superior d'Indústries de Terrassa va passar a dependre de l'Estat per un RD de 17 d'agost de 1901.

492. Es varen establir sis escoles més sense massa criteri. Pel que fa a l'Escola de Vilanova i la Geltrú, sembla que la influència de Víctor Balaguer fou decisiva. Sobre aquest afer, vegeu Enric FREIXA I PEDRALS, *Arrels per a una universitat*, Barcelona, UPC, 1986, p. 77-78.

493. Vegeu Mateu ROTGER I ROSQUELLAS, *Badalona: L'escola abir (1717-1939)*, Badalona, Museu de Badalona, 2001, 501 p.

494. Més endavant es va crear a Terrassa l'Escola Tècnica Superior d'Enginyers Tèxtils.

— L'Escola d'Arts i Oficis, Agricultura i Indústries de Manresa, que, amb alts i baixos, va funcionar des de la seva inauguració el 1902.

— L'Escola de Girona tingué diverses propostes, fins i tot per a esdevenir Escola Provincial, projectes que no varen tenir massa incidència fins a l'establiment de l'Escola Municipal de Belles Arts durant el període republicà.

La ciutat de Tarragona havia mostrat, a principis del segle XIX, un gran interès per l'ensenyament tècnic i professional, interès que es tornà a manifestar els primers anys del segle XX amb una sèrie d'iniciatives de poca importància a nivell pràctic durant aquests anys.

9.4.3. L'OBRA D'ALTRES INSTITUCIONS CATALANES ESPECÍFIQUES

Quant a la formació professional, cal parlar, també, de tres grans grups, que, amb més o menys activitat, ja havien exercit un cert paper durant el segle XIX.

Parlaré primerament del moviment obrer, que atesa la insuficiència de l'oferta pública, oferia les seves pròpies solucions, a partir de la trajectòria de l'Ateneo Catalán de la Clase Obrera, fundat el 1861, convertit en 1882-1883 en Ateneo Obrero de Barcelona i que va tenir una activitat remarcable en el camp de la formació obrera des de 1868 fins a finals del segle XIX. Molts ateneus obrers fundats a finals del segle XIX i principis del segle XX segueixen l'exemple del citat Ateneu, i organitzaren classes diürnes i nocturnes.

Les escoles diürnes, generalment per als fills de socis dels ateneus, eren dedicades sobretot a l'ensenyament de la lectura, l'escriptura, les quatre regles i poca cosa més.

Les escoles nocturnes tenien un programa de formació professional que, d'acord en bona part amb la demanda, se circumscrivia, a més de formació general elemental, a classes de dibuix lineal, teoria de teixits i mecànica, seguint aquest ordre.

A la ciutat de Barcelona hi havia ateneus pràcticament a totes les barriades obreres: Sant Andreu de Palomar, Gràcia, Sants, Hostafrancs, Sant Martí, les Corts, el districte VII, el districte II, Camp de l'Arpa, com també diferents ateneus republicans. Al marge d'aquests ateneus, cal fer esment de la Unión Industrial, un centre de formació professional especialitzat amb una oferta de cursos i especialitats que sorprèn per la seva amplitud. Finalment no podem oblidar dues entitats barcelonines emblemàtiques: el CADCI i l'Ateneu Enciclopèdic Popular.⁴⁹⁵

495. Pel que fa al CADCI, vegeu Manuel LLADONOSA I VALL-LLEBRERA, *Catalanisme i moviment obrer al CADCI*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999. Quant a l'Ate-

A la ciutat de Reus, les activitats capdavanteres pel que fa a la formació dels obrers són encapçalades des del segle XIX pel Centre de Lectura de Reus, fundat el 1859. Al llarg de la passada centúria, la formació professional va adquirir una importància remarcable, i continuà la seva activitat al mateix ritme durant tot el segle XX. De tota manera, aquesta activitat va quedar en segon terme ja que l'entitat prengué una gran volada en el camp sociocultural, i va esdevenir en aquests anys una de les primeres entitats culturals de Catalunya.⁴⁹⁶

L'Ateneu Igualadí de la Classe Obrera, fundat el 1863, establí escola de vespres per a adults a partir d'aquest mateix any i l'any següent, classes de dibuix i més endavant de teoria de teixits, a més de moltes altres activitats escolars, fet que determinà que acabés construint un magnífic edifici per acollir totes les escoles. Aquest Ateneu, malgrat crisis internes i problemes polítics, va continuar al primer pla ateneístic fins al 1939. A més de diverses activitats culturals, l'Ateneu Igualadí destacà, sobretot, per l'associacionisme des de 1867 i pel foment de la convivència.⁴⁹⁷

També a moltes ciutats industrials catalanes es crearen ateneus obrers, alguns dels quals ja he anomenat en referir-me a l'obra dels ajuntaments en aquest terreny, com és el cas de Badalona, on l'Ateneu Obrer va crear fins i tot una Escola d'Arts i Oficis, al marge de l'Escola Municipal, que fou inaugurada el 18 d'abril de 1915.⁴⁹⁸

Els problemes econòmics de molts ateneus determinaren que aquestes associacions haguessin de cercar ajut econòmic més enllà dels socis, la majoria obrers, per la qual cosa hom acceptava socis protectors i subvencions de les autoritats, fet que determinava que els ateneus poguessin veure's, d'alguna manera, mediatitzats.

En segon lloc em referiré als industrials, que en aquests anys tingueren un pes decisiu en les propostes i realitzacions de les institucions públiques, però que també s'interessaven per la formació obrera en les fàbriques i els tallers, aspecte poc conegut. Malgrat tot, no podem oblidar que hi havia, en més d'un cas,

neu Enciclopèdic Popular, consulteu Pere SOLÀ I GUSSINYER, *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya: 1900-1939: l'Ateneu Enciclopèdic Popular*, Barcelona, La Magrana, 1978.

496. Vegeu Pere ANGUERA, *El Centre de Lectura de Reus: Una institució ciutadana*, Barcelona, Edicions 62, 1977, 218 p.

497. Consulteu Salvador RIBA I GUMÀ, «La tasca pedagògica», a *L'Ateneu Igualadí de la classe obrera, 1863-1939*, Igualada, Ateneu Igualadí, 1988, p. 131-188.

498. Aquesta escola fou inaugurada per Eduardo Dato, aleshores primer ministre. Vegeu Josep M. CUYÀS I TOLOSA, *Història de Badalona*, vol. VII, *Segles XIX i XX fins el març de 1936*, Badalona, Arts Gràfiques Duran, 1982, p. 272-273.

interessos divergents que es manifestaven especialment en moments de conflictivitat social.

Els sectors favorables a la modernització de la formació professional,⁴⁹⁹ que incidiren clarament en la política de la classe dirigent catalana, foren influïts també pels canvis tecnològics, amb la qual cosa l'ensenyament professional es concebrà com una de les fórmules positives d'integració al sistema burgès, dirigit sobretot als sectors obrers menys radicals.

Finalment cal tenir en compte l'Església, que, a més de la seva funció benèfica, veia en l'educació i primordialment en la formació obrera una forma de recuperar la classe treballadora, que cada vegada s'allunyava més de la religió catòlica. Des de la creació de l'Instituto Catalán de Artesanos y Obreros, el 1876, pel bisbe de Barcelona Joaquim Lluch i Garriga, que va oferir classes de dibuix general i d'aplicació a les arts industrials, hi va haver molts centres educatius vinculats directament o indirectament a l'Església que, en el camp de la formació professional, van tenir una importància relativa, amb l'excepció potser, en el cas barceloní, on l'oferta era més àmplia, del Centro Moral e Instructivo de Gracia i del Centro Moral Eulaliense.

Mereix una atenció especial, però, l'obra dels salesians, que s'instal·laren a Sarrià el 1884. Donaven una preferència al treball pràctic, per això el nom de tallers a totes les seves classes, d'entre els quals cal destacar l'escola-impremta, inaugurada entre els anys 1887-1888, segons sembla la primera d'aquesta classe a l'Estat espanyol. Als salesians, els interessava la formació dels seus propis docents i atorgaven una gran atenció a la publicació de textos a través de les Ediciones Don Bosco.

Aquest orde, a més del col·legi mare de Sarrià, fundà a Barcelona, el 1899, el Col·legi de Sant Àngel i en aquesta mateixa època el Col·legi de Santa Eugènia del Ter, l'Escola de Sant Vicenç dels Horts, i el Col·legi de Sant Antoni de Pàdua de Mataró el 1905.⁵⁰⁰

Altrament, no podem oblidar la fundació, pels jesuïtes, del Centro de Nuestra Señora del Carmen i San Pedro Claver, que va organitzar una escola per a adults el curs 1899-1900. Aquest centre va ser origen de l'Escola Tècnica Professional del Clot, que encara funciona.

499. Manquen estudis per saber la importància quantitativa, tant dels favorables a la modernització de l'ensenyament professional, com dels que mantenien encara la idea que els obrers com menys coses sabessin, millor.

500. Cf. *100 anys de presència salesiana a Barcelona-Sarrià*, Barcelona, Don Bosco, 1984, 99 p.

9.5. ELS GRANS GRUPS SOCIOIDEOLÒGICS I L'ENSENYAMENT PROFESSIONAL

Ateses les limitacions d'un treball d'aquesta índole, em limitaré a donar quatre pinzellades sobre aquesta qüestió concentrant-me en dos grans grups: la classe dirigent catalana i les classes subalternes.

9.5.1. LA CLASSE DIRIGENT CATALANA

Cal definir mínimament, en primer lloc, tots els grups que, segons el meu entendre, integraven aquesta classe dirigent. Hem de tenir en compte, a més dels industrials i les corporacions que els representaven, una elit intel·lectual i professional que ha tingut, en tot moment, un paper essencial des de l'angle polític, econòmic i ideològic. Faig referència a les associacions i els col·legis professionals, sobretot l'Associació i el Col·legi d'Enginyers Industrials, el cos docent de les escoles professionals, etc.⁵⁰¹

Aquesta classe dirigent, al llarg del segle XIX, partia fonamentalment del dogma intocable de la llibertat de treball, tant en la relació entre el capital i el treball com en la participació de l'Estat en els conflictes que podien sorgir. Aquest dogma afavoria clarament els empresaris i obligava els obrers a treballar moltes hores per poder subsistir, la qual cosa impossibilitava no solament l'extensió de la formació professional sinó fins i tot l'educació elemental dels treballadors.⁵⁰²

En el cas català, a finals del segle XIX, aquesta idea es començava a posar en entredit, no pas per consideracions de tipus moral, sinó per por, entre altres coses, de la competència que podien presentar les indústries que s'instal·lessin en altres zones de l'Estat.

Com ja he dit, l'Exposició Universal de 1888 i, sobretot, la crisi colonial foren determinants en el canvi d'orientació de la classe dirigent catalana amb relació a la formació professional. Els documents de 1900 que estudiàvem en anteriors paràgrafs entraven, també, en la discussió del dogma capital-treball, al qual feia referència anteriorment, intentant adequar-lo a les noves circumstàncies.

De fet, la nova orientació amb relació a la formació professional era determinada, d'altra banda, pel desenvolupament de les forces productives i les no-

501. Ens trobem davant d'una primera aproximació, no és ni de bon tros una llista completa. D'altra banda, pel que fa als industrials, no es tractava d'un grup totalment cohesionat.

502. Els empresaris francesos, per exemple, en un primer estadi, manifestaven el mateix.

ves condicions del mercat del treball, que exigien als treballadors una major qualificació professional. Tot plegat portava els industrials a suavitzar les relacions de treball, intentant que la nova situació no afectés l'essència de les relacions de producció tradicionals.

Els canvis tecnològics feren veure a sectors influents de la classe dirigent catalana que calia superar la concepció que el vell dogma de la llibertat de treball conduïa indefectiblement a la reivindicació d'augment de salari. Arran de la nova conjuntura, alguns industrials començaren a proposar l'extensió de l'ensenyament primari, pensant sobretot en la formació professional *in situ*, en la mateixa fàbrica o taller; aquesta formació professional es concebrà, igual que en qualsevol altre grau de l'ensenyament, com una forma d'integració al sistema establert.

Aquesta idea la trobem expressada en el pensament i sobre la trajectòria de Prat de la Riba,⁵⁰³ però quedarà molt ben explicitada en l'obra i en les propostes polítiques de la Diputació de Barcelona i la Mancomunitat de Catalunya, i d'una manera especial en el Pla de Reorganització de l'Ensenyament Tècnico-elemental de l'Ajuntament de Barcelona, aprovat el 6 de novembre de 1918.⁵⁰⁴

Fent abstracció de la situació de bona part de la classe obrera catalana en aquella època, resulten interessants i sorprenents les idees de la classe dirigent sobre la formació cívica, de la qual escollim alguns fragments significatius del programa de l'Ajuntament de Barcelona, amb relació a la divisió de l'ensenyament en esferes concèntriques.

En certes metodologies se segueix l'ordre d'establir les relacions del ciutadà en tres esferes: en la primera s'estudien els seus deures envers la família, fent ressaltar el valor de la moralitat, l'estalvi, la templança; així com les contràries, com per exemple les conseqüències d'estar desvagat...

Després d'estudiar les relacions de l'individu amb la família i del ciutadà amb la nació, passant de l'estudi de la família al del municipi, la regió i l'Estat, hom afirma:

De l'estudi de la vila o ciutat es passarà al de l'Estat, començant pel de sa constitució, en el qual es daran idees sobre les diverses formes de govern, amb nocions sobre com s'elaboren i es fan complir les lleis, com l'Estat assegura la pau pú-

503. Especialment en la seva obra de govern, Prat de la Riba s'adonà de la importància de la formació obrera per la seva pròpia concepció del món.

504. Les idees centrals d'aquest projecte queden molt ben reflectides a AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Institucions d'ensenyament tècnic primari*, 1918, 202 p.

blica, protegeix els febles, el treball i els interessos col·lectius; què representen l'exèrcit i la marina, venint a parar en les llibertats i drets de l'individu com la llibertat personal, inviolabilitat de la propietat privada, llibertat de reunió, de premsa, etc. Al costat d'aquests drets es donaran a conèixer i s'excitarà al compliment dels deures relatius a la Nació, com els impostos, obligacions militars, de freqüentar les escoles, d'acceptar els càrrecs públics, etcètera.⁵⁰⁵

D'altra banda, el pensament de la classe dirigent era compartit o potser interrelacionat amb l'ideari del professorat teòric de les escoles d'ensenyament tècnic de tots els graus, format especialment per enginyers industrials i, en menor grau, llicenciats en ciències.

Aquest col·lectiu professoral, atesa la situació política del període 1900-1938, adoptà, a nivell personal, més d'una vegada, posicions polítiques enfrontades. En canvi, les seves opinions en el terreny de la formació professional fa l'efecte que eren força coincidents, tot i que caldria estudiar-ho amb més deteniment.⁵⁰⁶

Quant a l'Església, va crear els seus centres de formació professional totalment independents dels grups suara estudiats, amb característiques pròpies i diverses segons la seva adscripció. En l'aspecte que ara estudiem s'arreglera clarament al costat del pensament dels sectors dirigents de la societat catalana, amb matisos, però. Les seves propostes en aquest terreny persegueixen formar obrers responsables, integrats al sistema, els quals se'ls ha preparat tècnicament per a l'exercici d'un ofici que els permeti guanyar-se la vida honradament. Es tracta primordialment que l'educació tingui cura de les tres dimensions que, segons el seu entendre, han d'adquirir els adults: la religiosa i moral, la intel·lectual i la professional.⁵⁰⁷

9.5.2. LA POSICIÓ DE LES CLASSES SUBALTERNES

Si partim de la base de l'existència de dues classes: les dirigents, sinònim de grups dominadors, i les subalternes, equivalents als grups dependents, hem d'arribar a la conclusió que les classes subalternes comprenien, al marge de bona part de la pagesia que no entra en el nostre temari, el proletariat i, en aquells anys, un sector important de les classes mitjanes. Cal precisar que es tractava, com en el cas de les classes dirigents, de grups molt heterogenis.

505. AJUNTAMENT DE BARCELONA, *Institucions d'ensenyament tècnic primari*, p. 157-158.

506. Cf. Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*, p. 234.

507. Cf. *100 anys de presència salesiana a Barcelona-Sarrià*, p. 43.

En aquest sentit, pel que fa al proletariat, el grup nombrós dins de les classes subalternes, hi ha importants diferències determinades per la situació que ocupaven en el mercat laboral. Cal no oblidar que fins ben entrat el segle XX hi havia molts analfabets o que només havien adquirit nocions molt elementals, per la qual cosa no podien integrar-se a la formació professional.

Els dos grans sectors socialistes, defensors teòrics dels grups més desafavorits, en general només reivindicaven l'ensenyament elemental, atès que els joves d'aquest sector s'havien d'incorporar a la producció molt aviat per ajudar l'economia familiar. Això comportava que no fossin capdavaners en les reivindicacions a favor de la formació professional, almenys durant les primeres dècades del segle XX, tot i que hi va haver, fins i tot per part dels anarquistes, més d'una reivindicació a favor de la formació professional.

Pel que fa al projecte educatiu anarquista, es basava en l'ensenyament integral, que es definia com una juxtaposició de l'ensenyament teòric i pràctic per tractar de superar la divisió entre treball manual i treball intel·lectual. Altrament, contraposava l'educació utilitària i l'escola intel·lectualista, fruit de la divisió classista de la societat. Aquest projecte, doncs, no concebia la formació professional tal com estava establerta.

Fruit d'aquesta concepció, els ateneus obrers que mantenien escoles racionalistes vinculades als sectors anarquistes van esdevenir escoles d'ensenyament primari amb uns continguts diferents als de les escoles tradicionals, en les quals tenia un paper important un programa polivalent que atorgava molta importància al treball.⁵⁰⁸

Quant als sindicats i partits marxistes, especialment el PSOE, seguint l'ideari de la tercera República francesa, treballaven per construir un veritable aparell educatiu modern capaç d'assegurar una escolarització primària completa, sense preocupar-se massa, almenys en l'època que estudiem, de la formació professional.

Quant a l'alumnat obrer de les escoles professionals, estava format per xicots procedents de famílies menestrals, de classes mitjanes, i en alguns casos del que podríem considerar aristocràcia obrera, sectors més importants a Catalunya que a la major part de la resta de l'Estat.

Respecte a les associacions obreres reformistes, grup que convé no oblidar,⁵⁰⁹

508. La idea de l'educació integral l'expressa, per primera vegada a l'Estat espanyol, al Congrés Obrer de Saragossa, el 1870, l'estudiant barceloní d'origen andalús Trinidad Soriano. Cf. Anselmo LORENZO, *El proletariado militante: Origen del sindicalismo: Memorias de un internacional*, 2 v., Tolosa, Editorial del Movimiento Libertario Español, CNT en Francia, 1946-1947, p. 23-26 (edició original de 1901).

509. Sense l'existència d'aquest grup no podríem entendre la política dels sectors influents de la burgesia catalana en el camp de la formació professional.

defensaven els interessos dels obrers més qualificats. Entre les preocupacions d'aquest sector ja trobem la formació professional obrera a finals del segle XIX,⁵¹⁰ posició que es farà més evident a través dels ateneus que van intentar constituir-se en un grup de pressió a la segona dècada del segle passat.

En aquest sentit, un grup significatiu d'ateneus organitzaren activitats conjuntes, com mostren el primer i el segon congressos d'ateneus, celebrats a Reus i Vilanova i la Geltrú els anys 1911 i 1912, respectivament, trobades que malgrat el seu ressò social no tingueren continuació.⁵¹¹ Els interessos d'aquests ateneus eren massa contraposats per a poder aglutinar un grup directiu.⁵¹²

Malgrat tot, a mesura que avançava el segle XX, hi haurà més sectors obrers que veuran en la formació professional un complement de l'ensenyament elemental. Com a exemple d'aquest reformisme podríem citar les associacions d'alumnes i exalumnes d'escoles professionals, començant per les de l'Escola del Treball de Barcelona, i d'alguns ajuntaments, sense oblidar associacions d'altres escoles d'arts i oficis i també d'alguns ateneus.

Més endavant, sobretot durant el període republicà, aquests sectors ja integrats al sistema lluitaran com a grup de pressió per obtenir més facilitats per a assistir a les escoles de formació professional sense afectar, però, les essències del sistema. Un xic en la línia de les *trade unions* britàniques.⁵¹³

9.5.3. LA SOCIETAT CATALANA EN CONJUNT I L'ENSENYAMENT PROFESSIONAL

Els grups que acabem d'estudiar tenien un tret característic comú: el seu interès per la formació professional. Podem considerar que, fins i tot a les zones industrials, eren poc importants percentualment en relació amb el conjunt de la societat catalana. En aquesta època i, en general, en tota l'etapa de la industrialització, la nostra societat no valora ni ha valorat prou la formació professional.

510. Vegeu, respecte a això, Ramón CASTERÁS, *Actitudes de los sectores catalanes en la coyuntura de los años 1880*, Barcelona, Anthropos, 1985, p. 402-403.

511. A Badalona es va intentar celebrar el 3r Congrés d'Ateneus, però els sectors conservadors locals van aconseguir que no es portés a terme.

512. Vegeu Alexandre GALÍ, *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya: 1900-1936*, llibre X: *Institucions de cultura popular...*, p. 224, i Pere SOLÀ I GUSSINYER, *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya: 1900-1939: l'Ateneu Enciclopèdic Popular*, p. 68.

513. Cf. Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*, p. 242-244.

Contrast el [...] que [...] s'ha publicat referent a l'obrerisme econòmic i polític, amb l'escrit sobre el tema fonamental de la cultura del poble. Hi ha hagut en aquest punt un manament col·lectiu: entitats patronals, sindicats obrers, nuclis intel·lectuals —exceptuant nobles intents isolats de poca extensió— no han emprès cap acció per resoldre aquest problema.⁵¹⁴

Cal fer alguna matisació, però, ja que, des de finals del segle XIX fins a la meitat del segle XX, moltes famílies feien mans i mànigues perquè els seus fills aprenguessin un ofici i adquirissin una certa capacitació teòrica en classes nocturnes. En el cas del tèxtil, es tractava de tenir nocions teòriques de dibuix i de teoria de teixits, i en el mecànic, algunes nocions de mecànica i de dibuix en acadèmies o centres equivalents i, fins tot, en el nucli familiar.

9.6. CANVIS TECNOLÒGICS I FORMACIÓ PROFESSIONAL

Com ja he apuntat, els canvis que s'observen en l'estructura industrial seran determinants en la nova actitud d'algunes associacions d'aquesta índole envers la formació professional. Des de finals del segle XIX s'establiran noves relacions en el mercat de treball, que incidiran, també, en el binomi oferta-demanda.

Tal com apuntava en estudiar l'Escola Elemental del Treball de Barcelona, actitud que podríem traslladar a altres escoles d'arts i oficis, la formació que oferien aquests centres tenia molta més relació amb la realitat industrial que no pas en el cas dels estudis tècnics superiors i mitjans, és a dir, que els estudis de les escoles elementals tenien molt més en compte la demanda del mercat de treball.⁵¹⁵

Els canvis tecnològics en la indústria de transformació, especialment en la indústria mecànica i química, ajudaren a la diversificació de la indústria, fet que es va produir, a partir de principis del segle XX, arran de l'entrada de capital internacional, que eixamplà aquesta diversificació. Tot i que aquests canvis afectaven majorment el personal altament qualificat, enginyers i pèrits, requerien, a més, una nova formació professional, sobretot a les indústries mecànica i elèctrica, la qual cosa va incidir en el tipus d'oferta tant quantitativa com qualitativa.

No podem oblidar, d'altra banda, l'aparició del taylorisme als Estats Units

514. Cf. Carles PI I SUNYER, *Per la cultura obrera: l'acció de les nostres escoles professionals*, Barcelona, Agrupació d'Alumnes i Exalumnes de l'Escola Municipal d'Arts i Oficis del Districte VIII, 1923, p. 5.

515. Cf. Alexandre GALÍ, *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya: 1900-1936*, llibre IV, 1a part, p. 188.

a finals del segle XIX, amb la qual cosa alguns industrials catalans començaren a interessar-se, a principis de la segona dècada del segle XX, per:

— L'organització científica del treball i tot allò que pogués augmentar la productivitat.

— L'aparició de la psicotècnia, psicologia aplicada al món industrial, de la qual parlaré més endavant.

Les idees sobre l'organització científica del treball causaren un cert impacte en sectors minoritaris, malgrat l'oposició del moviment obrer, especialment per les seves concepcions, en molt bona part mecàniques. Cal precisar que al nostre país la idea de les cadenes de producció en sèrie no passà de l'anàlisi teòrica.⁵¹⁶

La nova maquinària portava a nous plantejaments pel que fa a la divisió del treball, com també a la nova organització industrial, amb la qual cosa s'accel·l·lava la crisi de l'aprenentatge tradicional i la desaparició de moltes professions, fet que provocava crítiques i recels. Hom creia, però, que la nova situació era superable sempre que es revaloritzessin les noves professions que anaven sorgint i es portés a terme una revisió dels sistemes d'aprenentatge. D'altra banda, s'intentava justificar que les noves màquines no feien inútil, ni de bon tros, la formació professional, ans al contrari, com més perfeccionada és la màquina més necessària és l'habilitat de l'operari i també la formació professional.

Hi ha un altre aspecte que no podem obviar: es tracta de l'augment de la productivitat, tant a nivell individual com en el cas de l'aplicació de nous mètodes de treball, renovació de l'utillatge, etc. En aquesta qüestió ens ve a la memòria un discurs de Puig i Cadafalch com a president de la Mancomunitat:

El nostre problema social no és nihilista amb les fantasies místiques de la Rússia. El nostre problema social és clar i positiu com plantejat en terres llatines. Hi ha dues solucions: tots pobres, és la solució russa; tots rics, és la solució americana i ha d'ésser la catalana. El nostre treballador rendeix una part sols del que pot rendir; instruïm-lo, donem-li l'utillatge modern perfeccionat que estalviï l'esforç.⁵¹⁷

Com podeu imaginar, aquestes paraules, per als sindicats de l'època i per al Partit Radical i, en general, per a tots els grups d'esquerra, eren únicament una

516. Cf. Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*, p. 253.

517. Josep PUIG I CADAFALECH, *Discurs pronunciat el 12 de setembre de 1919 amb motiu de la presa de possessió del seu segon mandat com a president de la Mancomunitat*, citat a Albert BALCELLS «Puig i Cadafalch a la presidència de la Mancomunitat de Catalunya. Aspectes més polèmics», a Albert BALCELLS et al. [ed.], *Puig i Cadafalch i la Catalunya contemporània*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2003, p. 220-221. (En aquest mateix discurs Puig i Cadafalch exposava una sèrie d'arguments per justificar la seva proposta i criticava els empresaris que només pensaven en els guanys.)

mostra del reaccionarisme dels dirigents de la Lliga Regionalista. Malgrat tot, a la generació dels anys setanta, amb l'experiència dels anys transcorreguts, en llegir aquest discurs se'ns plantejava més d'un interrogant. Albert Balcells ens explica molt bé la nostra situació, ara fa uns trenta anys.

Al mig d'una lluita despietada aquesta proposta [es refereix a Puig i Cadafalch] que relacionava la productivitat i la millora salarial sense perjudicar la competitivitat i la inversió, devia semblar música celestial a molts. L'esquitit mercat espanyol no semblava adient per a inversions de tipus americà, ni Amèrica era el millor dels mons. Però cal advertir que aquest discurs productivista, amb tota la importància donada a la formació professional, acabaria mostrant la seva viabilitat cinc decennis després.⁵¹⁸

9.7. L'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

L'evolució de la psicologia al llarg del segle XIX, sobretot a la segona meitat, facilità, a principis del segle XX, l'aparició de la psicotècnica, disciplina que s'aplicava per tal que els treballadors poguessin escollir el treball més adequat. Amb això naixia l'orientació professional, que satisfia els interessos dels industrials i dels mateixos treballadors.⁵¹⁹

Aquesta problemàtica, que en realitat podia interessar a ambdós grups, acabà esdevenint un interès primigeni dels industrials a través de la selecció professional, a partir de la qual els empresaris escollien els treballadors més adequats a cada lloc de treball, pensant en els seus interessos i fonamentalment en l'augment de la productivitat.

Els sectors més influents de la burgesia s'adonaren que per a una organització moderna del treball, una de les bases de la regeneració nacional, moral i social del país, no n'hi havia prou amb la formació professional, sinó que calia conèixer amb profunditat la realitat social.

En aquesta línia hom va crear, entre els anys 1907 i 1917, una sèrie d'organismes vinculats a les institucions polítiques catalanes, en les quals, sota la direcció de la burgesia liberal, hi trobem polítics de diverses tendències, des de la Lliga Regionalista al nacionalisme republicà, passant pel Partit Republicà Radical.

518. Albert BALCELLS, «Puig i Cadafalch a la presidència de la Mancomunitat de Catalunya: Els aspectes més polítics», a Albert BALCELLS (ed.), *Puig i Cadafalch i la Catalunya contemporània*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2003, col·l. «Jornades Científiques», núm. 13, p. 221.

519. Sobre l'essència d'aquest sistema, vegeu José GERMAIN, «La orientación y selección profesional», *Revista de Pedagogía* (Madrid, Instituto Psicotécnico de Madrid), any X (gener 1931), p. 25-31.

L'advocat i sociòleg Ramon Albó, a través de la creació de la revista *Aurora Social* (1907-1908), una mostra del sindicalisme catòlic que arrenca de l'impacte de la Revolució de Setembre de 1868, que va trobar aixopluc en el pontificat de Lleó XIII,⁵²⁰ es va dirigir a la Diputació i l'Ajuntament de Barcelona per tal d'establir un Museu Social, que es creà l'any següent.

El Museu, dirigit per l'advocat i enginyer industrial Josep Tallada,⁵²¹ començà a funcionar el 1909 i es proposava estimular i fomentar diverses iniciatives per conèixer la realitat del món obrer a Catalunya, per mitjà del coneixement d'una sèrie de paràmetres, per la qual cosa resultava necessari:

- Crear un Anuari d'Estadística Social per estudiar la situació del mercat de treball, la distribució de la població obrera, la situació laboral de la gent del camp, les vagues, la situació de la dona, l'atur, etc.

- Estudiar les condicions dels obrers, el treball a domicili, sobretot de les dones, els índexs del cost de la vida a Barcelona amb el preu de les matèries més imprescindibles.

- Estudiar, també, la relació entre la renda i el lloguer dels habitatges, l'associacionisme obrer, les assegurances, etc.

Aquest organisme, entre 1912 i 1915, va rebre anualment cinc mil sol·licituds de treball, de les quals va satisfer el 40 %. Va arribar un moment que els nous organismes es van veure impotents de tirar endavant el seu programa. A conseqüència d'això, hom va establir el Secretariat Popular el 1914 i, a causa de les seves limitacions, el 30 de novembre de 1917 s'encarregà a l'advocat Josep Ruiz i Castellà⁵²² la redacció d'un projecte, que donà lloc a la creació de l'Institut d'Orientació Professional (IOP), que quedà definitivament establert el 20 de setembre de 1918.⁵²³

520. Albó era seguidor de les doctrines de Le Play, que preconitzava una societat basada en el decàleg, la tradició i els costums tradicionals.

521. Josep M. Tallada i Paulí (Barcelona, 1884-1946). Economista, defensor del liberalisme heterodox que incorporava algunes idees del socialisme. Juntament amb Montoliu, fou un dels introductors del taylorisme al nostre país. Publicà diversos treballs sobre aquesta qüestió.

Cebrià de Montoliu (Ciutat de Mallorca, 1873 – EUA, 1923). Urbanista i advocat, bibliotecari del Museu Social i promotor de la revista *Civitas* (1911-1919), que preconitzava la integració del treball humà en la natura. Les seves propostes tingueren escassa influència, per la qual cosa marxà als Estats Units.

522. Josep Ruiz i Castellà, el 1909, va guanyar una beca de la Diputació de Barcelona per estudiar les institucions estrangeres d'orientació professional. Va tenir un paper destacat a l'IOP, del qual fou director durant un quant temps. Exercí, a més, un paper rellevant en el 2n Congrés Internacional de Psicotècnia.

523. Sobre la trajectòria d'aquest institut i de l'obra del seu director, Emili Mira, podeu consultar Conrad VILANOU *et al.*, *Emili Mira: Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*, Barcelona,

Sota la protecció de l'Ajuntament de Barcelona, el nou institut estava regit per una junta de govern i un consell tècnic.⁵²⁴ Els contactes amb les grans figures europees d'aquesta especialitat, moltes de les quals, com ara Pieron, Claparède, Bovet i Miers, visitaren les instal·lacions de l'Institut, són una mostra del relleu internacional d'aquesta institució.

Com a actes rellevants de l'IOP destacaré l'organització a Barcelona de la 2a i la 6a Conferències Internacionals de Psicotècnia, que van tenir lloc el 1921 i el 1930, respectivament.⁵²⁵ També es va dur a terme a la capital catalana, el 1933, el 2n Congrés Internacional d'Ensenyament Tècnic.

Ateses les limitacions cronològiques d'aquest treball, m'interessa remarcar especialment el Congrés de 1921. L'any anterior s'havia celebrat a Ginebra el 1r Congrés Internacional de Psicotècnia, impulsat per Edouard Claparède,⁵²⁶ que fou qui va proposar la ciutat de Barcelona per a celebrar-hi el 2n Congrés. Potser el paper destacat que exercí Emili Mira en l'esmentat Congrés hi va tenir quelcom a veure.

En el Congrés de 1921, sota la presidència de Claparède, formaven part del comitè organitzador Emili Mira i Josep Ruiz i Castellà, com també el doctor belga Ovide Decroly, que presidí en aquesta conferència la tercera sessió, dedicada a la psicotècnia aplicada a l'orientació professional.

En aquesta conferència, tal com havia passat amb la primera celebrada a Ginebra, hom feia palesa la necessitat de vincular l'ensenyament a l'orientació professional. Com deia Emili Mira:

La orientación profesional reclama la colaboración de la escuela con tal de observar a través de pruebas seriadas, aptitudes, inclinaciones, cualidades y defectos, cosa que resulta imposible darse cuenta con un solo examen.⁵²⁷

Amb el temps les activitats i els contactes de l'IOP van prendre gran volada i s'estengueren a altres camps i s'establiren relacions amb diversos col·lectius

Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 1998, especialment els treballs de Josep González-Agàpito, M. Lluïsa Rodríguez Moreno i Conrad Vilanou.

524. Aquests organismes estaven integrats per Manuel Ainaud, Francesca Bonnemaison, Josep M. Tallada, Ferran Tarragó i Josep Ruiz Castellà.

525. Pel que fa al Congrés de 1930, a més de la informació específica, vegeu Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*, p. 268-269.

526. Claparède coneixia molt bé el moviment català de renovació pedagògica, a través dels catalans que havien assistit als cursos de l'Institut Rousseau de Ginebra, del qual ell era director. D'altra banda havia impartit uns cursos a l'Escola d'Estiu de 1920.

527. Cf. Emili MIRA, «La Segunda Conferencia Internacional de Psicotecnia, aplicada a la orientación profesional», vol. II, IV (1921), p. 430-432.

relacionats amb els professionals de la indústria i, com és lògic, amb el món de la formació professional.

Sota la influència de la institució barcelonina nasqueren altres instituts en poblacions catalanes industrials. Voldria, però, destacar l'activitat en el terreny que ens ocupa del jesuïta Ferran Palmès, que començà a donar classes de psicologia el 1912 al Col·legi de Sarrià, el mateix any que s'ordenava de sacerdot, i que, el 1925, organitzà un laboratori psicomètric que funcionà fins al 1932.

9.8. REFLEXIONS FINALS

En aquestes reflexions únicament vull refermar algunes de les coses que ja s'han indicat al llarg de les pàgines precedents.

En primer lloc, que la societat catalana, considerada globalment, es desentenia, en general, de la formació professional reglada, malgrat l'interès de molts pares que els seus fills adquirissin un ofici.

També vull assenyalar la preocupació d'alguns sectors de la nostra societat per impulsar una política de formació professional adequada a les necessitats de la indústria. D'altra banda, hi va haver poca gent que volgués tirar endavant el projecte de 1900, que incloïa la possibilitat que un obrer pogués arribar a enginyer.

De fet, doncs, la formació professional es va considerar sempre un ensenyament terminal per a la classe treballadora. En aquest sentit hi ha poques diferències entre els partits i sindicats d'esquerra i de dreta tradicionals, amb l'excepció d'alguns casos particulars.

Finalment, voldria justificar la inclusió en un treball sobre la pedagogia transformadora al nostre país, en el primer període de fundació de l'IEC, d'un capítol dedicat a la formació professional, atès que, generalment, quan es parla en aquests anys de canvi escolar hom fa referència, en la major part dels casos, a l'ensenyament primari, quan en realitat hi hem d'incloure també la formació professional, que constituï un capítol molt destacat de l'anomenat moviment de renovació pedagògica.

10. LA PROBLEMÀTICA DE LA INFÀNCIA DESVALGUDA. PROJECTE DE REINSERCIÓ I ESCOLARITZACIÓ

Montserrat Alay

10.1. REFLEXIONS PRÈVIES

La primera infància de la Bruna Sixta Silvèria,⁵²⁸ vinguda al món un dia de novembre de 1900, va transcórrer a cavall de la Casa Provincial de Maternitat i Expòsits de Barcelona (CME) —on va ser abandonada al poc de néixer— i dels indrets on se l'endugueren les dides que s'encarregaren d'ella temporalment. Després de dos anys a Guimerà, a l'Urgell, i de quatre a la mateixa ciutat de Barcelona, va ser retornada a la institució. No va tenir la sort de les 136 nenes que, ingressades el mateix any que ella, varen acabar sent afillades per les dides que les havien criat o retornades als pares que les reclamaven. Amb tot, havia de considerar-se afortunada, ja que més de la meitat de les 289 expòsites que hi van entrar aquell any —això és 146— moriren, la majoria abans de complir els dos anys.⁵²⁹

Dels set als catorze anys la seva vida es va desenvolupar intramurs, completant la seva instrucció a l'escola de la CME, cosint i fent altres feines *pròpies del seu sexe* a benefici de l'establiment. Després d'un darrer intent frustrat d'afillament —una dida de Sant Andreu de Palomar la va tenir a casa seva durant dos

528. ARXIU HISTÒRIC DE LA DIPUTACIÓ DE BARCELONA (AHDB), CME, *Llibres de matricules, any 1900*, fitxa núm. 551. Hem canviat els noms reals per tal de respectar el dret a la intimitat de les famílies de les persones a qui ens referim en aquest treball. Cal explicar que si la persona que abandonava una criatura en la Casa de Maternitat i Expòsits no deixava constància d'uns noms determinats, les monges encarregades de la recepció i inscripció del nadó li n'adjudicaven tres de pila i un cognom d'entre els comuns del país.

529. Vegeu M. ALAY SUÁREZ, *La infància abandonada a la Barcelona ciutat de la segona meitat del s. XIX (L'educació d'expòsits a la Casa Provincial de Maternitat i Expòsits de Barcelona: 1853-1903)*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1999 (tesis doctorals microfitxades; 3906). En aquest treball es fa el seguiment dels 668 expòsits que ingressaren en la CME l'any 1900 i més específicament de la noia i dels divuit nois que, a l'edat reglamentària, van haver de ser traslladats a la Casa de Caritat de Barcelona.

mesos—, va retornar a la CME i va ser finalment traslladada a la Casa de Caritat, lloc on els expòsits com ella quedaven diluïts en una població més heterogènia pel que fa a les edats i agermanada per l'estigma comú de l'exclusió social.⁵³⁰

En aquesta nova institució, la rutina i un ritme pautat d'activitats, entre les quals destacava l'ensinistrament en les tasques domèstiques, s'endurien la major part del seu temps. Tanmateix, el creixement del sector terciari possibilitaria que la noia accedís a una col·locació diferent a la tradicional com a minyona del servei domèstic.⁵³¹ Així, amb dinou anys es va poder emancipar de la Casa Provincial de Caritat de Barcelona (CC) en aconseguir una feina com a dependenta de comerç.

Pel que sabem, però, la història no acaba aquí. Imaginem que de poc li devia servir el seu treball —sola i dona en un medi urbà esquerp, sense una xarxa familiar per socórrer-la, sense el suport d'un marit—, ja que el mateix any demanà el seu reingrés en la Casa de Caritat. Readmesa com a *distingida* i pagant-se la manutenció, va romandre-hi fins als vint anys, edat a la qual va sortir per casar-se.

A partir d'aquí la història de la Bruna es dilueix entre la de la gran massa de dones i homes de les classes populars. En perdre-li la pista també perdem l'oportunitat de valorar el profit personal que havia pogut obtenir de la seva estada en les institucions benèfiques. En el millor dels casos, les dides que va tenir de petita s'haurien encarregat de portar-la a escola, de retorn a la CME hauria completat la seva instrucció elemental i s'hauria format prou bé en l'ofici del fil i de l'agulla, bagatge amb el qual podia satisfer amb escreix les exigències del matrimoni. Amb la moralitat intacta, ja que durant la seva estada en les institucions s'hauria mantingut allunyada dels perills que assetjaven la resta de les noies pobres, els braços de la sagrada institució del matrimoni —probablement amb un

530. L'origen de la Casa de Caritat cal anar a cercar-lo l'any 1802. Aquesta institució admetia avis sense recursos, infants a partir de cinc anys, orfes o amb pares que no els podien mantenir, cecs, esguerrats o incapacitats per al treball i gent en general sense recursos. El 1853 la CC va quedar sota l'administració i la direcció de la Junta Provincial de Beneficència, situació que es va mantenir fins al 1869, en què va passar a fer-se'n càrrec la Diputació. El mateix procés va seguir la CME barcelonina des de la seva fundació el 1853 fins al 1913, any en què es van unificar les juntes de govern d'ambdues institucions, que seguiren depenent de la Diputació fins al 1920, quan la Mancomunitat va agafar el relleu.

531. Vegeu M. ALAY SUÁREZ, *Aprenents i minyones: La infància abandonada a la Barcelona del vuit-cents*, Barcelona, Centre d'Estudis Ignasi Iglésias, 2003, col·l. «llibres de Finestrelles», núm. 1. En aquest estudi es mostra com les noies de la Casa de Caritat eren formades per a convertir-se en minyones del servei domèstic. Les col·locacions que els trobava la CC moltes vegades no satisfien prou les noies o els senyors, amb la qual cosa aquelles retornaven a la institució una vegada i una altra, i provaven sort fins a trobar una casa definitiva i aconseguir així l'emancipació de la institució benèfica.

home de condició humil— haurien posat punt i final a una vida de confinament, tot dibuixant, en tancar-se, el cercol que perpetuava la pobresa.

La història de la Bruna ens mostra com, durant les dues primeres dècades del segle XX, es varen mantenir les mateixes estratègies de tractament de la marginació vigents des de la segona meitat del vuit-cents: confinament en macroinstitucions benèfiques, col·locació dels infants amb dides externes i promoció dels afillaments com a alternativa preferent per tal de salvar els expòsits de la mort i procurar-los un ambient familiar normalitzat. Dins de les institucions, les estratègies d'inserció passaven per l'educació i l'ensinistrament laboral, en el cas de les noies com a minyones del servei domèstic i en el dels nois col·locant-los en els tallers de la pròpia casa, de la ciutat o dels pobles de la província. La família amb la qual la noia entrava a servir o la relació de l'aprenent amb l'amo que li ensenyava l'ofici havien d'oferir, en aquest sentit, el coixí emocional que la família pròpia, per inexistent, no podia proporcionar.

Però la història d'aquesta noia també ens serveix de fil conductor per a copsar l'evolució de la sensibilitat social envers la infància desvalguda i per a comprovar com aquesta sensibilitat, que condicionava el pas per les institucions dels més desvalguts, i que es materialitzava en determinades actuacions pedagògiques i de política social, evolucionava en paral·lel als avenços de la medicina, de la higiene i de les conjuntures socials i econòmiques, en constant canvi.

Si la Bruna hagués entrat a la CME el 1860, les possibilitats de morir haurien augmentat gairebé fins al 68,2 %, i hauria tingut només el 25 % de probabilitats de ser afillada. I si hagués estat traslladada a la CC aquell any, ho hauria fet acompanyada de vint-i-tres nenes més. Les possibilitats de contraure matrimoni haurien estat pràcticament nul·les. Vint anys més tard, el 1880, tot i que ho hauria tingut igual de difícil per trobar marit, hauria tingut més probabilitats de trobar qui l'afillés (31,7 %) i més probabilitats de salvar-se de la mort (la mortalitat va ser del 63 %). En ambdós moments històrics hauria acabat com a minyona del servei domèstic, ocupació que l'hauria fet sortir, abans de la col·locació definitiva, unes quantes vegades de la CC per a treballar de serventa en cases de persones benestants.

Seguim ara els itineraris de dos nens.⁵³² L'Agàpit Vidal Simó va entrar a la CME el mateix any que la Bruna i el mateix també que altres 322 nens, la major part d'ells acabats de néixer. Durant gairebé onze anys no va trepitjar la institució, ja que als dos mesos de l'ingrés va ser lliurat a una dida de Vinaròs. Aquesta família, traslladada després a Barcelona, va tornar el nen, ja preadolescent, a la institució, des d'on va passar a la CC. No tenim constància del destí de l'Agàpit fins als setze anys, però en aquesta edat ens consta que va sortir com a

532. AHDB, CME, *Llibres de matrícules, any 1900*, fitxes núm. 287 i 412.

aprenent de semoler, que en un mes va tenir temps per evadir-se de casa de l'amo i de ser retornat a la CC per mal comportament, que una col·locació posterior com a aprenent de manyà tampoc no va funcionar i que mig any després va provar sort com a forner. Tal vegada l'Agàpit va reeixir en aquest darrer ofici, ja que la pista es perd quan el noi compleix els vint-i-cinc anys i obté, per tant, la *llicència absoluta* per majoria d'edat.

Les vides de l'Agàpit i el Rossend Lluís Onofre van coincidir en el temps: tots dos ingressaren en la CME a principis del nou-cents i, si més no, durant cinc anys van trepitjar el terra del mateix pati de la Casa de Caritat.⁵³³ En Rossend, però, va romandre dels cinc als deu anys en la CME, edat a la qual va ser traslladat a la CC, on va rebre la seva educació fins als divuit anys. A aquesta edat va entrar com a aprenent de farmacèutic. Poc el devia satisfer aquesta activitat, ja que al cap de quatre mesos va ser retornat a la institució per incompliment. Quatre mesos més tard ingressava en les Escoles Pies i obtenia així la llicència absoluta de l'establiment benèfic.

Deixant de banda la xacra de la mortalitat —dels 323 nens ingressats el 1900 en la CME van acabar perint 173—, que va afectar per igual els dos sexes,⁵³⁴ ens ha de cridar l'atenció la menor subjecció que s'exercia sobre els nens, ja que malgrat que fugien una vegada i una altra de les col·locacions que els trobaven els responsables de la CC, sempre trobaven les portes de la institució obertes i al final se'ls trobava una sortida diferent. La història del Rossend també ens demostra que, tot i que poc freqüent, era possible que els expòsits continuessin els estudis en igualtat de condicions que els fills de les classes mitjanes o benestants, en les múltiples escoles religioses de la xarxa educativa barcelonina que oferien places gratuïtes als infants sense recursos.

10.2. EL PROBLEMA DE LA INFÀNCIA ABANDONADA EN LA BARCELONA DE PRINCIPIS DEL SEGLE XX⁵³⁵

Situem-nos ara en les circumstàncies personals, socials i econòmiques que van empènyer els progenitors d'aquests infants a separar-se'n, tot abandonant-

533. El que ja no tenim tan clar és que sortissin al pati a les mateixes hores, ja que la secció d'estudiants, a la qual devia pertànyer el Rossend, era una secció expressament diferenciada de les altres pel que fa a les classes, les hores d'estudi i els esbarjos. Aïllant els estudiants de la resta dels asilats s'evitava la seva contaminació.

534. M. ALAY SUÁREZ, *La infància abandonada...*, p. 193.

535. En les pàgines que segueixen ens centrarem en el cas de la Casa Provincial de Maternitat i Expòsits i de la Casa de Caritat de Barcelona, les quals van ser, en l'època que tractem, les ins-

los en la CME. Recordem que 609 criatures més entraren aquell any (1900) a través de l'oficina de recepció o a través del torn, és a dir, d'una manera absolutament anònima.

D'entrada, la pobresa dels progenitors, o la *relliscada* d'una dona soltera, obligada per les circumstàncies a pujar una criatura tota sola, ens ajudarien a dibuixar una combinació de variables força freqüent. Una noia de pagès que desembarca a l'estació de tren de la gran urbs amb una maleta a la mà i que, instal·lada de manera precària, troba col·locació en una casa benestant, on és seduïda per l'amo;⁵³⁶ la prostituta que es desempallega de l'infant com a única alternativa possible de subsistència per a ambdós;⁵³⁷ els pares que abandonen la seva criatura legítima per motiu de pobresa extrema amb l'esperança de recuperar-la més endavant; la mare, sola o no, que, obligada a treballar dotze hores diàries, no té amb qui deixar la criatura; el nadó procedent d'una unió *pecaminosa* entre un home i una dona sense cap altre problema que la hipocresia social; històries amb el denominador comú de la misèria econòmica —la qual afectava noves realitats, com la proletària i l'allau d'immigrants que va rebre Barcelona a principis del

titucions acollidores d'infants abandonats més importants de Catalunya, no només pel nombre d'asilats, sinó també perquè, arran dels moviments migratoris i pel fet que algunes joves de pagès abandonaven els seus nadons a la capital, aquests procedien de tot el país.

Malgrat que les altres tres diputacions provincials disposaven dels respectius aparells assistencials, la incidència de la Casa de Maternitat i Expòsits de Barcelona sobre el conjunt del territori català —i fins més enllà—, la podem copsar, per exemple, per la gran dispersió de les dades que criaven expòsits procedents de la institució barcelonina. Vegeu M. ALAY SUÁREZ, «Alletament mercenari: Un exemple de la incidència urbana sobre el medi rural durant la segona meitat del segle XIX», a E. VICEDO RIUS (coord.), *Control social i quotidianitat: Terceres Jornades sobre Sistemes Agraris, Organització Social i Poder Local als Països Catalans*, Lleida, Institut d'Estudis Ilerdencs, 2002, p. 429-444.

536. Els responsables de l'Ajuntament manifestaven oficialment la certesa de la correlació immigració-pobresa-il·legitimitat-abandonament de criatures. Resulta fins i tot xocant el fet que, no únicament opinaven que la major part dels expòsits enregistrats a Barcelona —el 4,16 % dels naixements— procedien d'altres pobles i havien estat inscrits en la capital pel fet d'existir-hi la Casa de Maternitat i Expòsits, sinó que fins i tot s'atrevien a dir que: «estamos seguros que la inmensa mayoría de los padres de estos desgraciados no son catalanes, porque aquí las uniones ilegítimas o concubinatos son muy raros, signo evidente e indiscutible de la moralidad de nuestro pueblo». Cal, òbviament, prendre amb reserva aquesta interpretació, conscients, com som, de la lògica i comprensible actitud d'amagar fenòmens col·lectius moralment reprovables (*Anuario estadístico de la ciudad de Barcelona* (1902) [AECB], Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Negociat d'Estadística, 1903, p. 174).

537. No és casual que els redactors de l'AECB de 1902 constataessin que els jutjats de la Ciutat Comtal que havien enregistrat més naixements il·legítims havien estat Llotja (5,24 %) i Hospital (3,49 %). El jutjat de Llotja, al qual pertanyia el districte de Drassanes, era «precisamente [...] donde hay más uniones ilegítimas», mentre que el cas del jutjat de l'Hospital les dones d'altres districtes «van a librar en el Hospital de Santa Cruz» (*Anuario estadístico de la ciudad de Barcelona* (1902), 1903, p. 173).

xx— i el rebuig de la il·legitimitat. Si per separat aquestes variables ja eren prou perniciosos, la seva combinació atemptava seriosament contra el vincle maternal.

La lectura de l'*Anuario estadístico de la ciudad de Barcelona* de l'any 1902 ens serveix per a copsar de quina manera la pobresa es rabejava amb els més dèbils socialment, generant situacions sens dubte insostenibles:

En esta capital, [...], existen las casas de viviendas en que habitan las clases pobres, en medio de repugnantes inmundicias y en nidos de gérmenes infecciosos que encuentran un medio excelente para la propagación, en la persona mal alimentada y peor aseada de hombres, mujeres y niños que se apiñan en aquellos cuartos de estrechísimas proporciones...⁵³⁸

Aquests estigmes es devien fer especialment insuportables per a les dones de les classes populars. Elles van protagonitzar el pauperisme urbà que va comportar la industrialització i experimentaren en carn pròpia la desesperació de necessitar un treball que es convertiria, allora, en una font inesgotable de problemes.

10.3. EL TREBALL FEMENÍ COM A QÜESTIÓ SOCIAL

Discriminades en el treball, insuficientment instruïdes, dependents del pare o del marit i sovint amb càrregues familiars, les dones ho varen tenir molt difícil en un context en què el treball femení suposava una necessitat i allora un problema. Aquesta paradoxa esdevé especialment perversa en el cas de les mares obligades a treballar per mantenir llurs fills i que havien de deixar-los desemparats durant les llargues jornades laborals. D'altra banda, el treball a les fàbriques o a les cases on entraven a servir exposava les noies a situacions que avui dia definiríem com a *mobbing* i assetjament sexual amb tanta freqüència que, fins i tot, alguns, els qui abusaven, ho devien considerar com la conseqüència lògica o l'impost amb què la dona pagava la gosadia de treballar fora de casa. En aquests casos la dona mai no era víctima, sinó culpable de la indignitat en què havia caigut.

Descobrim, a continuació, on treballava la dona al començament del nou-cents. L'any 1900, a la província de Barcelona, trobem la meitat de les dones que formaven part de la població activa treballant a la indústria, una cinquena part al camp i un percentatge similar exercint com a minyones del servei domèstic.

538. *Anuario estadístico de la ciudad de Barcelona*, 1902, p. 92.

El percentatge de les ocupades en el comerç no arribava al 5 %, mentre que les professions liberals eren exercides per menys d'un minso 2 %.⁵³⁹ Els tres primers grups podien convertir-se en assortidors en potència dels abandonaments, ja que representaven tres situacions de risc que ja hem esmentat més amunt: la impossibilitat de compatibilitzar la maternitat amb les llargues jornades laborals, la problemàtica generada per l'èxode rural —pel fet que aquestes masses de desplaçades no s'instal·laven en les millors condicions— i les situacions de perill relacionades amb el servei domèstic, ja que la tradicional situació de la minyona seduïda per l'amo o pel seu fill —el *senyoret* de la casa— formava part de la sociologia del segle.

Una altra situació de risc girarà al voltant de la prostitució, cèrcol dins del qual podien caure les dones joves dels grups anteriors. Una educació deficient —moltes d'aquestes noies eren analfabetes—, la discriminació laboral i l'edat immadura en què les nenes de les classes populars començaven a treballar en les fàbriques i el servei domèstic facilitava que fossin llastades cap a aquesta activitat. No en va, a principis del segle XX, bona part de les mesures protectores i rehabilitadores de les dones van estar relacionades amb aquesta manera de guanyar-se la vida.⁵⁴⁰

Un bon exemple, el tenim en l'Asil de Nostra Senyora de la Caritat del Bon Pastor, on religioses d'aquest orde, i amb l'ajut de les subvencions municipals, oferien protecció i reeducació a nenes i joves a partir dels cinc anys «que havien caigut en el vici o estaven a punt de caure-hi».

Les Adoratrius del carrer Casanova, les Oblates del Santíssim Redemptor a Sant Gervasi o les Dominiques de la Presentació al barri de les Corts també admetien noies de vida dissoluta en els seus asils i col·legis.⁵⁴¹ És possible que les

539. Mary NASH, «Treball, conflictivitat social i estratègies de resistència: La dona obrera a la Catalunya contemporània», a Mary NASH (dir.), *Més enllà del silenci: les dones en la història de Catalunya*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Comissió Interdepartamental de Promoció de la Dona, 1988, p. 161.

540. Segons Santolaria, no podem trobar res a nivell estatal sobre protecció o reeducació de les dones fins entrat el segle XX. Totes les iniciatives durant el dinovè segle van ser privades, moltes d'elles religioses. D'altra banda, l'aparició d'organismes públics, com les Junes de Protecció a la Infància (1908) o els Tribunals Tutelars (1918), no van suposar la creació d'institucions pròpies o l'elaboració de models de tractament o rehabilitació, sinó únicament una cobertura legal i la possibilitat d'intervenir administrativament posant en mans privades aquestes actuacions. Vegeu F. SANTOLARIA, *Marginación y educación*, Barcelona, Ariel, 1997, p. 322, col·l. «Ariel Educació».

541. Amb relació als diferents asils, associacions, escoles i altres institucions adreçats a la protecció dels infants abandonats i de les dones desemparades que es detallen en les pàgines següents, vegeu R. ALBÓ I MARTÍ, *Barcelona caritativa, benèfica y social*, Barcelona, La Hormiga de Oro, 1914, 2 v., i M. ALAY SUÁREZ, *La infancia abandonada...*

religioses no es conformessin amb rebre les noies sinó que anessin a cercar-les fins i tot a les cases d'expòsits, on de vegades s'acollien com a dides temporals.⁵⁴²

Cal remarcar que la formació que s'impartia en aquests col·legis no era l'habitual en les dones de les classes populars, sinó que era força similar a la que s'oferia en les escoles on enviaven els fills les classes benestants. Les nenes, ensinistrades en les excel·lències del fil i l'agulla, sortien d'aquests centres més que preparades per a guanyar-se la vida en els tallers de la ciutat o com a minyones del servei domèstic en cases recomanades. Amb el salari que cobraven organitzaven els seus estalvis i preparaven l'aixovar per al moment en què abandonessin la casa. Aquest moment arribaria quan, amb l'edat reglamentària, es casessin, ingressessin en alguna institució religiosa o s'integressin al món laboral com a obreres, dependents, serventes o d'altres.⁵⁴³

La pèrdua de la feina era una de les adversitats a què s'havien d'enfrontar moltes noies de les capes populars que vivien soles o lluny de casa. Diverses congregacions, sensibles a aquesta problemàtica, i amb l'objectiu d'evitar que les noies caiguessin en la corrupció, van crear residències obertes on podien estar un temps variable, d'un mes fins a un temps il·limitat, fins que trobessin una feina *honrada*. Així, les serventes solteres sense col·locació podien trucar a la porta de l'Asil de Serventes, del carrer Lledó, on podien romandre fins a trenta dies. Al carrer Consell de Cent les Religioses de Maria Immaculada havien organitzat també una escola de minyones i una borsa de treball i oferien vuit-centes places a noies òrfenes o allunyades de les seves famílies. Finalment, l'Asil de Santa Isabel —abans de 1914 anomenat Asil de la Visitació de Nostra Senyora—, a Gràcia, acollia les noies seduïdes i caigudes en desgràcia —això sí, ni per vici, ni per prostitució— i les mantenia fins a l'infantament i fins que trobaven col·locació. En aquest asil, que disposava d'unes vint places per a noies del país i també estrangeres, les joves evitaven la crítica social i salvaguardaven el secret. Les que tenien posició o fortuna havien de pagar alguns diners, mentre que les pobres podien ocupar la plaça de manera gratuïta. Quan arribava el moment del part, si no volien conservar llurs nadons, aquests eren traslladats a la Casa de Maternitat i Expòsits.

La proliferació d'institucions destinades a donar suport a les joves desemparades o a les dones treballadores en general tindrà molt a veure amb la davallada significativa d'ingressos que, a partir de la dècada dels vuitanta del vuit-cents, va tenir lloc en la CME barcelonina, ja que moltes noies trobaven en els centres abans esmentats un autèntic coixí que els parava el cop i les mantenia a recer un temps suficient per a no haver de prendre decisions a la desesperada. Centres com

542. F. SANTOLARIA, *Marginación y educación*, p. 325.

543. F. SANTOLARIA, *Marginación y educación*, p. 327.

l'Asil de Santa Isabel no van impedir, però, que molts fills de mares solteres fossin igualment lliurats a la casa d'expòsits, però segurament molts d'altres van romandre, gràcies al parèntesi balsàmic de l'estada amb les monges, amb les seves mares.

Un nombre important de noves institucions benèfiques aparegudes al llarg del segle XIX es van anar configurant com a cases d'asil o cases bressol dels fills de les obreres, i van encetar així una línia d'acció diferent a la tradicional i molt en la línia de possibilitar la conciliació entre família i treball dels més pobres. En el seu paper de subsidiàries dels pares, aquests centres acollien durant el dia els infants de zero a sis anys, durant la jornada laboral d'aquells. Les mares, fins i tot, podien anar a alletar-los quan volguessin. A principis del segle XX, i organitzades gràcies a la iniciativa de la caritat cristiana, la Sala-Asil del Sagrat Cor de Jesús (del carrer Aldana), l'Asil-Bressol del Nen Jesús (al carrer Montcada) —que cuidava anualment més de quatre-cents infants—, l'Asil-Casa de Lactància i Bressol (del carrer Hospital), l'Asil de la Sagrada Família (del carrer Mallorca) —que obria de les cinc del matí fins a la set de la tarda i ofería unes tres-centes places— i les Sales-Asil de Gràcia facilitaven el treball femení —la majoria obrien una hora abans que les fàbriques—, i en molts casos s'oferia el menjar i els medicaments necessaris de manera totalment gratuïta.

Molt puntualment, es donaven iniciatives com la del marquès d'Alella, que va fundar una casa bressol el 1909, al barri de Sant Andreu, per als fills dels treballadors de la seva fàbrica, amb dotze places per a infants de fins a quinze mesos i amb un metge que els visitava tres cops per setmana. En cas de vacants, se'n podien beneficiar els treballadors de les fàbriques veïnes.

Metges amb una forta consciència social també van contribuir a alleujar la càrrega que per a moltes famílies suposava el naixement d'un infant, sobretot en els casos en què la mare era incapaç de nodrir la criatura amb l'aliment absolutament natural i gratuït de la pròpia llet. Els avenços en matèria de nous sistemes de lactància artificial i les iniciatives com la del doctor Vidal Solares, que va crear la primera *Gota de Llet* a Barcelona l'any 1892 —anys després, convertida en Casa Municipal de Lactància i Puericultura, i emplaçada en un flamant edifici de la Gran Via de les Corts Catalanes, on se seguí subministrant llet maternitzada i medicaments a les mares que no podien alletar llurs infants—, contribuirien a pal·liar els problemes derivats de la maternitat miserable amb mitjans menys dràstics que l'abandonament.

Pel que fa al tractament de situacions extremes de desemparament, algunes congregacions religioses regentaven, en règim d'internat, asils per a nenes òrfenes o desvalgudes, com ara l'Asil de Sant Josep de la Muntanya, regentat per les Mares del Desemparats, el Col·legi-Asil que les Carmelites Tereses de Sant Jo-

sep tenien a Gràcia o altres sales asil que les Filles de la Caritat regentaven a la Barceloneta i en altres punts de la ciutat.⁵⁴⁴

A principis del segle XX ens trobem amb tota una sèrie d'actuacions iniciades la centúria anterior i que tenien com a objectiu solucionar els problemes d'il·legitimitat que resultaven de les unions no beneïdes per l'Església. A tal fi l'Obra de la Sagrada Família, a càrrec de la Conferència de Sant Vicenç de Paül, es dedicava a convèncer les parelles perquè es casessin i legitimessin la descendència. Per la seva banda, una Associació de Pares de Família de Catalunya tenia com a missió perseguir la immoralitat allà on es trobés; els seus objectius eren la legitimació dels fills per la via del matrimoni dels pares, el rescat de dones de mala vida i el seu ingrés en centres benèfics per reeducar-les, la reconversió de prostitutes en minyones i operàries, el retorn de noies extraviades amb les seves famílies, l'empara de pàrvuls abandonats físicament i moralment, la denúncia d'actes de corrupció de menors i el tancament de cases de prostitució.⁵⁴⁵

No trobem encara, però, res de semblant a una xarxa d'ajuts a domicili que donés suport no únicament a les famílies pobres amb descendència legítima, sinó a qui més ho necessitava, possiblement les mares soles que depenien del sou minso del seu treball i a qui les llargues jornades impedié de criar els seus infants. Els ajuts materials a les mares solteres, la flexibilització de la jornada laboral, la reglamentació de la lactància en les fàbriques i l'establiment de lleis autènticament protectores, com la igualtat sexual davant el treball, trigarien encara a arribar.

Mentrestant, i malgrat la multiplicació d'iniciatives públiques i privades, en l'àmbit assistencial i educatiu, les macroinstitucions benèfiques per a infants desemparats que havien protagonitzat la beneficència durant el segle anterior seguien mantenint el seu paper preponderant. En el cas de la ciutat de Barcelona, les filles de la pobresa i els infants sense pares eren recollits respectivament en la Casa Municipal de Misericòrdia (fundada el 1581) i l'Hospital d'Infants Orfes (fundat el 1370) de la plaça dels Àngels.

544. No podem deixar d'esmentar la gairebé seixantena d'escoles portades per ordes religiosos que oferien places gratuïtes als més necessitats. Les Escoles Pies, per exemple, dels 1.751 nens que tenien matriculats en la ciutat l'any 1900, 736 ocupaven places gratuïtes; en les escolàpies, de 670 nenes, 190 ocupaven places de beneficència. L'Església també s'adreçava a les noies que treballaven en el servei domèstic perquè no «es perdessin» els caps de setmana i els donava educació cristiana i elemental en escoles públiques cedides per l'Ajuntament. L'associacionisme obrer també donaria llum a multiplicitat d'actuacions relacionades amb l'educació laica dels fills de la classe treballadora.

545. Des de 1897 també funcionava un Patronat d'Infants i Adolescents Abandonats i Presos, per a la protecció dels infants abandonats recollits en l'Asil Municipal del Parc del carrer Sicília —l'any 1900 hi varen passar 181 nenes i 480 nens— i la rehabilitació dels «trinxeraires» i dels joves empresonats. Es procurava que, en sortir de la presó, ingressessin en asils.

A partir d'ara, però, ens centrarem en la Casa Provincial de Maternitat i Expòsits, que des de 1853 criava i educava expòsits d'ambdós sexes i fills legítims de pares pobres, i la Casa de Caritat (1802), que acollia persones necessitades i impedides, i agafava el relleu dels expòsits de la primera institució. Estudiarem de quina manera van evolucionar, fins a les dues primeres dècades del nou-cents, les polítiques assistencials i les estratègies educatives i d'inserció social que aquestes institucions van adreçar als infants abandonats que van acollir.

10.4. LA CRIANÇA I L'EDUCACIÓ D'EXPÒSITS EN LA CME. LA LLUITA PER LA SUPERVIVÈNCIA

Dels 612 infants que van ingressar l'any 1900 en la Casa Provincial de Maternitat i Expòsits de Barcelona, 319 no van arribar a sobrepassar la data del seu segon aniversari. La mortalitat infantil, a nivell global i més específicament la que es produïa en les cases d'expòsits, constituïa un veritable problema social.⁵⁴⁶

Si els percentatges d'òbits havien estat esgarrifosos a mitjan segle XIX —estem parlant del 91,4 % dels ingressats a l'Hospital de la Santa Creu, abans de la creació de la CME, del 70,3 % l'any 1855 o del 69,2 % el 1870, ja en la mateixa CME—,⁵⁴⁷ aquesta situació es va anar corregint a partir de la dècada dels vuitanta, moment en què es comença a progressar en els àmbits de la detecció i prevenció de malalties, en els camps de la higiene i de la lactància artificial, i en què apareixen les primeres vacunes. En aquest període també comença el trasllat de la CME del carrer Ramelleres als nous edificis de les Corts de Sarrià, canvi amb el qual aquesta institució es col·locava a l'avantguarda de la puericultura i de la pediatria europees. Tot i que més amunt hem vist que un nombre elevat de criatures de les que van entrar en la nova CME l'any 1900 van morir, el percentatge de decessos s'havia reduït al 52,1 %.⁵⁴⁸

546. A més de les malalties generals —infeccioses, digestives o respiratòries—, els expòsits morien per causa de prematuritat o d'afeccions relacionades amb les mancances pròpies de les circumstàncies en què arribaven a la CME —caquèxia, atrèpsia, anèmia, debilitat congènita, sífilis, etc.—, relacionades a la vegada amb el seu origen social. Fins a l'últim quart del segle XIX és possible, àdhuc, que un nombre indeterminat d'òbits estiguessin relacionats amb una certa negligència provocada per la mateixa impotència davant l'allau de morts. M. ALAY SUÁREZ, *La infància abandonada...*, p. 195-208. Vegeu també M. ALAY SUÁREZ, «La lucha contra la mortalidad en la Casa Provincial de Maternidad y Expósitos de Barcelona durante la segunda mitad del ochocientos», *Medicina e Historia*, núm. 1 (2001).

547. M. ALAY SUÁREZ, *La infància abandonada...*, p. 198.

548. M. ALAY SUÁREZ, *La infància abandonada...*, p. 198.

A partir d'aquesta data, no obstant això, la mortalitat infantil no va seguir de manera constant la seva tendència descendent. El daltabaix que va suposar per a les classes populars el procés inflacionari desencadenat arran de la neutralitat espanyola durant la Primera Guerra Mundial quedaria reflectit de manera punyent en la corba de mortalitat de la CME l'any 1917, ja que, pel que sabem, dels 825 infants que ingressaren aquell any —la xifra més alta des de la creació de la Casa—, 503 no van arribar a complir l'any de vida.⁵⁴⁹

En aquest context de mortalitat exorbitant hem de tenir present que només un cert percentatge dels expòsits podia començar a assolir algun objectiu relacionat amb la seva posterior inserció social. D'altra banda, el rebombori constant d'infants entrant i sortint —a mans de les dides, per motiu d'afillament, perquè retornaven de les situacions anteriors, per malalties i perquè el degoteig de nens i de nenes als quals la mort els guanyava la partida podia arribar a ser diari— per força havia de matisar l'atmosfera de la CME i condicionar-ne l'ambient educatiu.

Els nens que no havien estat afillats havien de ser retornats per les seves dides als set anys, i les nenes, als cinc. Els nou anys constituïen l'edat reglamentària a la qual els infants havien de passar a la CC, tot i que aquesta norma només s'aplicava estrictament en el cas dels nens. Amb les nenes, des de 1872, s'havia intentat dur a terme la política proteccionista de retenir-les en la CME més enllà de l'edat reglamentària de trasllat —que aleshores eren els set anys—, per tal d'evitar que es barreguessin amb altres noies més mundanes i s'espatllessin. S'argumentava que en la CME podien aprendre les feines relacionades amb la llar i trobar bones col·locacions com a minyones del servei domèstic en les millors cases. També és cert que aquestes nenes cosien i treballaven gratuïtament per a la institució. En aquest sentit, els nens eren menys lucratiu, fins i tot podien arribar a suposar un llast econòmic per a la Casa.

Des de la dècada dels noranta els infants es derivaven a la CC puntualment als nou o, a tot estirar, als deu anys. Amb les nenes les edats de derivació fluctuaven i sospitem que les finalment traslladades eren les més «contaminades», és a dir, les que retornaven a la CME després d'uns quants anys d'estada amb dides o d'afillaments frustrats, i per tant, les menys dòcils a la disciplina de la institució de les quals aquesta podia treure menys profit.

Detinguem-nos ara en l'educació que rebien els supervivents en la CME. L'organització d'aquest servei tenia l'avantatge de l'espai de les noves instal·lacions a les Corts de Sarrià, la qual cosa va possibilitar el funcionament de diver-

549. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials de caritat i de maternitat i expòsits de Barcelona: Any 1802-1917*, Barcelona, Impremta de la Casa de Caritat, 1918, p. 226.

ses escoles on nens i nenes seguien els estudis primaris oficials fins als nou anys.

Malgrat la tensió constant per a controlar la mortalitat infantil dins la institució, la CME no va restar aliena als moviments que en aquells moments advocaven a favor d'una renovació pedagògica. La gran preocupació que va despertar vers les qüestions educatives la varen convertir en una institució capdavantera en l'àmbit pedagògic. En aquest sentit, l'any 1913 van començar a funcionar dos parvularis separats per a nens i nenes, pioners pel que fa a la implantació del sistema Montessori a tot l'Estat.

Joan Palau i Vera va ser l'encarregat d'implantar aquest mètode a l'asil després d'un viatge per Europa, on va visitar les *Case dei Bambini* italianes. Ell mateix va redactar per a la CME una memòria en la qual relatava les vicissituds que van acompanyar l'aplicació d'aquesta nova pedagogia i on, d'una manera molt emotiva i eloqüent, donava compte del que, segons el seu criteri, eren uns magnífics resultats:

Un dels espectacles humans més esperançadors que he pogut disfrutar en la meua vida és l'haver vist com d'aquells caos d'impulsos sense fre ni coordinació, va anar sorgint per si mateix l'ordre, l'harmonia, la disciplina.⁵⁵⁰

També es refereix als resultats concrets d'aquesta pedagogia, basada en la llibertat i l'educació dels sentits: una major coordinació de moviments,

[...] una transformació notable de caràcters agres i malhumorats, en caràcters alegres i suaus, un gran progrés en el refinament de les percepcions i en el despertar de la intel·ligència i una major expressió i el despertar de la iniciativa.⁵⁵¹

A partir dels sis anys l'educació dels nens i nenes seguia camins diferents. Per als primers funcionava una escola graduada on s'instruïen fins als nou anys. Cada un dels tres graus s'impartia en una sala diferent i de l'ensenyament s'encarregaven les Filles de Sant Vicenç de Paül. Les matèries que componien el currículum eren les oficials: doctrina i història sagrada, lectura, escriptura i gramàtica, aritmètica, geometria i dibuix i geografia i història.

Les nenes, en canvi, es preparaven en una única escola no graduada —això

550. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials de caritat i de maternitat i expòsits de Barcelona: Anys 1802-1917*, p. 303.

551. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials de caritat i de maternitat i expòsits de Barcelona: Anys 1802-1917*, p. 303.

vol dir en una única sala—, on una monja amb títol oficial s'encarregava d'impartir els ensenyaments elementals. A més d'aquesta instrucció primària s'ensinistraven en les «ocupacions domèstiques» i en la costura. L'Escola de Tall que funcionava en la CME era alhora el taller on les nenes treballaven confeccionant roba per a la institució.⁵⁵²

En un extrem diametralment oposat al que podríem considerar com a determinisme angoixant i manca d'igualtat d'oportunitats de les asilades respecte dels seus companys, trobem una mostra exquisida de sensibilitat pedagògica en la iniciativa que va tenir la CME de posar sota la direcció d'Aureli Campmany un nou ensenyament de jocs i ballets populars, molt en la línia de «l'ensenyar tot delectant-se» i del qual gaudirien les nenes i els nens de totes les edats.⁵⁵³

10.4.1. EL RELLEU EDUCATIU: ELS APRENENTS I LES MINYONES DE LA CASA DE CARITAT

En la Casa de Caritat els expòsits que havien sobreviscut i que no havien estat afillats o recuperats pels pares es barrejaven amb els altres nens i nenes pobres en dormitoris, patis, aules i tallers, on completaven la seva educació. Aquesta seguia dos models diferenciats per a nois i noies, que els conduïa, tal com es feia des del segle anterior, cap a l'aprenentatge d'oficis i el servei domèstic, respectivament.

Fins i tot la mort, que en la CC podia sorprendre en plena adolescència aquests expòsits, actuava de manera diferencial. De les tretze noies que hi van arribar l'any 1903, procedents de la CME, set van morir en el nou asil, cinc de les quals abans de complir setze anys.⁵⁵⁴ La mort no es va rabejar tant amb els nois, ja que de trenta-set nens que varen ser traslladats aquell mateix any, únicament van traspasar tres, tot i que cap d'aquests no va superar els tretze anys de vida. Aquesta especial incidència que tenia la mort en el sexe femení es fa més acusada a mesura que retrocedim en el temps,⁵⁵⁵ la qual cosa evidencia una marcada fragilitat de les noies enfront dels nois.

552. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials de caritat i de maternitat i expòsits de Barcelona: Any 1802-1917*, p. 314.

553. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials de caritat i de maternitat i expòsits de Barcelona: Any 1802-1917*, p. 315.

554. Les altres dues expòsites van morir ja d'adultes en la mateixa CC després d'una vida sencera d'asilament. M. ALAY SUÁREZ, *La infància abandonada...*, p. 225-226, 484-485 i 494-495.

555. De les setze expòsites traslladades de la CME a la CC l'any 1870, per exemple, en van morir onze (68,8 %). Aquest percentatge contrasta amb el dels nois: dels vint-i-quatre nens traslladats el mateix any, en van perir dos (11,5 %).

Hom pot suposar que aquests últims resistien millor el tancament i la disciplina, potser perquè tenien més facilitat per a col·locar-se fora de la Casa en aprenentatges o perquè, en el pitjor dels casos, sempre tenien el recurs de fugir o desaparèixer. La severa reclusió a la qual es veien sotmeses les noies les devia fer més vulnerables a les malalties. En el cas dels seus companys masculins, encara que fugissin una, dues, i fins i tot tres vegades de la CC, de la seva bona conducta no depenien coses tan importants com un dot per a poder-se casar, i sempre podien accedir a l'aprenentatge, entre desaparició i desaparició, d'un ofici nou. Les noies, més subjectes psicològicament a la CC, no podien abandonar-la sinó per la «porta gran»; si una noia fugia, era molt difícil que se la tornés a admetre.

En l'àmbit estrictament educatiu, les cadenes també lligaven més fortament les nenes. De ben petites, les asilades de la CME i de la CC s'especialitzaven a cosir, apedaçar, sargir i a fer tota mena de brodats; la resta de les coses que calia que sabessin fer per a treballar de minyones també les aprenien en aquests asils.⁵⁵⁶ La gran majoria de les nenes que passaven a la Casa de Caritat —potser les que no eren tan útils a la CME— es col·locaven com a minyones en cases benestants, o de vidus i vídues que vivien sols, i normalment sortien a prova diverses vegades com a serventes fins que trobaven una col·locació estable o assolien la majoria d'edat. Aleshores la institució els concedia la llicència absoluta.

No deixa de sorprendre el fet que, malgrat que a Barcelona la revolució industrial va començar abans que a la resta d'Espanya, i que la possibilitat de treballar a les fàbriques tendia precisament a allunyar la dona del servei domèstic, l'educació que rebien les noies dintre de la Casa de Caritat les adreçés de manera específica vers les feines de la llar. En el context de la industrialització catalana, la CC esdevenia una autèntica agència de col·locació d'aprenents i minyones.

La major part dels nois que passaven a la Casa de Caritat realitzaven el seu aprenentatge d'oficis en el mateix centre o, amb més freqüència, en tallers artensans de la ciutat o dels pobles de la província.

Dins del mateix recinte de l'establiment hi havia tallers artesanals on els nois podien, a partir dels catorze anys, aprendre oficis diversos. Els tallers d'espardenyeria, sabateria, sastreria i teixits servien per a subministrar als asilats de la CC tota mena d'articles. En el de teixit, per exemple, es confeccionava la roba

556. En les memòries de la CME i de la CC trobem referències més o menys explícites a les escoles de cambreres o de servei domèstic que funcionaven en aquests establiments. En la CC les minyones constituïen una secció diferenciada amb reglament propi.

per a bruses, jaquetes, pantalons, armilles, camises, tovalles, tovalloles, toval·lons, llençols o qualsevol mena de tela que reclamés el vestuari dels albergats; a més, atenia les comandes d'alguns industrials. En la fleca i el taller de pastes per a sopa s'elaborava respectivament tot el pa i tota la pasta que es consumia en l'asil. Hi funcionaven, a més, tallers de construcció d'obres, de serralleria i de lampisteria, tots ells útils per a les obres i reparacions que calia dur a terme en la Casa. El taller d'impremta, en funcionament des de 1872, va ser un dels que va arribar a tenir més anomenada. En aquest taller s'imprimia i s'enquadrava allò que necessitava l'establiment, però també encàrrecs que rebia de fora, com els impresos de la Mancomunitat, de l'IEC, el *Butlletí de l'Ateneu Barcelonès*, la *Gaceta Municipal de Barcelona* i el *Boletín Oficial de la Provincia*, entre molts d'altres. Cal esmentar també els tallers d'albarderia, torneria, pintura i cereria, la impremta per a cecs (des de 1912), els tallers d'instal·lació i conservació dels llums i de força motriu per a l'electricitat (des de 1914), i des de 1915, els d'ebenisteria, fotogravat i pintura de carruatges.

Al marge de tots aquests tallers, si un asilat volia aprendre qualsevol altre ofici se li procurava col·locació en algun taller de la ciutat de Barcelona o poble de la província, prèvia comprovació de la «moralitat» i «honradesa» dels amos. Llevat d'unes poques notícies de nois dels quals consta que van acabar aquests aprenentatges, es perd la pista de la majoria un cop obtenien la llicència absoluta, ja fos per majoria d'edat o perquè eren prou aptes per a guanyar-se la subsistència. Un cop inserits en el món laboral, però, suposem que la vida d'aquests supervivents no devia ser gaire més difícil que per a la resta dels seus conciutadans.

En aquest mateix sentit, i pel que fa a les noies, la qüestió de si aquestes sortien de la CC preparades o no per a guanyar-se la vida hem de valorar-la en el context de l'època i en el marc de les oportunitats de què gaudien la resta de les catalanes. Era una situació generalitzable que les dones de classe mitjana-baixa o baixa, les quals no tenien accés als estudis —com les expòsites de la CC—, haguessin d'oferir-se per a feines escassament qualificades. A més a més, l'educació de les nenes s'havia encarrilat sempre envers el servei als altres, per fer-se càrrec de la família i de la casa, i això era el que estava ben considerat socialment.

En tot cas, el plantejament assistencial de la CC es fonamentava en una política de redempció a través del treball. Aquesta estratègia, que implicava una compartimentació gairebé abusiva del temps, rutina i escassetesa de lleure, aconseguia dels assistits que sufraguessin la seva manutenció, alhora que se'ls retirava del carrer, i, per tant, es reduïa la seva perillositat social; això és, l'assistit aprenia un ofici i l'assistent també en sortia beneficiat. Els aprenents de la CC

treballaven deu hores diàries, només disposaven d'una hora d'esbarjo, les dels àpats i una hora de rosari. A més, s'havien de prestar a fer altres feines, com ara acompanyar els enterraments, fer labors i brodats per encàrrec —en el cas de les nenes— o tocar en la banda de música.⁵⁵⁷

El treball es convertia, així, en teràpia. Si la pobresa —tal com intentava presentar-la la ideologia burgesa— era el resultat de la vagància i la manca de valors, eren justament aquests principis absents els que calia introduir en les institucions caritatives. Per això, tot el que excedia una determinada quantitat de diners de butxaca, i que guanyaven els nois i noies treballant en els tallers de fora de la casa o en el servei domèstic, era ingressat en llibretes d'estalvis que es lliuraven als asilats quan abandonaven la institució. Calia demostrar els beneficis i la felicitat que comportaven valors com ara l'estalvi, la previsió, la moderació en la conducta i l'aplicació en el treball.

10.4.2. EL REPERTORI PEDAGÒGIC DE LA CASA DE CARITAT

A Can Tarrida —una finca obtinguda mitjançant un llegat i situada a Horta— funcionava una escola elemental de nois, amb dues classes de quaranta alumnes a càrrec de dos mestres. A més de les matèries oficials, s'hi impartia llengua catalana.⁵⁵⁸ D'altra banda, la situació privilegiada del nou espai possibilitava que els jocs i exercicis a l'aire lliure també tinguessin un especial protagonisme.⁵⁵⁹

En el recinte del carrer Montalegre funcionaven diverses escoles. Les Germanes de la Caritat s'encarregaven d'una escola preparatòria de nois graduada en tres nivells i que disposava de tres aules-classe, que albergaven cada una un màxim de seixanta alumnes. Els nois s'hi estaven fins als nou o deu anys, o fins que estiguessin en condicions d'assistir a l'Escola Nacional que també hi havia dins la institució. A aquesta escola, amb quatre graus i cinc mestres, hi assistien uns dos-cents quaranta nens, seixanta per grau, de nou a catorze anys. Les clas-

557. L'any 1900, dels vuitanta-nou membres que componien la banda, vint eren expòsits. En el cas dels nens amb pares, aquests es comprometien a no treure els fills de la CC fins als divuit anys, amb risc de no poder beneficiar-se dels estalvis procedents de l'activitat musical dels nois, que quedarien aleshores a favor de l'asil.

558. A partir de 1914, coincidint amb la política educativa de la Mancomunitat i amb la creació de les Escoles Catalanes de la Casa de Caritat, que rebien els nois de l'escola elemental d'Horta. Aquestes escoles obeïen a una mena d'acció preparatòria o assaig previ, en l'expectativa d'un traspass futur de les competències en educació, que mai no es va arribar a produir.

559. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials...*, p. 246.

ses podien ser diürnes —per a infants— i nocturnes, per a adults, en la seva majoria antics alumnes de la diürna. De fet, la CC va ser la primera escola nacional de Barcelona d'una escola graduada d'adults.

Els programes estaven constituïts en un ordre cíclic, de manera que a cada grau es donaven les mateixes matèries, però amb material adaptat. L'horari de classes es repartia entre el matí i la tarda, en dos blocs de tres hores cada un i fora del qual els nens no feien res relacionat amb l'escola. Aquesta rutina es trencava durant l'agost, mes de vacances per als professors però durant el qual els soferts asilats seguien les anomenades «classes de vacances [sic]».⁵⁶⁰

Poca cosa ens ha arribat sobre el dia a dia d'aquestes escoles, però ens costa poc imaginar-nos la dificultat que havia de suposar atendre aules amb seixanta alumnes, molts dels quals devien estar molt poc motivats per a l'estudi. Sabem, per exemple, que el director d'aquestes escoles, en Josep Udina Cortiles, en més d'una ocasió havia expressat la necessitat de muntar dues classes per a endarrerits, amb l'objectiu de reduir la ràtio —de seixanta a quaranta alumnes— i poder obtenir, així, millors resultats.⁵⁶¹ Udina Cortiles,⁵⁶² d'altra banda, i pel que sabem del seu tarannà recelós de la política educativa mancomunal, no devia veure amb massa bons ulls la iniciativa duta a terme en la mateixa CC i que expliquem a continuació.

A partir d'octubre de 1914, es van posar en marxa les anomenades Escoles Catalanes de la Casa de Caritat, que gaudien d'un règim especial. La destinada als nois estava graduada en tres nivells, que es distribuïen en tres aules amb capacitat cadascuna per a quaranta alumnes. Acol·lia els infants de les escoles d'Horta, els infants traslladats de la CME i els de l'Escola Preparatòria de Nens, és a dir, a partir de nou anys per terme mitjà. Els tres mestres que se n'encarregaren van ser proposats pel Consell de Pedagogia⁵⁶³ a la Junta de govern de la Casa.

La cura que es va tenir en l'elecció dels materials i la decoració de les aules no ens pot passar per alt: el color blau de les pissarres, en les quals «escrivint-hi

560. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials...*, p. 269.

561. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials...*, p. 269.

562. José Udina Cortiles representaria, de fet, el sector més espanyolista i reaccionari de l'educació. Des de les pàgines d'*El Clamor del Magisterio* hauria intentat alimentar el recel dels mestres públics envers la política de la Mancomunitat. Vegeu Albert BALCELLS et al., *La Mancomunitat de Catalunya i l'autonomia*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans i Proa, 1996, p. 459.

563. Fundat per la Diputació barcelonina el 1913, fou l'òrgan rector de la política pedagògica i educativa de la Mancomunitat. El seu objectiu era vetllar per l'aplicació dels progressos pedagògics en els centres sostinguts per la institució, com també realitzar funcions d'assessorament, inspecció i promoció d'iniciatives.

amb guix de color groc quedava l'escriptura de tal claredat i bellesa, que dubtem aconseguixin altres pissarres»,⁵⁶⁴ les taules, individuals i de construcció pròpia del país,

[...] perquè els nostres nois ara mancats de família, més endavant quan en formessin, recordessin l'escola que havia procurat durant la seva infantesa donar-los-hi aquell aire íntim de familiaritat de la qual estaven mancat.⁵⁶⁵

Com a qüestions de fons, el desig de voler despertar la curiositat dels infants, l'esforç per procurar un aire d'intimitat a l'escola, de familiaritat i companyonia, la potenciació dels jocs o la voluntat de prescindir de tarimes i plataformes que allunyessin els mestres dels infants.

L'objectiu era convertir la intimitat en alegria, i per a tal fi es va recórrer a les cançons, a la celebració de festes: la de Sant Jordi, la de la Mare de Déu de Montserrat, la de la Candelera, el Nadal, la Setmana Santa, l'onze de setembre, la festa de la ginesta i de l'ametller florit.⁵⁶⁶

Pel que fa als mètodes de l'ensenyament i fugint de l'aprenentatge memorístic i de l'avorriment, calia ensenyar-los el llenguatge pel contacte íntim amb els «mestres del ben parlar», amb els bons poetes i prosistes. Per això les visites a la CC de Joan Llongueras, Josep Maria Folch i Torres, Pompeu Fabra o Alexandre Galí.⁵⁶⁷ D'altra banda, les lectures presents a l'escola eren Maragall, Riera i Carner, però també Cervantes i Ruiz de León, Andersen, Perrault i Grimm, la *Iliada* i l'*Odissea*, els contes japonesos i els de les *Mil i una nits*, que feien volar la imaginació.⁵⁶⁸

Els concursos —que servien per a comprovar el que sabien els nens sense que ells s'adonessin que se sotmetien a una prova—, els llibres de lectura impresos a la mateixa CC perquè els nens els decoressin i altres manualitats tenien com a objectiu motivar els infants, ja que «estaven contents de veure coses boniques sortides de les seves mans».⁵⁶⁹

564. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials...*, p. 147. Es tracta de la transcripció d'una conferència impartida pels mestres de les Escoles Catalanes de la CC amb motiu de la IV Exposició de Treballs Escolars, organitzada per la Diputació de Barcelona l'estiu de 1914.

565. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials...* Aquest mobiliari escolar contrasta amb l'escollit per a les escoles nacionals: pissarres d'uralita pintades de verd i pupitres de tipus americà per a dos nois cada un.

566. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials...*, p. 252-253.

567. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials...*, p. 254-255.

568. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials...*

569. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials...*, p. 262.

Per a les nenes funcionava una escola en tres graus, a càrrec de les Germanes de Sant Vicenç de Paül. S'hi estaven fins als catorze anys. Tenien assignatures semblants a les dels nois, però incloent-hi elements d'economia domèstica. També rebien classes de llengua catalana i les anomenades «de adorno»: dibuix, pintura, música i cant. Les més aplicades eren preparades per a ingressar a l'Escola Normal de Mestres o per a cursar tenidoria de llibres, per a la qual cosa estudiaven mecanografia, francès i anglès.

La majoria, però, rebia classes de labors en els tallers i obradors, on aprenien costura, tall i confecció, brodats en blanc, sedes i or, tapisseria, malla, puntes de coixí a l'anglesa i altres. També se les preparava perquè poguessin passar a l'Acadèmia de Tall.

I com a complement hi havia l'anomenada escola de la llar, on els ensenyaven a portar una casa, a fer la bugada, a planxar la roba, cuina, rebosteria, higiene de l'alimentació, cura dels malalts, art de netejar la casa i qüestions relacionades amb la decoració d'aquesta, una autèntica «escola professional de la dona».⁵⁷⁰

El repertori pedagògic de la Casa el completava una escola graduada de dibuix i color per a nois, que pretenia constituir-se a manera d'ensenyament elemental artístic perquè hi acudissin els aprenents dels diferents oficis. Les noies també van començar a gaudir a partir de 1914 de la seva escola de «dibuix i color».

A l'Acadèmia de Música es duia a terme un dels ensenyaments estel·lars de la CC. Abans d'ingressar-hi, els infants rebien classes de solfeig. A l'Acadèmia es formaven els nois que integraven la banda —amb instruments de fusta, metall i percussió—, tot i que també es donava classe d'instruments d'arc. Les noies, marginades de la banda, podien formar part de la secció de cantores, que s'encarregava, conjuntament amb una escolania de nens, de la part musical en les misses, a més de participar en els concerts i festes de la Casa.⁵⁷¹ Els dos assajos setmanals de les noies no els robava tant temps com el que destinaven a practicar els nois de la banda, a raó de tres hores diàries.

Amb l'objectiu de contribuir al benestar dels infants, i en la línia del que hom pot considerar una educació integral, també es va introduir l'educació física i la gimnàstica rítmica, en sintonia amb el que s'estava fent als països nòrdics, França, Suïssa o els EUA.

570. DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *Les cases provincials...*, p. 262-263.

571. De les nenes importava que es guarissin dels perills externs; dels nois, que aprenguessin un ofici útil per a guanyar-se la vida i sostenir una família. Protegir les nenes, tanmateix, podia significar discriminar-les, apartar-les d'activitats o d'aprenentatges desitjables com, per exemple, les classes de música. Recordem la preferència que es donava als nens perquè assistissin a aquestes classes: per a ells podia acabar sent una digna manera de guanyar-se la subsistència; per a les nenes mai no havia de ser més que una qüestió purament recreativa.

Especial menció mereixen les dues escoles graduades per a cecs i sordmuts que van començar a funcionar a l'asil a partir de l'any 1908. Amb seixanta places cadascuna, i a càrrec de les Filles de la Caritat, estaven obertes a la població no asilada de qualsevol classe social. Amb anterioritat a aquesta data, la mainada asilada amb aquestes deficiències acudia a les escoles municipals. A partir de 1914, a més a més de les matèries del currículum, aquests nens aprenien el català a l'escola.

10.4.3. ESTUDIAR O TREBALLAR. LA REALITAT ESBIAIXADA DE LA CASA DE CARITAT⁵⁷²

La secció d'estudiants aplegava els nois que seguien estudis secundaris o superiors fora de la CC, de manera que només s'estaven en la institució per a menjar, dormir, estudiar i complir amb certs deures laborals, com ara treballar en la barberia, on entraven com a aprenents. Aquells que estudiessin quelcom relacionat amb algun servei que es pogués prestar a la Casa tenien dret preferent, de manera que podien arribar a ser caps de la llibreria, practicants de les infermeries o de la farmàcia o mestres.

Aquesta secció era considerada com a distingida, els seus membres vestien d'una manera diferent a la resta dels asilats i tenien certs privilegis pel que fa als horaris i a l'alimentació. Tot i que els seus membres teòricament podien escollir els estudis que més els agradessin, la lliure elecció quedava condicionada a la disponibilitat de mitjans econòmics i a criteri del mestre o de la junta de govern. En qualsevol moment es podia obligar un asilat a abandonar els estudis per causa de baix rendiment, amb la qual cosa acabaven sent ben pocs els nois que completaven les carreres. Caldria esbrinar si la causa era la manca real de talent o el desig d'assegurar-se que els alumnes als quals es pagava els estudis s'acabessin convertint en insígnies de la institució.

Dels dinou estudiants que van integrar aquesta secció l'any 1900, probablement cinc eren expòsits, tot i que només en tenim la certesa en un dels casos.⁵⁷³ Sabem, a més, que els dos cursos següents va minvar el nombre d'estudiants a onze i a nou, respectivament. El fet que les despeses que assumia la CC en concepte d'educació fossin avançaments que els nois havien de reintegrar més tard —així es va disposar a partir de 1896— segurament devia provocar que alguns, poc segurs de les seves vocacions, replantegessin el seu futur per camins menys ambiciosos.

Cal contextualitzar aquesta migradesa de vocació per a l'estudi o de manca

572. M. ALAY SUÁREZ, *La infancia abandonada...*, p. 324-325.

573. M. ALAY SUÁREZ, *La infancia abandonada...*, p. 324.

d'oportunitats —segons com es miri— en una societat piramidal amb una àmplia base escolar —la major part de la població estudiava fins als nou anys— i on una moderada porció de les capes mitjanes feien estudis secundaris per a cursar posteriorment els estudis d'aplicació, que era si fa no fa com una formació professional. En aquest sentit els estudis que se sufragava als asilats de la Casa de Caritat tenien un caràcter marcadament professionalitzador. Des de 1907 fins a 1917, per exemple, van ingressar en la secció d'estudiants dotze nois, i tot i que la Universitat i el Seminari figuraven entre els destins, bona part dels nois es van decantar per l'Escola Normal, l'Escola de Comerç i l'Escola Superior d'Agricultura.

La majoria dels nens, però, en arribar als catorze anys, es dedicaria a l'aprenentatge d'oficis, bagatge suficient a manera de garantia que havia de possibilitar la inserció social dels asilats i la seva dissolució definitiva entre els seus congèneres de les capes populars. Aquesta estratègia, tanmateix, no sempre tenia resultats. Sabem, per les dades que tenim sobre els itineraris dels expòsits desembarcats a la CC el 1903, que dels trenta-quatre nens que van sobrepassar la preadolescència, onze van acabar fugint —tots entre els dotze i els disset anys—, dos més van acabar en altres asils, i la resta, millor o pitjor, van anar provant entre una varietat de dinou oficis i ocupacions diferents —pagès, dependent de comerç, forner, cambrer, ferrer, tintorer, sabater, confiter, etc.—, fins que van aconseguir la llicència absoluta i es van emancipar de la institució. Malgrat que bona part dels emancipats en van «licenciar» amb divuit o dinou anys, la presentació d'*oficis a la carta* es va perllongar en molts casos més enllà dels vint anys.

L'oferta era més restringida en el cas de les noies. Tret que alguna tingués alguna capacitat extraordinària per a l'estudi, totes, expòsites o no, eren dirigides indefectiblement cap al servei domèstic. De les tretze noies que van passar de la CME a la CC l'any 1903, set van morir —com ja havíem explicat—, quatre van ser recuperades pels pares o afillades; les dues restants, les trobem amb setze anys treballant com a minyones. Una va seguir el patró i es va independitzar de la Casa, l'altra va acabar fugint de casa dels senyors. En la Casa de Caritat no consta que aquesta última retornés a la institució. El seu final ens el podem inventar o imaginar, però exemplifica prou bé la manca d'oportunitats reals —les mateixes que imperaven en la societat— i la consciència angoixant que d'aquesta situació podien tenir aquelles noies.

10.5. A TALL DE CONCLUSIÓ

Les set primeres dècades del XIX trobem una beneficència més centrada en com organitzar l'aparell caritatiu que a entendre i corregir les causes de la mar-

ginació social. Un dels exemples més punyents era el de les mares soles i pobres que abandonaven llurs nadons en la casa d'expòsits com a única alternativa possible per a garantir-los la vida. Paradoxalment, la major part d'aquests infants acabaven morint.

Durant el Sexenni Democràtic, una burgesia amb iniciatives i decidida a eliminar els antics models de beneficència, adquirirà un creixent protagonisme i impulsarà millores pel que fa al règim alimentari, la suavització de la disciplina, la higiene, l'ensenyament i la preocupació per la inserció socials dels joves. És l'època en què Valentí Almirall pren el govern de la Casa de Caritat i en presideix la junta (1871-1875). Almirall imprimí un tarannà marcadament progressista en la política assistencial i educativa d'aquesta institució.

Amb la crisi de l'Estat liberal també es va evidenciar la inviabilitat del model assistencial. A partir de la dècada dels vuitanta, tanmateix, es van començar a notar els efectes dels canvis i millores introduïts a partir del període anterior, la qual cosa es va traduir en una clara davallada de la mortalitat infantil i en la millora de les possibilitats d'inserció dels expòsits en la societat. Aquests canvis van estar relacionats amb els progressos de la medicina i de la higiene, i amb una nova mentalitat de respecte i sensibilitat envers l'infant.

El 1913 es van fusionar les juntes de la CME i la CC, essent Prat de la Riba president de la Diputació, polític que esdevingué també el primer president de les juntes de les cases provincials de Caritat i de Maternitat i Expòsits.⁵⁷⁴ La unificació dels dos asils ha d'interpretar-se com la voluntat d'integrar la protecció de la maternitat i dels infants en un projecte global i modernitzador, capaç de treure el màxim profit dels esforços que s'estaven fent en l'àmbit sanitari i educatiu.

Nous conceptes, com els de previsió o igualtat d'oportunitats, van adquirir cada cop més força en el quefer assistencial, en un intent de convertir la persona necessitada en protagonista de la seva reinserció, mitjançant el treball, l'esforç i l'estalvi.

Malgrat el lapse que va suposar la Primera Guerra Mundial —pensem en l'augment dels ingressos d'expòsits en la CME i en la terrible mortalitat de l'any 1917— i que sens dubte va difuminar els efectes positius de tot l'esforç realitzat per garantir la supervivència dels infants, la voluntat dels qui dirigien les institucions va ser en tot moment la de convertir-les en centres modèlics on s'assagessin els nous corrents pedagògics i les noves estratègies d'evitació de la mar-

574. La Mancomunitat de Catalunya no s'ocuparia de la gestió d'aquests establiments fins l'any 1920, en el moment que aquesta institució absorbeix en realitat les atribucions de les diputacions catalanes.

ginació, en una línia de creixent sensibilitat envers la infància i la joventut abandonades.

10.6. BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, R.; CARBONELL, M.; GIMENO, C.; MONTIEL, J. *La Casa de Maternitat i Expòsits*. Barcelona: Les Corts, 2004.
- ALAY SUÁREZ, M. *La infància abandonada a la Barcelona ciutat de la segona meitat del s. XIX (L'educació d'expòsits a la Casa Provincial de Maternitat i Expòsits de Barcelona: 1853-1903)*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1999. [Tesis doctorals microfitxades; 3906]
- «La lucha contra la mortalidad en la Casa Provincial de Maternidad y Expósitos de Barcelona durante la segunda mitad del ochocientos». *Medicina e Historia*, núm. 1 (2001).
- *Aprenents i minyones: La infància abandonada a la Barcelona del vuit-cents*. Barcelona: Centre d'Estudis Ignasi Iglésias, 2003. (Llibres de Finestrelles; 1)
- ALBÓ I MARTÍ, Ramon. *Barcelona caritativa, benèfica y social*. Barcelona: La Hormiga de Oro, 1914. 2 v.
- Anuario estadístico de la ciudad de Barcelona (1902)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Negociat d'Estadística, 1903.
- Anuario estadístico de la ciudad de Barcelona (1917)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1918.
- BALCELLS, A.; PUJOL, E.; SABATER, J. *La Mancomunitat de Catalunya i l'autonomia*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans: Proa, 1996.
- BORRÀS LLOP, J. M. [dir.]. *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA. *Les cases provincials de caritat i de maternitat i expòsits de Barcelona: Any 1802-1917*. Barcelona: Impremta de la Casa de Caritat, 1918.
- GUITART Y LOSTALO, G. *La Casa Provincial de Maternidad y Expósitos de Barcelona (Corts de Sarrià): Memoria descriptiva y juicio crítico*. Barcelona: Asoc. Arq. de Catalunya, 1904.
- NASH, Mary [dir.]. *Més enllà del silenci: les dones en la història de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Comissió Interdepartamental de Promoció de la Dona, 1988.
- SANTOLARIA, F. *Marginación y educación*. Barcelona: Ariel, 1997. (Ariel Educación)
- VICEDO RIUS, E. [coord.]. *Control social i quotidianitat: Terceres Jornades sobre Sistemes Agraris, Organització Social i Poder Local als Països Catalans*. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs, 2002.

11. LES COLÒNIES ESCOLARS I ALTRES INICIATIVES PARAESCOLARS EN EL CONTEXT DE LA FUNDACIÓ DE L'IEC

Pere Soler

11.1. PRESENTACIÓ

En aquest capítol presentarem les colònies escolars com un dels moviments higienicosanitaris i també educatius més importants del començament del segle XX. Varen ser milers els nens i nenes de Catalunya que van viure i aprendre en aquesta mena d'*escola a l'aire lliure*, que va tenir els millors moments durant la Segona República, però que en els primers vint anys del segle passat va assajar i posar els fonaments del que serien aquestes experiències paraescolars.

Al costat de les colònies presentarem breument altres iniciatives paral·leles a l'acció de l'escola que tenen una certa importància també en aquests mateixos anys. Es tracta de les cantines escolars i les escoles a l'aire lliure. Totes aquestes obres configuren part del seu discurs en aquests primers anys del segle XX impulsades pel moviment higienista i els nous corrents pedagògics que configuraran els plantejaments de l'Escola Nova.

11.2. ELS ORÍGENS DE LES COLÒNIES ESCOLARS

Les activitats que avui dia coneixem com a «colònies» tenen més de cent anys d'història. La seva finalitat i el seu funcionament no han estat inalterables al llarg del temps, sinó al contrari. Hi ha hagut una evolució de plantejaments, entre els quals l'educació, com a element important dins d'aquestes activitats, ha exercit un paper cada vegada més intens i predominant. L'evolució de plantejaments ha anat acompanyada per una diversificació de denominacions que han anat prenent: colònies escolars, semicolònies, colònies de mar i muntanya, colònies de vacances, colònies d'estiu, colònies d'esplai, etc.

Les colònies escolars recullen la tradició pedagògica anterior pròpia dels

viatges, les excursions i les caravanes escolars que es desenvoluparen a Europa a partir del naturalisme educatiu i de l'aplicació dels nous principis pedagògics.⁵⁷⁵

11.2.1. EL PRECEDENT DE LES EXCURSIONS I ELS VIATGES ESCOLARS

Alemanya és el país que inicia les experiències d'excursions escolars. Les noves demandes socials, juntament amb un intent de compensació de la rigorosa disciplina escolar, l'excessiva formació intel·lectual i la bona acceptació que en aquells moments tenien les idees rousseauianes sobre l'educació natural, difoses i desenvolupades a partir de Pestalozzi, fan que dins les activitats escolars es trenqui la rutina per incloure-hi excursions i sortides al camp. Neixen així les excursions escolars, que possibiliten exercicis físics a l'aire lliure, alhora que també proporcionen un espai òptim per a l'aprenentatge directe i intuïtiu.

De seguida aquestes experiències a l'aire lliure s'escampen. Hi ha importants defensors que contribueixen de manera decisiva a la seva difusió i evolució. Alguns noms clau són Louis Portiez (1765-1810) i Rodolphe Toepffer (1799-1846), els quals afirmen que a través de les sortides escolars no sols es treballa l'aspecte físic sinó que també es dona molta importància a l'educació intel·lectual, moral i espiritual, sense oblidar el desenvolupament de la llibertat en contacte amb la naturalesa. Cal no oblidar tampoc que a finals del segle XIX apareixen força estudis i entitats preocupades pel desenvolupament físic i moral dels infants.⁵⁷⁶ Tot plegat contribueix a l'expansió de les excursions escolars, les quals acabaran donant lloc al que s'anomenen *caravanes escolars*.

La influència dels viatges escolars i de les colònies escolars arriba també a Espanya. Hi contribueix d'una manera especial la Institución Libre de Enseñanza (ILE), nascuda el 1876 a partir de les idees d'un grup de liberals. Malgrat que es critica el caràcter elitista de la seva obra, l'actuació que realitzen és important. El 1880 la ILE ja ha organitzat prop de dues-centes vint excursions com a mètode per difondre la cultura i obrir les ments a partir d'una ensenyança més activa i una formació intel·lectual més pràctica. A Catalunya, abans de 1887 hi ha alguns mestres partidaris de mètodes molt actius que fan setmanalment excur-

575. Sobre l'origen de les colònies i les primeres experiències que van dur a terme es pot consultar Philippe-Alexandre REY-HERME, *Les colonies de vacances en France: Origines et premiers développements (1881-1906)*, París, 1954 (edició de l'autor). Aquest autor analitza les colònies a partir de la classificació en colònies protestants, colònies escolars i colònies catòliques.

576. Un dels primers estudis en aquest sentit és el realitzat per l'alemany Preyer, *Die seele des Kinder* ('L'ànima del nen'), de 1892.

sions a l'aire lliure. Aquest és el cas del mestre barceloní Domingo Zabala, de l'escola de Les Columnes.⁵⁷⁷

11.2.2. LA PRIMERA COLÒNIA ESCOLAR DE W. BION

La colònia que es pren com a punt de partida del moviment és la que té lloc l'any 1876, quan el pastor protestant suís Walter Bion s'emporta un grup de seixanta-vuit nens de la ciutat a fer vida a les muntanyes del cantó d'Appenzell, on passen dues setmanes respirant aire pur i rebent una alimentació senzilla i fortificant.⁵⁷⁸ El grup es divideix en seccions de vint a trenta nens sota la responsabilitat de vuit mestres. Els participants tenen entre vuit i quinze anys i són distribuïts entre famílies pageses, malgrat que realitzen moltes activitats comunals dirigides pels mestres. El fi que es persegueix és el retrobament de la salut del cos i, indirectament, també de la intel·ligència. La finalitat és, doncs, principalment sanitària i assistencial.⁵⁷⁹

Les colònies escolars, enteses bàsicament a partir de l'evolució de l'obra de W. Bion i d'E. Cottinet, s'emmarquen dins el corrent del filantropisme pedagògic de tipus pestalozzià.⁵⁸⁰ Alguns dels trets més característics d'aquesta activitat són: la defensa d'un desenvolupament harmònic de les facultats humanes a partir de la cultura intel·lectual, moral, física i estètica; el respecte a les inclinacions naturals dels infants i, per tant, a la seva llibertat; l'ensenyança en contacte amb el medi real a partir de la intuïció i l'activitat, i la importància de la formació física i els treballs manuals. Es recull, doncs, la tradició educativa anterior

577. AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE BARCELONA, COMISIÓN DE COLONIAS ESCOLARES Y ESCUELAS DEL BOSQUE, *Actuación pedagógica de la Comisión...*, Barcelona, Henrich y Cía., 1914. En aquesta obra, la Comissió apunta la possibilitat que molts altres mestres haguessin fet intents en la línia d'obrir l'escola a l'entorn.

578. Walter BION, *Les colonies de vacances: Mémoire historique et statistique*, París, Delegrave i Hachette, 1887.

579. Vegeu Jean HOUSSAYE, *Le livre des colos: Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*, París, La Documentation Française, 1989, p. 15-29. En aquesta obra s'exposa que en el desenvolupament de les colònies hi ha hagut tres tendències: a) La tendència sanitària i social, a través de les cases de salut, representada per l'obra de W. Bion. b) La tendència escolar, característica dels laics, a partir dels viatges i les caravanes escolars, que esdevindran colònies escolars. E. Cottinet en seria l'iniciador. c) La tendència educativa, fonamentada en l'obra dels patronats, com a obra eminentment catòlica.

580. El filantropisme pedagògic es pot definir com un moviment sociopedagògic iniciat per J. B. Basedow (1724-1790). Pretén una reforma de la societat a partir d'ideals humanitaris de fraternitat i renovació pedagògica. Recull la influència del naturalisme de Rousseau i, posteriorment, les doctrines i experiències de Pestalozzi.

a partir de les excursions escolars, el moviment higienista, el naturalisme pedagògic i també la voluntat de *regeneració de la raça*.

Aviat l'experiència de Bion és coneguda per l'èxit que comporta, atès que suposa un marc idoni per a treballar el desenvolupament harmònic de les facultats humanes a partir del conreu intel·lectual, moral, físic i estètic; el respecte de les inclinacions naturals dels infants, i per tant, de la seva llibertat, i l'ensenyança en contacte amb el medi real a partir de la intuïció i l'activitat. De seguida aquestes primeres colònies s'escampen per la resta d'Europa: Alemanya (1878), Àustria (1880), Itàlia (1882), Holanda i França (1883), Anglaterra (1885), Bèlgica (1886), Rússia, Noruega, Suècia, etc. Les colònies escolars en poc temps es converteixen en una modalitat d'intervenció beneficosanitària arreu d'Europa.⁵⁸¹ A Espanya hi arriben el 1887.

11.3. LA SITUACIÓ DELS INFANTS EN EL CANVI DEL SEGLE XIX AL XX

La situació dels infants i de la població catalana en aquest canvi de segle és precària i mancada d'higiene. Hi ha una gran atracció cap a les ciutats, de manera que Barcelona duplica la seva població en trenta anys.⁵⁸² A aquesta acumulació de persones, hi hem d'afegir els dèficits arquitectònics i de salubritat: habitatges petits, mancats de llum i de ventilació, sense aigua corrent i amb amuntegament de persones en una mateixa habitació. Els carrers no disposaven de xarxes de clavegueram, i les escombraries i deixalles es podien trobar en qualsevol lloc. Tot plegat posa de manifest la manca de consciència higiènica, la poca salubritat dels habitatges i carrers i les facilitats que les condicions de vida del moment comportaven per a la propagació de malalties infeccioses i contagioses.

Al costat d'aquest panorama, hem de dir que el treball infantil encara era habitual, tot i que el 1900 es prohibeix. La necessitat de moltes famílies i el baix cost d'aquesta mà d'obra fa que durant les primeres dècades del segle XX encara hi hagi molts infants que treballen. Habitualment se'ls exigia la mateixa jornada laboral que a l'adult (setze o disset hores) i el salari podia ser només el 10 % del d'aquest. És fàcil entendre que, amb tot plegat, l'esperança de vida a Barce-

581. Cal tenir present que els anys 1887 i 1906 se celebren a Zuric i Bordeus, respectivament, el I i II Congrés Europeu de Colònies Escolars. En el II Congrés es constata que prop de cent mil nens de tot el món participen ja en les colònies.

582. L'any 1877 tenia 248.943 habitants i el 1900, 533.000.

lona a finals del segle XIX fos de 36,5 anys en els barris residencials i que en els barris més populars només arribés als 23,5 anys.⁵⁸³

L'any 1921 el doctor Sayé va realitzar un estudi per encàrrec de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona per tal de detectar l'índex d'infecció tuberculosa dels infants de les escoles municipals. Es aquest estudi es comprova que d'un total de cent setze alumnes de deu a dotze anys, només l'11 % no presentaven cap signe de malaltia. La resta, el 89 %, estaven mancats de salut.⁵⁸⁴

Tot plegat fa que el desenvolupament de la higiene sigui imprescindible, sobretot si es considera que la salut pública és cosa de tots i no sols de la família o de cada individu. A poc a poc, els governants entenen que aquest és un àmbit a nivell nacional i que cal que des de l'Administració s'hi faci quelcom.

11.4. EL NAIXEMENT DE LES COLÒNIES ESCOLARS A L'ESTAT. LES COLÒNIES DEL MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL

L'any 1887, a través de la Institución Libre de Enseñanza, el Museo Pedagógico Nacional, sota les idees liberals del seu director, Manuel Bartolomé Cossío, i ajudat pel professor i secretari Ricardo Rubio, organitza la primera colònia escolar a Espanya, onze anys després de la primera experiència d'aquest tipus a Europa. Es tracta d'una colònia per a divuit nens de Madrid a la platja de San Vicente de la Barquera, a Santander. Des d'aquesta data, el Museo Pedagógico Nacional organitza cada any la seva colònia a la mateixa platja de Santander.⁵⁸⁵

583. Josep TERMES i Agustí COLOMINES, *Les Bases de Manresa de 1892 i els orígens del catalanisme*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1992, citat per Enric PUIG i Josep VILA, *Cent anys de colònies de vacances a Catalunya (1893-1993): Dels inicis a la Guerra Civil*, Barcelona, Mediterrània, 2005, p. 50.

584. Vegeu AJUNTAMENT DE BARCELONA, COMISSIÓ DE CULTURA, *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona (1906-1931)*, Barcelona, 1932, p. 17-19. En aquest estudi es constata que el 26 % dels infants tenia anomalies constitucionals, el 52 % tenia alguna infecció, el 5 % patia un procés tuberculós pulmonar i el 4 % patia diverses afeccions. L'estudi també apunta que en el 57 % dels casos el sol no entrava mai a l'habitatge d'aquests infants i el 66 % dels alumnes dormien al llit amb un germà, una germana o els pares.

585. Des de 1887 i fins a 1897 es realitzen onze colònies, que fan un total de 322 dies d'activitat amb 221 nens i 42 nenes. El primer grup de nenes que va a colònies és a l'any 1891. Hi assisteixen també un total de vint-i-quatre auxiliars (mitjana de dos o tres per torn). Vegeu Enrique SALCEDO Y GINESTAL, *Las colonias escolares de vacaciones en España durante los años de 1887-1897*, Madrid, Imprenta de Ricardo Rojas, 1900, p. 20-22.

Aquesta reeixida experiència va servir per impulsar la voluntat del Govern d'estendre aquesta obra sanitària, assistencial i regeneradora al major nombre possible de municipis. Per això el Ministerio de Fomento va publicar una Reial ordre el 26 de juliol de l'any 1892, en la qual manifestava l'interès per motivar les corporacions oficials i particulars a ajudar les colònies escolars. En aquest escrit es defineixen aquestes colònies com una obra de caritat que pretén restablir l'equilibri en les funcions integrals de l'educació pública i compensar el mal causat pel predomini de l'educació intel·lectual. Els resultats d'aquesta experiència es difonen arreu de l'Estat i es fa evident la importància de la pràctica de l'exercici físic, les sortides i les excursions didàctiques, la higiene, la bona alimentació i el repàs escolar que acompanyen l'organització de les colònies.

Amb aquest interès, Espanya ja participa el 1888 en el Congrés de Zuric sobre colònies escolars. La segona ciutat espanyola que organitza colònies escolars és Granada, a través de la seva Sociedad Económica de Amigos del País. Aquestes colònies es fan a la platja d'Almuñécar de Granada. Mereixen una menció especial perquè entre aquestes hi ha la colònia que va iniciar i dirigir la senyora Vilhelmi de Dávila, que té la particularitat de fer extensius els seus beneficis a les nenes. L'any 1893 les colònies escolars s'han estès ja a diferents poblacions d'Espanya:⁵⁸⁶ Barcelona, Mallorca, Santiago de Compostel·la i València.

L'any 1894 les colònies escolars arriben a Oviedo i l'any següent, a Lleó. En la majoria dels casos és la Sociedad Económica de Amigos del País qui es fa càrrec de l'organització. La Diputació i els ajuntaments també hi col·laboren tot seguint la Reial ordre de 26 de juliol de 1892. D'aquesta manera, a finals del segle XIX, mil quatre-cents tretze nens espanyols han participat una mitjana de vint-i-nou dies en un total de cinquanta-sis colònies escolars organitzades arreu d'Espanya.⁵⁸⁷

Tal com apunten Puig i Vila,⁵⁸⁸ l'inici de les colònies escolars a Espanya no és un projecte personal caracteritzat exclusivament per la dimensió sanitària o

586. Vegeu Enrique SALCEDO Y GINESTAL, *Las colonias escolares...*; CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROTECTORA DE LA INFANCIA ABANDONADA, VICIOSA Y DELINCUENTE, *Informes y ponencias: Las colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional, 1887-1908*, Madrid, Imp. de Eduardo Aris, 1908; Miguel Ángel PEREYRA, «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* (Salamanca), núm. 1 (1982), p. 145-168.

587. Fins a 1897 Barcelona és la ciutat que més colònies escolars ha organitzat, un total de vint-i-sis, la segueix Madrid amb onze i Granada amb vuit. El nombre total de colònies realitzades fins a aquest any és de cinquanta-sis, amb un total de 1.605 dies. Dels 1.413 infants, 914 són nens i 499 nenes. Vegeu Enrique SALCEDO Y GINESTAL, *Las colonias escolares...*, p. 37.

588. Enric PUIG i Josep VILA, *Cent anys de colònies...*, p. 69.

filantròpica, com en altres països, sinó que hi ha també una important voluntat educativa, atès que la ILE va ser la precursora i inspiradora d'aquesta obra a l'Estat.

11.5. LA PRIMERA LEGISLACIÓ RELATIVA A LES COLÒNIES ESCOLARS

La primera legislació a l'Estat que promulga l'Administració on es reconeixen les colònies escolars és la Reial ordre de 26 de juliol de l'any 1892 del Ministerio de Fomento, on es manifesta l'interès per motivar les corporacions oficials i particulars a ajudar les colònies escolars. S'hi especifica també que han de ser dirigides per mestres sota el guiatge de metges. Es demana que

[...] se promuevan y faciliten como de conveniencia pública las Colonias escolares en bien de los niños pobres y enfermos, cuyo cuidado diligente supone mantener vivos los sentimientos de caridad, los impulsos generosos de patriotismo y una previsión de grande trascendencia, utilizando la Escuela que, de cualquier modo que se la considere o que intervenga en las acciones modificadoras de la vida social, es siempre, bien dirigida, medio seguro de regeneración para los pueblos.

Dos anys després de la publicació de la primera Reial ordre sobre colònies escolars, el 4 de febrer de 1894, té lloc la publicació de la Circular sobre colònies escolars, en què el Ministerio de Fomento (Dirección General de Instrucción Pública) estableix les regles de funcionament i organització de les colònies escolars en el territori espanyol i les defineix com «una institución esencialmente pedagógica y de higiene preventiva en favor de los niños débiles de las escuelas públicas». El seu objectiu es concreta a «procurar la salud por medio del ejercicio natural en pleno campo, por la limpieza, el buen alimento y la alegría». Les motivacions oficials que porten el Govern d'Espanya a impulsar la realització de colònies escolars són fonamentalment de dos tipus: raons higienistes —amb el propòsit de refer els cossos mal nodrits i proporcionar-los una vida, uns aires i un clima saludables— i raons morals —a través de la formació de l'esperit dels nois tot allunyant-los dels mals costums. A través de la descripció que es fa de les colònies en aquesta circular s'entreveu una conscient intencionalitat educadora, que parteix del treball del mestre en el mateix moment que s'emporta els infants, ja que: «No se debe olvidar que en el coche comienza la acción educadora de la Colonia y que ésta no es más que una forma distinta de la misma Escuela.» S'insisteix també que el mestre ha de fer la mateixa vida que els

nens i que no hi ha res més educador que el propi exemple. És en aquest sentit que la circular demana que els mestres es rentin amb els nens, mengin junts, juguin amb els nens i dormin també en la mateixa sala. Tot plegat configura un plantejament educatiu del tot innovador, si tenim present la relació educativa predominant en aquesta època entre el mestre i els alumnes.

S'insisteix també en la necessitat de no realitzar treballs escolars, de manera que les colònies s'haurien d'entendre com un complement del treball escolar i no com una substitució d'aquest.

[...] todo ello puede evitarse en la Colonia, donde no habiendo por fortuna «asignaturas», el trabajo debe hacerse, no cuando lo quiere un horario abstractamente impuesto, sino cuando la ocasión sea propicia; que no es siquiera cuando el objeto está presente ó en buenas condiciones para que lo explique el maestro, sino cuando ha logrado despertar el interés del niño. Así, pues, el verdadero trabajo en la Colonia debe ser tan libre como el que fuera de la Escuela hace el niño en la vida. Los niños aprenden en todas partes; en sus casas, en las calles, en la comida, en el juego, en el paseo; en acercarse á este sistema natural consiste precisamente el arte del educador, así como en no traspasar el límite de una atención fatigada consiste el de todo maestro.⁵⁸⁹

Els plantejaments que es fan van encara més enllà i proposen la realització, per tots els infants, d'un diari, com a activitat que educa la reflexió, estructura el pensament i facilita un hàbit de treball. Es convida també a fer servir les excursions i alguns llibres de lectura.⁵⁹⁰

El 26 de juny de 1895, una nova Reial ordre demana des de l'Estat que es tingui en compte als mestres, pel que fa a mèrits, el fet d'haver organitzat colònies escolars. D'alguna manera es vol contribuir al reconeixement públic de la tasca que els professionals de l'ensenyament duen a terme durant les vacances d'estiu.

El 1902 s'organitzen les Junes Provincials i Locals i, entre altres tasques, se'ls encomana l'establiment de les colònies escolars.⁵⁹¹ Malgrat tot, sembla que les Junes no veuen massa clar el fet de responsabilitzar-se d'aquestes colònies, ja que el Reial decret de 20 de desembre de 1907 insisteix de nou en aquest encàrrec. Les dificultats econòmiques són segurament l'impediment més gran amb

589. MINISTERIO DE FOMENTO, DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, *Circular sobre las Colonias Escolares* (4 febrer 1894).

590. La Reial ordre de 26 de juliol de 1892 dóna una relació de les obres que es recomanen.

591. Reial decret de 2 de setembre de 1902.

què es troben la majoria de les corporacions locals. Cal veure que el mateix Estat destina del seu pressupost només la quantitat de 10.000 pessetes «para colonias escolares y material pedagógico», que s'ocupen principalment en la colònia que organitza el mateix Museo Pedagógico.⁵⁹² Per tal de resoldre aquest problema i fer de les colònies escolars una realitat més generalitzada en el territori espanyol, el Reial decret de 19 de maig de 1911 estableix la consignació d'un crèdit en el pressupost d'aquest any per tal que el Ministerio de Instrucción Pública (Dirección General de Primera Enseñanza) s'encarregui de promoure'n. Aquest mateix ministeri, uns quants mesos més tard, el 15 de juliol de 1912, publica una nova ordre que dóna a conèixer a tots els encarregats dels serveis de colònies escolars les pautes i directrius a seguir per tal de rebre l'ajut pressupostat. S'explica la construcció del pressupost, els estatuts i els reglaments dels centres que les hauran de regir, la documentació requerida i l'obligació de fer una memòria

[...] en que se señalen los resultados de aquélla y cuantas observaciones juzgue oportunas y pertinentes, procurando acompañar datos gráficos y fotografías que faciliten la justa apreciación de la obra realizada.

Durant la primera dècada d'aquest segle és, doncs, quan l'Administració espanyola assumeix les colònies escolars com una realitat estesa en molts indrets del territori i és també quan l'Estat reconeix i assumeix la importància d'aquesta obra, tant en l'àmbit sanitari, com també en l'educatiu. Això es fa evident sobretot a partir de 1911, quan l'Estat decideix aportar-hi recursos econòmics i ajudar a estendre l'experiència arreu.

11.6. LES COLÒNIES ESCOLARS A CATALUNYA

11.6.1. LA INICIATIVA DE LA SOCIEDAD ECONÓMICA BARCELONESA DE AMIGOS DEL PAÍS (1893-1916)

Les primeres colònies escolars de què es té notícia a Catalunya són les de Barcelona l'any 1893. Se'n fan tres de cop sota l'organització de la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País, fins a arribar a sis l'any 1899. Aquesta iniciativa durarà fins a l'any 1916 de manera continuada, a excepció de l'any 1898, en què no se'n fan. Totes aquestes colònies estan portades per mestres. La iniciativa de la primera colònia la té el president de la Sociedad Joan Bautista

592. Reial decret de 20 de desembre de 1907, article 3, capítol VI.

Orriols, que, fonamentant-se en l'Ordre de 26 de juliol de 1892, inicia la campanya. Les tres colònies surten els mateixos dies i fan una estada de divuit dies. Un grup de seixanta-dos nens sota la direcció del mestre Rafael Sancho i ajudat pel mestre Joaquím Casadevall van a la Garriga. Un segon grup, de vint-i-una nenes, dirigides per dues mestres, també van a un altre establiment a la Garriga. Finalment, el tercer grup, de vint nenes més, acompanyades per Agustina Soley i Teresa Sancho, van a les Corts de Sarrià. Els anys següents aquestes colònies van augmentant,⁵⁹³ de manera que el 1901 se'n fan tres de nois i tres de noies; dues de nois i dues de noies els anys 1903, 1904 i 1905; el 1906, tres de nois i tres de noies, i del 1907 al 1909, quatre de nois i quatre de noies. Del 1910 al 1912, altre cop dues de nois i dues de noies; el 1913, una doble al Santuari del Collell de nois i dues de noies; el 1914, una de nois i dues de noies, i en 1915-1916, una colònia d'aprenents a Vilassar amb la col·laboració de l'Institut de Cultura i la Biblioteca Popular de la Dona. En total es van realitzar cent un torns amb mil cent seixanta-nou nens i mil cent cinquanta-dues nenes.⁵⁹⁴

Tal com hem vist en la legislació del moment, les colònies tenen una clara finalitat sanitària i assistencial, però també una voluntat educativa. En aquest sentit, però, convé matisar el terme educatiu, tal com apunten Puig i Vila (2005, p. 79-80), ja que es tracta d'educar moralment l'infant i regenerar-lo de manera subliminar.⁵⁹⁵ En el fons hi ha la idea que mitjançant les colònies es contribueix a pacificar la societat i aproximar les classes socials, en una conjuntura de creixement del socialisme, de l'anarquisme i d'altres ideologies de lluita obrera. Segons paraules dels mateixos Enric Puig i Josep Vila:

Aquesta pretensió de fer educació social i d'arribar als pares a través dels nens, té dos motius principals: demostrar als adults com són d'estimats per les classes benestants, que paguen les colònies dels seus fills, i procurar que els nens, de grans, no es comportin d'una manera desconsiderada envers aquells que els han proporcionat unes esplèndides colònies. Al capdavant, doncs, els beneficiaris d'aquesta iniciativa no són els grups socials proletaris, sinó les classes benestants, en la mesura que les colònies constitueixen una eina per a evitar que se subverteixi l'ordre establert.

593. Per a una relació detallada de les colònies realitzades a Barcelona fins a 1897 i el personal que hi intervé, vegeu Enrique SALCEDO Y GINESTAL, *Las colonias escolares...*, p. 26-31. El total de torns realitzats fins a 1897 és de vint-i-sis, amb 362 nens i 309 nenes, 27 directores i 21 ajudants durant set-cents dies de colònies.

594. Enric PUIG i Josep VILA, *Cent anys de colònies...*, p. 293.

595. Enric PUIG i Josep VILA, *Cent anys de colònies...*, p. 79-80.

11.6.2. LES COLÒNIES ESCOLARS A CATALUNYA FINS A LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA

Les primeres colònies que s'organitzen a Catalunya, tal com ja hem vist, es fan a través de la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País, el 1893. La segona institució que n'organitzarà serà l'Ajuntament de Barcelona,⁵⁹⁶ el 1906. El fet és possible per iniciativa del conseller Hermenegildo Giner de los Ríos, republicà i germà de Francisco Giner de los Ríos, fundador de la ILE. L'Ajuntament de Barcelona aprova un pressupost de quinze mil pessetes destinades a iniciar i mantenir sis torns de colònies per al següent estiu, amb un total de cent vint nens i nenes. Des de l'any 1906 i fins al 1917 les colònies d'aquest Ajuntament s'organitzen a través d'una comissió especial de colònies que va prenent diferents noms: Comisión de Colonias Escolares de Vacaciones (1907), Comisión de Higiene de la Infancia (1908), Comisión y Delegación de Higiene de la Infancia (1909), Comisión de Colonias y Escuelas del Bosque (1913). Es constata que al començament hi ha un fort augment tant d'infants com de pressupost, però a partir de 1909 es va fent més evident un estancament i un cert malestar en la mesura que les colònies de l'Ajuntament de Barcelona són acusades del fet que

[...] imperava en la tria dels infants un règim de favor no gens pedagògic ni mèdic. No eren ateses ni les llistes dels mestres coneixedors qualificats del grau de necessitat dels respectius deixebles ni tampoc el diagnòstic que es derivava de la revisió mèdica.⁵⁹⁷

Sembla, doncs, que l'elecció dels infants no era massa justa. Pel que fa als plantejaments pedagògics de fons, hi havia també opinions desfavorables:

Hom duia ramadets d'infants a pasturar al camp. Aquest era l'efecte que feien les colles quan hom les trobava pels pobles amb els seus davantals uniformats

596. De les colònies que l'Ajuntament de Barcelona ha organitzat al llarg d'aquests anys s'han publicat força memòries, que encara avui dia es poden trobar. Algunes d'elles són: AYUNTAMIENTO DE BARCELONA, *Memorias de las colonias escolares organizadas por el Excmo. Ayuntamiento en los años, 1906, 1907 y 1908*, Barcelona, Imp. Casa de Caritat, 1909; AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE BARCELONA, COMISIÓN DE COLONIAS ESCOLARES Y ESCUELAS DEL BOSQUE, *Las colonias escolares del año 1915*, Barcelona, Imp. Casa de Caritat, 1915; AJUNTAMENT CONSTITUCIONAL DE BARCELONA, COMISSIÓ DE COLÒNIES ESCOLARS I ESCOLES DEL BOSC, *Les colònies escolars dels anys 1916 i 1917*, Barcelona, Imp. Casa de Caritat, 1918; AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE BARCELONA, COMISIÓN DE COLONIAS ESCOLARES Y ESCUELAS DEL BOSQUE, *Reglamento para el régimen de las colonias escolares*, Barcelona, Imp. Casa de Caritat, 1916.

597. Alexandre GALÍ, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900 a 1936*, llibre II: *Ensenyament primari: Segona part*, Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1979, p. 90.

i els seus capells de roba, acompanyats dels mestres tan fastiguejats com els infants.⁵⁹⁸

Aquesta situació provoca que els dies 10 i 11 d'abril de 1910, Pau Vila realitzi unes conferències a l'Ateneu Barcelonès amb el títol «Importància social de les colònies; com han decaigut les del nostre municipi i què cal fer per enalitzar-les».⁵⁹⁹

Val la pena comentar que és en aquests anys i en aquest context quan té lloc la primera experiència d'escoltisme a Catalunya, tot i que l'experiència no arrelarà fins uns quants anys més tard, en plena dictadura de Primo de Rivera.⁶⁰⁰

El 1913 l'Ajuntament de Barcelona introdueix la modalitat de semicolònies —modalitat experimentada ja per les colònies de les Escoles Catalanes del Districte VI de Barcelona l'any 1909—, de manera que es permet combinar la vida a l'aire lliure en plena natura amb el retorn a casa al vespre, cosa que en redueix el cost a ple temps tot afavorint la possibilitat d'arribar a un nombre més gran de beneficiaris. D'aquesta data també hi ha coneixement que s'inicien les colònies organitzades per la Lliga de la Higiene Escolar de Sabadell, promogudes per l'Acadèmia Catòlica, que es mantenen fins al 1936.

En els anys següents, la iniciativa de les colònies escolars va arribar a Saba-

598. Alexandre GALÍ, *Història de les institucions...*, llibre II..., p. 91-92.

599. Vegeu els números de *Clamor*, any 1910, p. 354; any 1912, p. 174, 178, 335 i 346; any 1913, p. 358, on es comenten aquestes conferències.

600. L'escoltisme neix l'any 1907 sota el guiatge del general R. Baden-Powell, quan assaja el mètode escolta pensat per als soldats i l'aplica als infants, i adapta el seu llibre de reconeixement i exploració del terreny. L'èxit d'aquesta experiència i la difusió de la seva obra *Scouting for Boys* fa que ràpidament sorgeixin grups d'escoltes arreu, i és que, de fet, el treball en petits grups, l'activitat a l'aire lliure, el respecte als interessos dels nois, etc. fan que aquesta proposta reculli bona part dels plantejaments que ben aviat definiran l'Escola Nova. L'any 1911 ja s'introdueix aquest mètode a Barcelona a través de dos grups portats per excursionistes. Aviat s'afegeixen al moviment Exploradores Barceloneses, promogut pel capità de cavalleria Pere Roselló, i poc temps després aquesta iniciativa acaba enquadrant-se dins el moviment estatal Exploradores de España, portat per militars conservadors espanyolistes. Aquest moviment no tindrà gaire ressò i no serà l'escoltisme que s'imposarà als Països Catalans. L'any 1912 també té lloc l'experiència dirigida per Ignasi Ribera i Rovira amb una orientació esquerrana i autonomista. Tampoc aquesta modalitat d'escoltisme prosperarà. Al novembre d'aquest mateix any 1912 el *Butlletí del Centre Excursionista de Catalunya* ja manifesta que la base de l'*scouting* a Catalunya és l'excursionisme. En aquest sentit s'hi veuen un seguit de valors i pràctiques que el fan atractiu i educatiu alhora, tal com demostra Josep M. Batista i Roca en el llibre que publica el 1927 amb el títol *Manual de l'excursionisme* i en el fet que aquest mateix any impulsi a través d'aquesta pràctica la creació dels primers agrupaments d'escoltisme català en plena dictadura de Primo de Rivera.

dell (1913), a Manresa (1914), a Figueres (1914) i a Girona⁶⁰¹ (1916). El mateix any 1916 l'Ajuntament de Barcelona crea la Comissió de Cultura, que es mantindrà al costat de la Comissió de Colònies fins al 1924, quan aquesta darrera serà absorbida per la Comissió de Cultura. Aquesta Comissió, encapçalada per Manuel Ainaud, sap portar la ciutat de Barcelona a les cotes més altes pel que fa al terreny pedagògic.⁶⁰² En no voler repetir ni duplicar la tasca de la Comissió de Colònies, es dedica a cercar altres camins. El 1918 va organitzar els primers banys de mar, el 1921 les semicolònies de mar i muntanya, les colònies d'aigües medicinals i les colònies per a aprenents. De manera que, durant set anys, coexisteixen la Comissió de Cultura i la de Colònies, fins que el 1924, ja durant la dictadura militar de Primo de Rivera, la Comissió de Colònies queda suprimida i Manuel Ainaud és destituït. Sembla que entre les dues comissions hi havia una certa rivalitat i això va contribuir que ambdues s'esforcessin en la tasca que realitzaven. És en aquests anys, concretament en 1917 i 1918, quan a través de la Comissió de Colònies i Escoles a l'Aire Lliure, Artur Martorell rep l'encàrrec de dirigir la colònia patrocinada per Energia Elèctrica de Catalunya a Cabdella. Aquesta experiència es pot considerar el precedent de les colònies de Vilamar (1922) i Turissa (1930), en la mesura que hi ha una clara intencionalitat pedagògica a l'hora de treballar la curiositat i desvetllar l'interès dels infants. La colònia s'implica en la vida del poble de Cabdella, i d'aquesta convivència, se'n beneficia tothom.

De la mateixa manera, des de la Comissió de Cultura, el 1922 Pere Vergés rep l'encàrrec de dirigir la primera colònia d'administració directa a Calafell.⁶⁰³ Aquesta colònia rep el nom de Vilamar i és considerada un referent pedagògic en la història de les colònies. Amb aquesta colònia escolar s'institueix la primera re-

601. Val la pena comentar que també en aquest context neixen a Girona els casals d'estiu. L'any 1917 el seminarista Jaume Moret obre el primer casal d'estiu amb el propòsit de renovar la catequesi amb un model més obert, dinàmic i social. En paraules del mateix Jaume Moret, el casal vol «fer bé als nens, ensenyant-los a ésser homes de bé, útils a l'Església, a la Pàtria, a ells mateixos, a llurs famílies i a la societat en general». S'entretenia així els infants, que d'altra manera rondaven pels carrers, i se'ls ofería un entorn educatiu. De seguida l'obra es va anar fent popular i coneguda en les contrades gironines. A partir de l'any 1922 el seu principal precursor serà mossèn Evarist Feliu, que li donarà l'impuls definitiu fins a l'arribada de la Guerra Civil. Vegeu Pere SOLER, *L'educació en el lleure a Girona*, Capellades, Universitat de Girona i Llibre del Segle, 1995, p. 206-208.

602. Vegeu Salvador DOMÈNECH i DOMÈNECH, *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*, tesi doctoral inèdita presentada a la Divisió de Ciències de l'Educació, Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona, 1993.

603. Vegeu Pere VERGÉS, *La vida espiritual a «Vilamar»*, conferència pronunciada a la sala d'actes de la Casa de l'Ardiaca el 31 d'octubre de 1930, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura, 1932; Núria BOSOM i Roser MATEU, «La colònia escolar de Vilamar. Dues formes de treball», a *11es Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Reus, Centre de Lectura, 1992, p. 345-356.

pública d'infants d'Espanya prenent com a model els deu últims punts dels trenta que Ferrière dona com a característics de l'Escola Nova. Cada infant és tractat i respectat com un vertader ciutadà amb els seus deures i obligacions. La república d'infants estava formada per sis pobles, alguns de nois i d'altres de noies. Cada poble tenia un edifici de fusta. Hi havia un setè edifici dedicat a la casa del poble, on es reunia el Consell de la República, a través del qual s'exercia la democràcia.

11.6.3. ELS PROMOTORS DE LES COLÒNIES FINS A LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA

En la taula que hi ha tot seguit es poden veure cronològicament els diferents promotors que prenen part en aquest primer període d'inici de les colònies escolars a Catalunya i que abraça des del 1893, amb les colònies de la Sociedad Barcelonesa, fins a la dictadura de Primo de Rivera, a finals de 1923. Caldrà esperar a l'època de la Segona República per recuperar moltes d'aquestes iniciatives i estendre a moltes altres poblacions les colònies escolars.

Promotors de les colònies escolars a Catalunya des dels inicis fins a la dictadura de Primo de Rivera

<i>Promotor</i>	<i>Període</i>	<i>Comentari</i>
Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País	1893-1916 (excepte 1898)	Fins a 1913 les colònies són per contractació. A partir de 1914 passen a ser d'administració directa. Organitzen en total 101 torns, que acolliren 2.321 infants.
Ajuntament de Barcelona	1906-1936	A ressaltar la colònia de Cabdella (1917), amb Artur Martorell, i la de Vilamar (1922), amb Pere Vergés.
Escola Mossèn Cinto de Barcelona	1908-1915	Va posar en pràctica per primera vegada a Catalunya el mètode del projecte.
Escoles Catalanes del Districte VI de Barcelona	1908-1922	L'any 1909 organitzen per primera vegada la modalitat de semicolònies.
Patronat de Lliberts i de la Infància Abandonada de Barcelona i la Casa de Família de mossèn Pedragosa	1910-1915	A partir de 1916 la Junta de Protecció a la Infància es fa càrrec de la iniciativa.

(Continua)

*Promotors de les colònies escolars a Catalunya des dels inicis
fins a la dictadura de Primo de Rivera (Continuació)*

<i>Promotor</i>	<i>Període</i>	<i>Comentari</i>
Junta de Protecció a la Infància de Barcelona	1910	Organitza diferents colònies per a l'acolliment i la rehabilitació d'infants i joves desatesos: Colònia Agrícola de Plegamans (1910), Mosqueroles (1912), Bellestar del Parc Infantil d'Hostafrancs (1912) o Font-Rubí (1913).
Ateneu Integral de Barcelona	(1913)	Sembla que era una colònia itinerant, segurament avui equivaldria a una <i>ruta</i> .
Lliga Barcelonina d'Higiene Escolar de Barcelona	1913	Colònia a Arenys de Munt amb 25 nens de set a dotze anys de les escoles de l'entitat.
Federació Femenina contra la Tuberculosi de Barcelona	1913	Modalitat de colònies permanents per a nens pobres al camp.
La Lliga d'Higiene Escolar de Sabadell	1913-1936	Va organitzar un total de 35 torns de colònies que acolliren 2.802 infants. Fins a la dictadura de Primo de Rivera n'havia fet 11 amb 649 infants.
Comitè de Colònies de l'Associació de Fabricants de Manresa	1914-1915	Adreçades a fills dels treballadors de les fàbriques de la ciutat. Se'n van fer dos torns anuals.
Comitè Local de la Federació Femenina contra la Tuberculosi de Manresa	1914-1916	Un torn de 25 infants cada any.
Escola Pia de Sarrià	(1914-1928)	Els indrets escollits per fer aquestes colònies van ser, primer, Puigcerdà i a partir del 1916, Tossa de Mar.
Ajuntament de Figueres	1914-1936 (excepte 1926-1929)	Arran del llegat «Pelai Saguer i Massanet». Fins al 1925 s'havien organitzat 16 torns de colònies.
Ajuntament de Girona	1916-1936 (excepte 1924-1929)	Fins al 1924 se sap que havia fet 17 torns de colònies.
Escola de Natura del Clot de Barcelona «La Farigola»	1919-1936 (excepte els anys de la dictadura 1924-1929)	Proposta racionalista que feia les colònies en una casa de pagès prop de Ribes de Freser.

(*Continua*)

*Promotors de les colònies escolars a Catalunya des dels inicis
fins a la dictadura de Primo de Rivera (Continuació)*

<i>Promotor</i>	<i>Període</i>	<i>Comentari</i>
Real Asociación del Santo Ángel de la Guarda - Obra Benèfica de la Caixa de Pensions (a partir de 1927)	1918-1936	Adreçades a nenes filles de famílies obreres necessitades econòmicament i que requerissin assistència mèdica.
Escola Elemental del Treball de Barcelona	1919	Colònia organitzada per Pau Vila al Miracle (Solsonès), adreçada als aprenents d'aquesta escola.
Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana	1920-1935 (1936)	Fins al 1923 s'organitzen 13 torns, tot i que durant la dictadura de Primo de Rivera continua la seva tasca fins arribar a fer uns 46 torns que acolliren 1.171 infants.
Escoles de la Societat Anònima Cros de Badalona	1920-1935 (1936)	Colònies per als fills dels treballadors de l'empresa.
Ajuntament de Reus	1923-(1938) (excepte 1924-1929)	A partir del 1939 es realitza la modalitat de semicolònies.

FONT: Elaboració pròpia a partir de l'obra de Puig i Vila (2005, vol. 1).

Es constata que majoritàriament les colònies escolars s'organitzen en aquest període a partir d'iniciatives privades d'entitats i organitzacions de molt diferent tipologia i abast. Destaquen les colònies promogudes per escoles privades. L'Administració assumeix també l'organització de colònies en quatre municipis (Barcelona, Figueres, Girona i Reus), encara que l'abast d'aquestes quatre iniciatives serà major que les del sector privat. Finalment, l'Església assumeix l'organització directa de colònies escolars només en una iniciativa a través de les Escoles Pies.

11.7. LES MODALITATS DE COLÒNIES

L'obra que es coneix com a colònies escolars durant aquests anys de començament del segle XX aplega diferents modalitats fruit de l'adaptació a cada realitat territorial, l'interès d'arribar al major nombre de població possible i la voluntat d'atendre'n sectors específics. Es parla, doncs, de:

— Colònies per a aprenents: el 1915 la Sociedad Económica Barcelonesa organitza per primera vegada aquesta modalitat adreçada a aprenents i aprenentes que treballen en tallers i botigues de la ciutat. Per a aquestes colònies es redacta un reglament específic, que delimita molts aspectes de la vida de la colònia. Aquesta modalitat es repetirà, amb diferents matisos, més endavant, per exemple en la Colònia de l'Escola Elemental del Treball de Barcelona, l'any 1919, sota la direcció de Pau Vila.⁶⁰⁴

— Semicolònies: modalitat que organitzen per primera vegada les Escoles del Districte VI de Barcelona l'any 1909 i que es popularitzarà arran de la iniciativa de la Comissió de Cultura, primer del 1913 fins al 1915 i, després, a partir del 1921 amb motiu de la inauguració de l'Escola del Mar. Aquesta modalitat permetia abaratir el cost de les colònies i poder oferir també uns beneficis importants als infants. Es duia a terme des de primera hora del matí fins a després de berenar i els infants s'hi passaven tot el dia realitzant activitats similars a les de les colònies.

— Els banys de mar: consistien a passar un matí a la platja fent exercicis d'educació física, natació, jocs i banys de sol i de mar. El 1918 s'organitzen els primers banys de mar a Barcelona, sota la direcció de Pere Vergés. Hi passen centenars de nens, que es beneficien dels aspectes saludables de la iniciativa.⁶⁰⁵

— Les colònies per contractació i les colònies per administració directa: les colònies per contractació són les primeres que es fan i la modalitat més estesa. En aquestes colònies es contracta el servei d'allotjament, manteniment i menjador. Totes les colònies que organitza la Sociedad Económica Barcelonesa fins al 1912 són d'aquesta modalitat, en la qual es contracta el servei d'un fonsista, que és qui s'encarrega de l'hostalatge, el menjar i la neteja. L'Ajuntament de Barcelona també optarà per aquesta modalitat fins al 1922, amb la colònia Vilamar, i l'Ajuntament de Girona el 1929 optarà per la modalitat de gestió directa, és a dir, colònies portades directament per funcionaris municipals.

11.7.1. LA FINALITAT D'AQUESTES PRIMERES COLÒNIES

Les colònies que es realitzen en els primers anys podem dir que no tenen com a finalitat prioritària la funció educativa o pedagògica, sinó que majorità-

604. Pau VILA, «Primera colònia d'estiu per a aprenents de l'Escola Elemental del Treball», *Perspectiva Escolar* (Barcelona, Publicació de Rosa Sensat), núm. 50 (1980), p. 33-36.

605. Sobre els banys de mar, vegeu AJUNTAMENT DE BARCELONA, COMISSIÓ DE CULTURA, *Banys de mar per als alumnes de les escoles de Barcelona*, Barcelona, Editorial Catalana, 1920. Aquests banys es van realitzar a les platges de la Deliciosa, Sant Sebastià de la Barceloneta, Marbella al Poblenou, al Club Natación Barceloneta, a Castelldefels i a la platja de l'Escola del Mar.

riament responen a plantejaments higiènics, filantròpics i benèfics. Així, en el cas de les colònies de la Sociedad Barcelonesa, tal com ja hem comentat més amunt, la finalitat principal era proporcionar unes estades saludables a uns infants amb salut precària i realitzar una obra benèfica en benefici de les classes socials més necessitades i del mateix ordre establert.

En el cas de les colònies posteriors, i fins al 1916, amb la creació de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, predominen també les iniciatives que fonamentalment responen a aquests plantejaments higiènics i filantròpics, encara que els responsables en tots els casos són mestres. El propòsit pedagògic queda en un segon terme i en tot cas es tradueix a la pràctica en alguna estona de lectura o alguna lliçó durant la colònia. Aquesta situació és precisament el que justifica que a partir del 1916 es vulgui formar els responsables de les colònies i que s'incrementi l'interès pels aspectes educatius i pedagògics. En aquest sentit, l'experiència de la colònia de Cabdella el 1917 serà una primera fita que culminarà amb l'experiència pedagògica de la colònia de Vilamar el 1922. És en aquests darrers anys abans de la dictadura de Primo de Rivera que l'obra de les colònies va assumint una clara preocupació pedagògica i una finalitat també educativa, sense desatendre els aspectes higiènics, tan necessaris en aquests anys.

11.7.2. DESTINATARIS

Les colònies de la Sociedad Económica anaven destinades a nens entre vuit i catorze anys i a nenes entre vuit i dotze anys, tal com estipula el reglament de la societat aprovat el 1895, pertanyents a la classe proletària i concurrents a les escoles públiques municipals o a d'altres de gratuïtes o de caràcter benèfic del municipi. Es manifesta que es podran admetre altres nens de famílies obres o artesanes si es comprometen a costejar tot o part de les despeses imputables.

La resta de colònies van destinades als col·lectius propis (als alumnes de l'escola en qüestió, als fills dels socis o personal de l'entitat o als escolars del municipi) segons quin sigui el promotor, prèvia revisió mèdica i informe dels mestres. D'aquesta manera s'assegura que es podran escollir les famílies que més ho necessiten, tant pel que fa als aspectes sanitaris com també als econòmics.

Pel que fa a les edats dels infants, hem de dir que majoritàriament les colònies van adreçades a nens i nenes de set/vuit a dotze/tretze anys. Aquestes, almenys, són les dades que més habitualment apareixen en els llistats i grups de les colònies conegudes. La majoria de les colònies d'aquests anys es fan separatament (colònies per a nens i colònies per a nenes), encara que en determinats

casos s'opta per una organització conjunta, però fent vida en espais diferents. Aquest és el cas, per exemple, de la colònia de l'Ajuntament de Girona el 1916:

Las circunstancias de convivir en la Colonia niños de ambos sexos, nos había de obligar a modificaciones del horario, a fin de atender a necesidades, inclinaciones y energías diversas de cada uno.⁶⁰⁶

Queda clar que hi ha un important criteri diferencial entre els nens i les nenes que determina necessàriament que els nens facin unes activitats diferents i portin un ritme de vida a part de les nenes. Com a excepcions a aquesta tendència podem parlar de les colònies que organitza l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, que, si bé en les seves colònies separa els nens de les nenes, en el cas de les colònies adreçades a pàrvuls hi ha constància que eren mixtes. També és el cas de les colònies racionalistes de l'Escola de Natura El Clot, de Barcelona. Aquestes són mixtes per principi i la seva primera colònia es fa el 1919. En el cas de l'Ajuntament de Barcelona, caldrà esperar la colònia Vilamar per veure'n una de mixta.

11.7.3. ELS RESPONSABLES D'AQUESTES COLÒNIES

Els responsables d'aquestes colònies seran en tots els casos mestres. Només en el cas de les colònies de la Sociedad Económica Barcelonesa es concreta que els torns de nenes seran dirigits per monges carmelites o dominicanes. És probable que en alguns casos hi vegin una manera d'obtenir un petit sou que complementi la paga habitual, però si tenim en compte la responsabilitat i la dedicació que les colònies exigien, haurem de pensar també que en molts casos era necessari un component vocacional i una ferma convicció en l'oportunitat i les possibilitats d'aquestes obres.

La Reial ordre de 1895 valora l'esforç i la dedicació que aquesta tasca demana als mestres que es fan càrrec de colònies escolars, i proposa que això es tingui en compte, pel que fa a mèrits, als mestres que hi han participat. D'alguna manera se'ls reconeix, o es vol reconèixer, la tasca que estan fent. No hi ha constància, però, de la necessitat d'una preparació específica. En l'àmbit de Catalunya tampoc hi ha constància de cap proposta o petició de formació en aquest sentit, almenys fins a 1914, quan la Comisión de Colonias Escolares y Escuelas del Bosque demana explícitament «[...] preparar o exigir a los maestros,

606. Juan GOMIS AROMÍ, *La primera «Colonia Escolar» organizada por el Exmo. Ayuntamiento de la Inmortal Gerona*, Girona, Dalmau Carles, Pla y Comp., 1916, p. 28.

rectores de Colonias y Semi-colonias, una preparación especial como garantía a la también especial labor por ellos exigida».⁶⁰⁷

Això provoca que a partir de 1916 a Barcelona i des de la Comissió de Colònies d'aquest Ajuntament es promoguin conferències adreçades a cobrir la necessitat de preparació específica i es donin indicacions pràctiques sobre la manera de tractar els infants i el tipus d'activitats que es poden fer en una colònia.⁶⁰⁸ L'any 1916 hi ha una conferència d'Hermenegildo Giner de los Ríos sobre pedagogia de les colònies. El regidor regionalista Josep Rovira fa també una conferència sobre problemes administratius i, finalment, els professors d'educació física de l'Escola del Bosc imparteixen un curs de gimnàstica i cultura física. S'exposen temes com: la pedagogia a les colònies, els valors de la gimnàstica i la cultura física, els aspectes higiènics o els problemes administratius. En aquestes conferències, hi van prendre part també Rosa Sensat i Antolín Monroy —directors de les Escoles del Bosc—, i s'hi van oferir instruccions generals sobre organització i un programa detallat d'activitats en què concedien una gran importància a l'esbarjo: el joc, les cançons, l'excursió diària, etc.⁶⁰⁹ També l'any 1920 s'edita l'obra *Consell als mestres*, orientada a proporcionar formació als responsables de les colònies escolars pel que fa a l'organització, el funcionament i la higiene. Tot plegat permet adonar-nos que les colònies escolars requerien mestres, però que amb la simple formació inicial no n'hi havia prou i que va essent compartida la idea que cal una preparació específica per dur-les a terme.

Les colònies escolars esdevenen també un espai d'assaig i innovació. Durant els anys que analitzem podem constatar que prenen part en aquestes experiències mestres i pedagogs que tindran una gran incidència en la pedagogia i, d'aquests espais paraescolars, es forjaran algunes de les propostes pedagògiques que més endavant incidiran també en l'àmbit escolar.

11.8. LES INICIATIVES PARAESCOLARS A INICIS DEL SEGLE XX

En les properes pàgines us presentem les principals iniciatives paraescolars que es configuren en el canvi del segle XIX al XX. Amb l'impuls del moviment higienista aquestes iniciatives es convertiran durant els primers anys del segle XX en

607. AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE BARCELONA, COMISIÓN DE COLONIAS ESCOLARES Y ESCUELAS DEL BOSQUE, *Actuación pedagógica de la Comisión...*, 1914, p. 91.

608. Vegeu Alexandre GALI, *Història de les institucions...*, 1979, p. 93.

609. Antolín MONROY i Rosa SENSAT, *Conversaciones pedagógicas: Colonias escolares*, Barcelona, Tip. Lit. M. Sivit, 1918. Resum de les conferències d'Antolín Monroy i Rosa Sensat, citat per Enric PUIG i Josep VILA, *Cent anys de colònies...*, 2005, p. 151-152.

espais educatius de gran valor i assoliran les seves màximes manifestacions en el període de la Segona República. Tal com explicarem a continuació, des d'aquests entorns paral·lels a l'escola pròpiament dita, els mestres i pedagogs contemporanis hi assajaran experiències educatives innovadores i hi conrearan molts dels principis de la pedagogia activa i l'Escola Nova que es configura en aquest temps.

11.8.1. LES PRIMERES CANTINES ESCOLARS DE CATALUNYA

La primera cantina escolar s'obre a Espanya el primer de maig de 1902 a l'escola de pàrvuls del carrer de Guipúzcoa de Cuatro Caminos —un dels barris més pobres de Madrid. La dirigirà la mestra Celestina Vigneaux, nascuda a Girona el 1878.⁶¹⁰ Es té clar, ja en aquest moment, que les cantines escolars han de tenir una finalitat educativa més enllà de la beneficència, per bé que la seva principal funció és assegurar una bona alimentació als infants d'aquella època.

Al desembre de 1903 Celestina Vigneaux canviarà el lloc de treball i passarà a ocupar la plaça de mestra de l'escola de pàrvuls del carrer de Sarrià, 15 (avui del Rector Triadó), al barri d'Hostafrancs. El coneixement de l'obra iniciada a Madrid i els plantejaments renovadors de la ILE coneguts pel consistori barceloní fan que el 30 d'octubre de 1906 es prengui l'acord de creació de la primera cantina escolar, que obrirà les portes el 7 de febrer de 1907 sota la direcció de Celestina Vigneaux, a Hostafrancs. Aquesta serà l'única cantina a Barcelona fins que el 1911 se n'obre una altra a l'Escola Pública de Pàrvuls del carrer de Sant Jeroni i, posteriorment, una tercera a l'Escola de Pàrvuls del carrer Ponent, 44. La cantina d'Hostafrancs se sap que arribava a complir la seva capacitat acollint diàriament cent seixanta nens i nenes. Les tres cantines se sostenien amb fons de procedència municipal i tingueren una gestió eficient, de manera que generaven superàvit.

El 27 de juny de 1915 Celestina Vigneaux donà una conferència al saló d'actes del Grup Escolar de Girona amb el títol «Cantines escolars», responent a la demanda d'una cantina escolar que també organitzaven els mestres d'aquest centre gironí. No és, però, fins el 1920 que s'obre aquesta primera cantina escolar a Girona.⁶¹¹

Queda clar en tots els reglaments d'aquestes cantines que es tractava d'una obra també amb voluntat educativa, ja que, tal com explica Mireia Hernández,

610. Vegeu Mireia HERNÁNDEZ et al., *Celestina Vigneaux: Les cantines escolars a Barcelona i la renovació pedagògica a l'escola pública*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2005.

611. Pere SOLER, *L'educació en el lleure...*, 1995, p. 62-64.

[...] la mestra que tenia cura dels nens durant el dinar els ensenyava a mastergar bé els aliments, a menjar amb netedat, a no embrutar-se, a adquirir bons hàbits, que els nens més grans ajudessin als més petits, a saber parar taula i a servir-se, i fomentava així la companyonia entre tots.⁶¹²

L'eficient gestió que tenen les primeres cantines i un ajut de l'Estat propiciaren que l'any 1918 se n'obrissin dues de noves, una al Poblenou i l'altra al barri de la Sagrada Família, a Barcelona. Aquest mateix any l'Ajuntament de Barcelona consignà en el pressupost extraordinari un crèdit per a la fundació de vint noves cantines. L'obra ja havia arrelat i s'entendria i multiplicaria, especialment durant la Segona República.

11.8.2. LES ESCOLES A L'AIRE LLIURE. UNA OBRA PARAL·LELA A LES COLÒNIES ESCOLARS

De la mateixa manera que les colònies escolars, les escoles a l'aire lliure volen donar resposta a la necessitat d'educació física i higiènica que tenen els infants. Les escoles que a finals del segle XIX i començaments del XX funcionen a Catalunya no reuneixen uns mínims arquitectònics de salubritat i higiene. Tampoc estan emplaçades en indrets salubres, ni pedagògicament responen a les demandes de la majoria dels grups socials desfavorits. Ben aviat es veu que no cal esperar els mesos d'estiu per posar els nens en contacte amb la natura i aprofitar les possibilitats de l'aire lliure.

Entre nosaltres perdura l'Escola miserable instal·lada en qualsevol casa de la població sense una adient distribució del local, ni una proporcionalitat entre la superfície i els metres cúbics d'aire amb els nois. Tenim un concepte roï i mesquí dels llocs on es forma espiritualment la humanitat futura i considerem cosa extraescolar tot el que se'n surt d'aquest marc deplorable. Els esforços fets per algunes municipalitats no són suficients per a l'autèntica reforma i amb evident error es consideren obres o institucions periescolars les cantines, les dutxes, les excursions, les escoles menageres i a l'aire lliure. Si volem engrandir l'acció culturitzant del mestre i de l'Escola veurem tant les cantines, com les dutxes com a part integrant de l'Escola i les colònies escolars com a continuació de l'Escola.⁶¹³

612. Mireia HERNÁNDEZ *et al.*, *Celestina Vigneaux...*, 2005, p. 55.

613. AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE BARCELONA, COMISIÓN DE COLONIAS ESCOLARES Y ESCUELAS DEL BOSQUE, *Actuación pedagógica de la Comisión...*, 1914.

Les finalitats a què responen les escoles a l'aire lliure coincideixen, doncs, en molts aspectes amb les cercades en les colònies escolars:

Son instituciones que orientan su labor docente hacia el fin primordial de procurar fomentar, por todos los medios posibles, la salud del niño. En ellas, la parte pedagógica, tan esencial como en cualquier otra escuela, está enfocada siguiendo las directrices de la escuela activa, y aunque unidas todas por el denominador común de la educación y formación de sus alumnos, de buscar su mejoramiento psíquico y físico por medios naturales beneficiándose de las óptimas condiciones higiénicas que su situación les ofrece, y de respirarse en todas ellas un ambiente de sensibilidad y refinamiento estético, cada una tiene características propias que le dan un sello especial e inconfundible.

No son estas Escuelas establecimientos para enfermos infantiles ni instituciones de prevención y restablecimiento; fundamentalmente sustraen al niño del ambiente de la ciudad para situarlo en plena naturaleza, al objeto de que haga una vida sana e higiénica, bajo los saludables efectos del aire y del sol el mayor tiempo posible dentro de la jornada escolar, lo que le fortalece y crea en él un hábito y una necesidad por la vida y el ejercicio al aire libre.⁶¹⁴

Els antecedents d'aquest tipus d'escoles cal cercar-los en dos moviments que tenen lloc a principis del segle XX. Per una banda, el moviment sanitari que es desenvolupa davant el trist estat en què es troben molts infants. El 1903 el metge alemany Baginsky crea en aquest panorama la primera Escola a l'Aire Lliure, anomenada *Waldschule* (escola de bosc) a Charlottenburg. Aquest exemple s'escampa per Alemanya i Anglaterra, on es funden les *Open Air Schools*; entra també a Itàlia i arriba fins als Estats Units donant lloc a les *Fresh Air Schools*. A Espanya, a part de Catalunya, trobem algunes experiències en les Escuelas del Ave María (1899) del pare Manjón a Granada, les Escuelas de Sal y Sol (1907) de M. Siurot a Huelva, el Grupo Cervantes (1916) dirigit a Madrid per A. Llorca, o el projecte d'Escuelas de Luz y Aire (1922) d'A. Guichot a Sevilla. Per altra banda, es desenvolupa també un moviment estrictament pedagògic a partir de les Escoles de Treball. Aquest moviment neix el 1889 a Anglaterra amb Cecil Reddie. L'experiència arriba a Catalunya el 1910 per mitjà de Joan Palau i Vera. A través dels dos moviments neixen les nostres escoles a l'aire lliure, les quals a partir del moviment higiènic adaptaran els principis i les normes de les Escoles de Treball, conegudes també amb el nom d'Escoles Noves.

614. AYUNTAMIENTO DE BARCELONA, DELEGACIÓN DE CULTURA, INSTITUTO PEDAGÓGICO MUNICIPAL, *Escuelas al aire libre y servicios anejos*, Barcelona, Imp. Escuela La Caridad, 1949, p. 6.

En aquest context, centrant-nos a Catalunya, l'Ajuntament de Barcelona «estimà indispensable la creació d'una estació sanitària, on un prolongat sojorn a l'aire lliure, una reconfortant alimentació i un ambient de serenitat i alegria, poguessin retornar als més tarats i debils les forces necessàries per anar-se defensant en la lluita per la vida, proposant, l'any 1910, la creació de les "Escoles de Bosc" del Parc de Montjuich...».⁶¹⁵ És així com el 8 de maig de 1914 s'inaugura l'Escola del Bosc de Montjuïc, primera *escuela pública nova*. És una escola pensada segons la normativa de les Escoles Noves. Se n'encarrega la direcció a Rosa Sensat i acull quaranta-cinc nens i quaranta-cinc nenes, tot i que el 1921 cal fer una ampliació fins a tenir una capacitat per a dos-cents cinquanta infants. L'ingrés es fa a través d'una rigorosa selecció dels escolars, d'entre set a deu anys. Poden restar-hi fins als catorze anys. El 50 % assisteixen a l'escola de franc i l'horari és de les nou del matí a les tres de la tarda, a l'hivern, i a l'estiu, fins a les cinc. El tipus d'infants que solen acollir aquestes escoles és especificat amb detall en la mateixa obra de l'Ajuntament de Barcelona:

[...] son tributarios a las mismas los niños de precario desarrollo físico, los anémicos, los adenopáticos traqueobronquiales, los que sufren de catarros con facilidad, los convalecientes de enfermedades que predispongan a la tuberculización del organismo y, por último, los de deficiencia respiratoria. No son admitidos los que sufren cualquier enfermedad que necesite un asiduo cuidado médico, los cardíacos, descompensados, los nerviosos, los indisciplinados y los retrasados mentales.⁶¹⁶

A tall d'exemple, per entendre l'aportació que aquestes institucions signifiquen en aquesta època, presentem els principis en què es fonamenta l'Escola del Bosc:

Primer. El coneixement del noi i el respecte a la seva personalitat i els seus drets, han d'ésser els fonaments en què ha d'apoiar el mestre tota la seva acció educativa.
 Segon. El noi deu ésser considerat com el centre de tot el sistema educatiu.
 Tercer. La vida a plena Natura és factor essencialíssim d'una cultura integral.
 Quart. La salut i les forces físiques són condició indispensable i pròpia de tota adquisició de forces intel·lectuals.
 Quint. Posar el noi en contacte directe amb les formes de la vida, la Natu-

615. AJUNTAMENT DE BARCELONA, COMISSIÓ DE CULTURA, *Escoles a l'aire lliure del parc de Montjuïc*, Barcelona, 1921, p. 5.

616. AYUNTAMIENTO DE BARCELONA, DELEGACIÓN DE CULTURA, INSTITUTO PEDAGÓGICO MUNICIPAL, *Escuelas al aire libre...*, 1949, p. 7.

ralesa i el treball humà perquè adquireixi nocions immediates dels éssers i les coses.

Sext. Programa restringit, limitació d'hores d'estudi i metodologia adequada per obtenir un màxim de rendiment amb un mínim d'esforç intel·lectual.

Sèptim. Preocupació constant i preferent per al millorament del noi com ésser moral, formant el seu caràcter i desenrotllant la seva individualitat, a l'ansem que els seus sentiments socials i patriòtics.

Octau. Disciplina familiar, de manera que la vida de l'escola sigui una imatge veritable de la vida de la llar.⁶¹⁷

Hi ha, doncs, una important relació entre aquestes escoles i la tasca que des de l'obra de colònies escolars es porta a terme. D'una banda la important tasca sanitària i assistencial que en ambdues experiències es fa. De l'altra, l'aplicació de mètodes actius que donen lloc a espais d'experimentació i innovació educativa. Cal afegir també la revalorització de l'infant com a tal, tot respectant-se la seva llibertat per desenvolupar-se lliurement. Tant les colònies escolars com les escoles a l'aire lliure permeten en molts casos aquesta possibilitat. El fet de viure a l'aire lliure proporciona una llibertat de desplaçaments, que també es veu afavorida per una llibertat moral i intel·lectual com a ideal. Es valora més el fet de proporcionar els instruments i els mitjans per a la informació que no pas proporcionar la informació mateixa.

I és que l'Escola del present no és el lloc on s'aprenen lliçons, sinó el lloc on s'aprèn a viure. [...] és precís deixar lloc a l'activitat del noi amb tota llibertat, perquè és el mitjà que té d'informar-se del seu món i d'adquirir l'experiència necessària per a guiar-se en l'acomodació de ses forces a l'ambient.⁶¹⁸

L'Escola del Bosc de Montjuïc no és l'única escola a l'aire lliure d'importància pedagògica d'aquesta època. Cal citar també l'Escola del Mar, que s'inaugura al gener de 1922 a la platja de la Barceloneta com a extensió dels banys de mar, que ja feia tres anys que es duïen a terme; l'Escola del Parc de Guinardó, oberta el 1923 per a cent quaranta alumnes, o l'Escola Ignasi Iglésias, inaugurada ja el 1931. Totes elles, però, a la ciutat de Barcelona.

617. AJUNTAMENT DE BARCELONA, COMISSIÓ DE CULTURA, *Escoles a l'aire lliure...*, 1921, p. 17.

618. AJUNTAMENT DE BARCELONA, COMISSIÓ DE CULTURA, *Escoles a l'aire lliure...*, 1921, p. 19.

11.9. BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE BARCELONA. COMISIÓN DE COLONIAS ESCOLARES Y ESCUELAS DEL BOSQUE. *Actuación pedagógica de la Comisión de Colonias Escolares y Escuelas del Bosque durante el año 1914*. Barcelona, Henrich y Cia., 1914.
- AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE BARCELONA. COMISIÓN DE COLONIAS ESCOLARES Y ESCUELAS DEL BOSQUE. *Las colonias escolares del año 1915*. Barcelona: Imp. Casa de Caritat, 1915.
- AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL DE BARCELONA. COMISIÓN DE COLONIAS ESCOLARES Y ESCUELAS DEL BOSQUE. *Reglamento para el régimen de las colonias escolares*. Barcelona: Imp. Casa de Caritat, 1916.
- AJUNTAMENT CONSTITUCIONAL DE BARCELONA. COMISSIÓ DE COLÒNIES ESCOLARS I ESCOLES DEL BOSC. *Les colònies escolars dels anys 1916 i 1917*. Barcelona: Imp. Casa de Caritat, 1918.
- AYUNTAMIENTO DE BARCELONA. *Memorias de las colonias escolares organizadas por el Excmo. Ayuntamiento en los años, 1906, 1907 y 1908*. Barcelona: Imp. Casa de Caritat, 1909.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA. COMISSIÓ DE CULTURA. *Banyes de mar per als alumnes de les escoles de Barcelona*. Barcelona: Editorial Catalana, 1920.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA. COMISSIÓ DE CULTURA. *Escoles a l'aire lliure del parc de Montjuïc*. Barcelona, 1921.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA. COMISSIÓ DE CULTURA *L'obra de colònies escolars, banyes de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona (1906-1931)*. Barcelona, 1932.
- AYUNTAMIENTO DE BARCELONA. DELEGACIÓN DE CULTURA. INSTITUTO PEDAGÓGICO MUNICIPAL. *Escuelas al aire libre y servicios anejos*. Barcelona: Imp. Escuela La Caridad, 1949.
- BION, Walter. *Les colonies de vacances: Mémoire historique et statistique*. París: Delegrava: Hachette, 1887.
- BOSOM, Núria; MATEU, Roser. «La colònia escolar de Vilamar. Dues formes de treball». A: *11es Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Reus: Centre de Lectura, 1992, p. 345-356.
- CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROTECTORA DE LA INFANCIA ABANDONADA, VICIOSA Y DELINCUENTE. *Informes y ponencias: Las colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional, 1887-1908*. Madrid: Imp. de Eduardo Aris, 1908.
- DOMÈNECH I DOMÈNECH, Salvador. *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Tesis doctoral inèdita presentada a la Divisió de Ciències de l'Educació, Departament de Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona, 1993.
- GALÍ, Alexandre. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900 a 1936*. Llibre II: *Ensenyament primari: Segona part*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1979.

- GOMIS AROMÍ, Juan. *La primera «Colonia Escolar» organizada por el Exmo. Ayuntamiento de la Inmortal Gerona*. Girona: Dalmau Carles, Pla y Comp., 1916.
- HERNÁNDEZ, Mireia [et al.]. *Celestina Vigneaux: Les cantines escolars a Barcelona i la renovació pedagògica a l'escola pública*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2005.
- HOUSSAYE, Jean. *Le livre des colos: Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. París: La Documentation Française, 1989.
- MONROY, Antolín; SENSAT, Rosa. *Conversaciones pedagógicas: Colonias escolares*. Barcelona: Tip. Lit. M. Sivit, 1918.
- PEREYRA, Miguel Ángel. «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España». A: *Historia de la Educación: Revista inter-universitaria* [Salamanca], núm. 1 (1982), p. 145-168.
- PUIG, Enric; VILA, Josep. *Cent anys de colònies de vacances a Catalunya (1893-1993): Dels inicis a la Guerra Civil*. Barcelona: Mediterrània, 2005.
- REY-HERME, Philippe-Alexandre. *Les colonies de vacances en France: Origines et premiers développements (1881-1906)*. París, 1954. [Edició de l'autor]
- SALCEDO Y GINESTAL, Enrique. *Las colonias escolares de vacaciones en España durante los años de 1887-1897*. Madrid: Imprenta de Ricardo Rojas, 1900.
- SOLER, Pere. *L'educació en el lleure a Girona*. Capellades: Universitat de Girona: Llibre del Segle, 1995.
- TERMES, Josep; COLOMINES, Agustí. *Les Bases de Manresa de 1892 i els orígens del catalanisme*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1992.
- VERGÉS, Pere. *La vida espiritual a «Vilamar»*. Conferència pronunciada a la sala d'actes de la Casa de l'Ardiaca el 31 d'octubre de 1930. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura, 1932.
- VILA, Pau. «Primera colònia d'estiu per a aprenents de l'Escola Elemental del Treball». *Perspectiva Escolar* [Barcelona: Publicació de Rosa Sensat], núm. 50 (1980), p. 33-36.

