

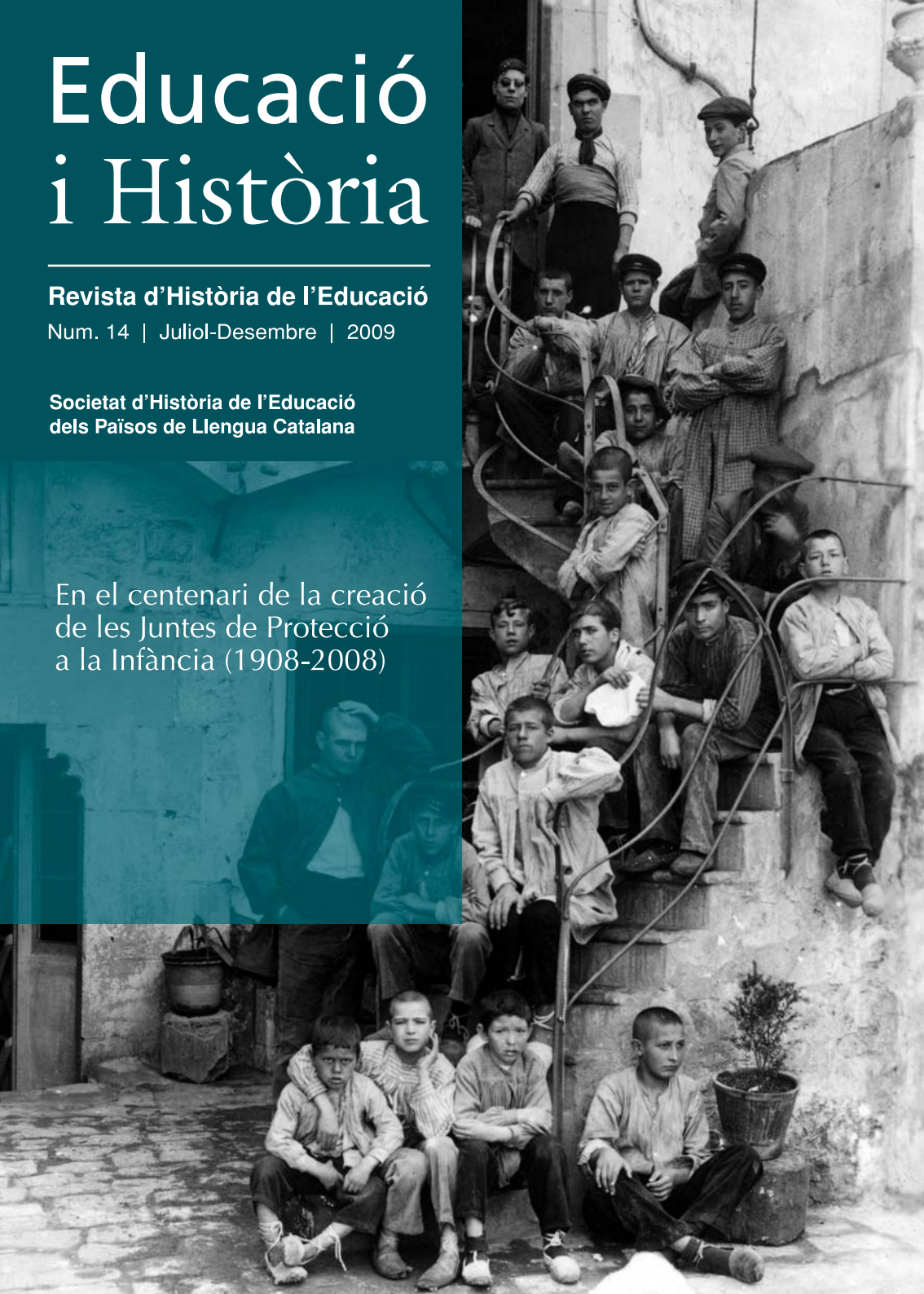
Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Num. 14 | Juliol-Desembre | 2009

**Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana**

En el centenari de la creació
de les Juntes de Protecció
a la Infància (1908-2008)



Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Num. 14 | Juliol-Desembre | 2009

**Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana**

Filial de l'Institut d'Estudis Catalans

Consell de redacció:

Joan Florensa Parés. Arxiu provincial de l'Escola Pia de Catalunya.
Josep González-Agàpito. Universitat de Barcelona.
Salomó Marquès Sureda. Universitat de Girona.

Consell assessor:

Ernesto Candeias Martins. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal).
Marcelo Caruso. Humboldt-Universität zu Berlin.
Héctor Rubén Cucuzza. Universidad de Luján (Argentina).
Paulí Davila Balsera. Euskal Herriko Unibertsitatea.
Juan Manuel Fernández Soria. Universitat de València.
Willem Frijhoff. Vrije Universiteit Amsterdam.
Gabriel Janer Manila. Universitat de les Illes Balears.
Luis Miguel Lázaro Lorente. Universitat de València.
Alejandro Mayordomo Pérez. Universitat de València.
Jordi Monés i Pujol-Busquets. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (Barcelona).
José Maria Murià Rouret. Acadèmia Mexicana de la Història.
Julio Ruiz Berrio. Universidad Complutense de Madrid.
Roberto Sani. Università degli Studi di Macerata.
Pere Solà Gussinyer. Universitat Autònoma de Barcelona
António Teodoro. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa).
Alejandro Tiana Ferrer. Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid).
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia.

Direcció:

Bernat Sureda Garcia. Universitat de les Illes Balears.

Secretaria:

Maria Antònia Roig Rodríguez.

Educació i Història és una revista semestral especialitzada en estudis sobre l'educació des d'una perspectiva històrica. Els temes més habituals són: el pensament pedagògic, les institucions educatives, els fenòmens de socialització i l'educació informal, la relació entre política i educació, la història de l'escola, l'educació del lleure, els llibres i materials escolars, les associacions juvenils i la història de la infància i els temes referents a l'ensenyament de la història de l'educació.

Aquesta revista és accessible en línia des de la pàgina <http://www.iec.cat/pperiodiques>

Coberta: Departament d'Observació de la Junta Provincial de Protecció a la Infància de Barcelona, 1911.
Arxiu de la Junta de Protecció a la Infància de Barcelona.

© dels autors dels articles

Edita:

Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona.
Universitat de les Illes Balears. Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari.
Ctra. de Valldemossa, km. 7,5. 07122 Palma (Illes Balears). <http://edicions.uib.es>

Correcció lingüística: Margalida Rosselló

Primera edició: desembre 2009

Tiratge: 500 exemplars

Producció: Lleonard Muntaner, Editor S.L.
Composició: Coc 33 Serveis Editorials S.L.
Imprès a Tallers Gràfics Romanà Valls, S.A.

ISSN: 1134-0258

Dipòsit Legal: B. 14977-1994

Bases de dades:

ISOC LATINDEX

TEMA MONOGRÀFIC
MONOGRAPHIC THEME

Félix Santolaria

Presentació: En el Centenari de la creació de les Juntes de Protecció a la Infància (1908-2008), pàg. 9

Presentation: Centenary celebration of the creation of the Child Protection Boards" (Juntas de Protección a la Infancia) 1908-2008

Carlos Sánchez-Valverde Visus

**La Junta de Protecció a la Infància de Barcelona, 1908-1985:
Algunes claus del seu naixement, del funcionament institucional
i del seu recorregut històric, pàg. 13**

*The «Junta de Protecció a la Infància de Barcelona», 1908-1985:
Key factors in its constitution, functioning and history*

Cándido Ruiz Rodrigo

**La Junta de protecció de menors de València durant el primer
terç del segle XX, pàg. 55**

*The Child Protection Board in Valencia during the first third
of the 20th century.*

Félix Santolaria

La Junta de Protecció a la Infància de Barcelona.

La seva primera etapa (1908-1909), pàg. 75

The Childhood Protection Council in Barcelona. Its first Stage (1908-1909)

ASSAJOS I ESTUDIS
ESSAYS AND RESEARCHES

Ernesto Candeias Martins

Autonomia e gestão democrática das escolas portuguesas no contexto da descentralização, pàg. 95

Autonomy and democratic management of Portuguese schools in the context of educational de-centralisation

Xavier Motilla Salas

Escoltisme, lleure i educació a Menorca (1913-1936), pàg. 127

Scouting, leisure and education in Menorca (1913-1936)

Angélica Peregrina

La adopción de las estampas jaliscienses en el imaginario nacional mexicano mediante la educación, pàg. 155

The adoption of the Jalisco symbols in the mexican national imaginary through the education

Joan Carles Rincón i Verdera

José Luis López-Aranguren: l'eticitat de l'estat com a fonament de l'educació per a la participació ciutadana, pàg. 173

José Luis López-Aranguren: The ethics of the State like foundation of the education for the civil participation

DOCUMENTS

DOCUMENTS

Francesca Comas Rubí; Maria Isabel Miró Montoliu

El testimoni de Rosa Roig, un exemple de renovació pedagògica a les Escoles Normals del primer terç de segle XX, pàg. 197

The Testimonial of Rosa Roig. An Example of Educational Renewal in Teacher Training Schools in the Early 20th Century

TEMA MONOGRÀFIC
MONOGRAPHIC THEME

**Centenari de la creació de les Juntes de Protecció
a la Infància (1908-2008)**

*Centenary celebration of the creation of the Child Protection Boards”
(Juntas de Protección a la Infancia) 1908-2008*

CENTENARI DE LA CREACIÓ DE LES JUNTES DE PROTECCIÓ A LA INFÀNCIA (1908-2008)

En el centenari de la creació de les Juntes de Protecció de la Infància (1908-2008) *Centenary celebration of the creation of the Child Protection Boards (Juntas de Protección a la Infancia) 1908-2008*

Félix Santolaria
Universitat de Barcelona

Les aportacions que recollim en aquest breu monogràfic provenen del seminari commemoratiu del centenari de les Juntes de Protecció a la Infància, que va tenir lloc el 3 de desembre de 2008 a la sala Puig i Cadafalch de la seu de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) a Barcelona, organitzat per la Secció de Filosofia i Ciències Socials i el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya; hi participà i col·laborà la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

El seminari commemoratiu —al qual assistí un gran nombre d'experts tant del camp acadèmic com de l'àmbit de l'Administració de justícia— se centrà en dos grans temes: el primer, estrictament historiogràfic, centrat en el context de la situació de la infància i el sorgiment de les Juntes de Protecció a principis del segle XX, i, el segon, de caire sociològic, intentà presentar els trets bàsics i les tendències actuals en els models de joventut, família i valors d'aquesta primera dècada del segle XXI, cent anys després de l'inici «oficial», a l'Estat espanyol, de la protecció a la infància en risc. El nostre monogràfic, com hom pot comprendre, se centra únicament en les aportacions de la part històrica del seminari.

La Llei de protecció a la infància (1904) i l'ampli Reglament (1908), amb el Decret (1911) que definia l'acompanyament econòmic necessari per aplicarla i desenvolupar-la correctament, van suposar un veritable canvi històric a tot l'Estat per al món de la infància. D'alguna manera, moltes de les inquietuds i iniciatives privades o públiques que ja hi havia hagut els segles moderns —que els il·lustrats del segle XVIII, des de les concepcions socials i legals, van intentar reorganitzar en un sistema coherent d'intervenció social, però sense dotació econòmica i, per descomptat, sense gaire èxit general, i que els governs vuitcentistes, sense gaire més èxit, van reconvertir amb els nous ordenaments legals d'orientació liberal— van ser reformulades i ampliades en els plantejaments protectors dels nous «estats intervencionistes» de finals del segle XIX i començaments del XX.

No hi ha dubte que la Llei de 1904 i especialment el Reglament (1908) són un model relativament complet de les expectatives i inquietuds dels estudiosos i reformadors socials del moment. La formulació d'aquesta normativa sintetitzava de manera reeixida les noves tendències intervencionistes i el ric llegat històric de les experiències prèvies, d'acord, a més, amb l'ampli context reformista i legislatiu internacional. En realitat, des del punt de vista legal i general, no hi ha cap salt històric significatiu en matèria de protecció de la infància entre els països occidentals i el cas espanyol. L'intervencionisme estatal en aquesta matèria queda fixat entre 1878 i 1930 per a la majoria dels estats europeus —el que coneixem com l'Era de la Protecció. Lògicament, però, no podem confondre les simples promulgacions legals —expressió de la voluntat política d'un govern i un congrés— amb la realitat històrica i social, i hi ha una disfunció cronològica evident en les aplicacions reals de les disposicions legislatives aprovades. Aquestes diferències no solament existien entre els estats nacionals, sinó que fins i tot entre zones geogràfiques d'un mateix Estat. I, de manera semblant, no solament diferia el ritme temporal de l'aplicació, sinó que també les prioritats i el protagonisme d'alguns aspectes de l'àmbit protector enfront d'altres dimensions que també preveia la legislació. Això era en funció probablement de les possibilitats i els interessos dels grups locals líders de cada lloc l'aplicació de les mesures protectores (així, per exemple, en alguns casos, podien posar l'accent en la lluita contra l'exploatació laboral de la infància, o bé podien donar prioritat absoluta a reduir la mortalitat els primers anys de vida, o a intentar incidir, com a primer objectiu, en l'eradicació de la mendicitat infantil i les desviacions socials, etc.). Tota aquesta varietat empírica de disfuncions i ritmes distints no invaliden l'homogeneïtat evident d'un procés general ampli.

La primera dècada del segle XX, en el cas espanyol, va suposar un veritable enlairament en matèria de protecció infantil, i els anys següents facilità la constitució de tota una xarxa de serveis i institucions a favor de la infància com mai abans no havia passat en la nostra història. Aleshores, varen ser construïdes les estructures materials i funcionals sobre les quals s'han bastit totes les variacions legals i els models d'intervenció pràcticament fins a la dècada de 1980.

L'aportació del professor Carlos Sánchez-Valverde (UB), que va ser la ponència d'inici del seminari, comença amb la presentació del context conceptual de referència en el qual caldria emmarcar la visió que tenien de la infància els reformadors socials i el moviment internacional de protecció. Aquests mostren els vincles que tenien amb els models intervencionistes inicials dels anomenats estats socioassistencials. L'article després presenta la constitució de la Junta Provincial de Protecció a la Infància de Barcelona en els diversos períodes; n'exposa el funcionament específic i el model organitzatiu que l'acompanya en el llarg recorregut històric gairebé fins que desaparegué amb el nou Estat de les comunitats autònomes. L'article té el valor afegit d'introduir-nos en l'estat actual de l'arxiu de la Junta de Protecció barcelonina, dipositat a l'Arxiu Nacional de Catalunya, i del qual l'autor en va ser el primer catalogador. Aquest arxiu, per la riquesa i l'origen institucional, constitueix un fons documental bàsic per conèixer la realitat de les polítiques socials en matèria d'infància al llarg de pràcticament tot el segle XX. A continuació, l'article del professor Cándido Ruiz (UV) completa l'anterior i, després d'emmarcar el moviment protector de la infància en el context de les reformes socials de començaments del segle XX, ens ofereix un estudi de la constitució i l'acció de la Junta Provincial de Protecció a la Infància de València; en mostra els trets específics i les prioritats concretes a través d'una anàlisi de la tasca de les diferents seccions de la Junta, que abraçava des de l'àmbit mèdic i sanitari —que, en el cas valencià, va tenir una especial importància i va gaudir d'un ampli protagonisme— fins a les realitzacions concretes en el camp de l'educació i moralització de la infància, la lluita contra la delinqüència juvenil (de manera conjunta amb el Tribunal Tutelar de Menors) i el problema de la mendicitat i l'explotació dels menors. L'article subratlla com a tret diferencial significatiu l'atenció que la Junta valenciana va mantenir per la formació laboral de les seues protegides. Aquesta atenció per la formació es va convertir en un dels eixos fonamentals de la intervenció tutelar de la Junta, tant a través de les seves institucions com de la xarxa d'establiments col·laboradors que van participar en la seva missió. D'una manera paral·lela, el professor Félix Santolaria (UB) presenta al seu article l'inici de la Junta Provincial de Protecció a la Infància de Barcelona, que

fou la primera que es constituí a l'Estat espanyol; se centra únicament en l'estudi dels dos primers anys de funcionament (1908-1909). L'article vol subratllar les prioritats específiques que va desenvolupar el nou organisme i les dificultats amb què va ensopegar.

Els tres treballs presentats són complementaris i permeten, precisament, exemplificar comparativament, almenys en part, les diferències i semblances entre dues Junes, la de Barcelona i la de València. Ambdues nasqueren de les mateixes ordenances legals, tenien el mateix organigrama intern i uns reglaments oficials comuns, però, en funció de les peculiaritats locals i de la capacitat d'iniciativa i interessos socials i polítics de les persones que les lideren, tenien unes prioritats d'acció protectora diferents en les opcions que la llei prescrivía, i també aplicaven uns ritmes temporals d'implantació i actuació diferents.

Una de les conclusions latents dels participants del seminari commemoratiu fou precisament la necessitat que encara tenim d'estudiar monogràficament el llarg procés d'implantació de les mesures protectores de la infància al llarg de tota la nostra geografia. Ho hem de fer per intentar donar notícia i procurar recuperar els que probablement són fons documentals rics, però que resten inèdits en dipòsits administratius i institucionals —com mostra el professor Sánchez-Valverde en el cas de Barcelona—, perquè puguem reconstruir la nostra pròpia història pro infància a partir de les fonts documentals i iconogràfiques, i amb els ritmes i trets diferencials.

CENTENARI DE LA CREACIÓ DE LES JUNTES DE PROTECCIÓ A LA INFÀNCIA (1908-2008)

La Junta de Protecció de la Infància de
Barcelona, 1908-1985: algunes claus del seu
naixement, funcionament institucional
i recorregut històric
*The Junta de Protecció de la Infància de
Barcelona, 1908-1985: Key factors in its
constitution, functioning and history*

Carlos Sánchez-Valverde Visus
Universidad de Barcelona

Data de recepció de l'original: març 2009

Data d'acceptació: abril 2009

ABSTRACT

The bursting into scene of childhood as both a sociological and historical subject, and the following shaping of social action and intervention in this social sector, appears to the eyes of researchers, technicians and citizens as one of the most new and interesting aspects of the end of the 19th century setting. It also signifies a change in the social paradigm.

The «Junta de Protecció de la Infància de Barcelona»¹ was created in 1908: until then, what had been done for the protection of childhood and services to this sector of population? Why was it that, at this given time, childhood makes its appearance and such an institution is set up?

¹ Barcelona Council for Childhood Protection.

The article wants to underline and make evident why and how it was created. It also aims, through the reference to this institution -understood as a connecting thread given that its institutional life covers almost the whole century - how social action for children in Catalunya and in Barcelona was understood throughout the 20th century.

To contextualize this institution and to help in the understanding of why it was born and of how it was shaped, a quick and short reference is made to the definition of the concept of childhood and to the different considerations relating to it as well as to the social and educational actions towards childhood which have been developed through history. We will contribute a few references to the institutional life of the «Junta», from a chronological setting (through an external analysis) and from a logical explanation of its institutional life (through a diachronic analysis), providing an explanation that sets it as a result and a social answer in a given socio-historical moment of change in the existing systems of values and social functions, stemming from the new bourgeois system and the springing of the social proto-state.

The article stages the moment of the specific appearance of the institution object of the study. It also introduces some of the most relevant economic, sociological, social, political, institutional, etc. elements in the city of Barcelona at the beginning of the 20th century in order to illustrate the numerous factors which converged in the setting up and consolidation of the «Junta». The article's last two sections are somewhat different: the first provides information on the name and localization of the JPIB's Archive. The last is intended to offer a set of conclusions.

KEY WORDS: childhood, protection, minors, social intervention, social action, social education, modern society building.

RESUM

La irrupció com a subjecte sociològic i històric de la infància, i, en conseqüència, l'aparició de la intervenció i de l'acció social envers aquest sector social se'ns apareix, tant als ulls dels investigadors, com als dels tècnics i de la ciutadania en general, com un dels aspectes més nous i interessants de l'escenari de finals del segle XIX, la qual cosa significa un canvi del paradigma social. La Junta de Protecció de la Infància de Barcelona va ser creada el 1908: què es feia fins aleshores en relació amb l'atenció i la protecció de la infància?, per què va ser en aquest moment quan es començà a parlar d'infància i es creà aquesta institució? L'article vol posar de manifest, i fer-ho evident, com va sorgir, per què ho va fer, i recull algunes referències a com ha estat l'acció social amb la infància a Catalunya i Barcelona el segle XX, a través de les referències a aques-

ta institució, que ens fa de fil conductor perquè abraça en la vida institucional gairebé tot el segle.

PARAULES CLAU: infància, protecció, menors, intervenció social, acció social, educació social, construcció societats modernes.

RESUMEN

La irrupción como sujeto sociológico e histórico de la infancia, y en consecuencia, la aparición de la intervención y de la acción social hacia este sector social, se aparece, tanto a la mirada de los investigadores como a la de los técnicos y de la ciudadanía en general, como uno de los aspectos más novedosos e interesantes del escenario finisecular del siglo XIX, significando una cambio de paradigma social. La Junta de Protecció de la Infància de Barcelona se creó en 1908: ¿Qué se hacía hasta aquel momento en relación a la atención y protección de la infancia? ¿Por qué es en ese momento cuando se empieza a hablar de infancia y se crea esta institución? El artículo quiere mostrar y hacer evidentes, cómo surgió, por qué lo hizo, y algunas referencias al cómo ha sido la acción social con la infancia en Catalunya y en Barcelona durante el siglo XX, a través de las referencias a esta institución, que nos hará de hilo conductor, al abarcar su vida institucional, casi todo el siglo.

PALABRAS CLAVE: infancia, protección, menores, intervención social, acción social, educación social, construcción sociedades modernas.

0. PRESENTACIÓ

La Junta Provincial de Protecció a la Infància de Barcelona es va constituir el 1908, ara fa cent anys, a conseqüència de l'aplicació de la Llei de protecció a la infància de 12 d'agost de 1904. Fins l'any 1985, quan va ser aprovada la Llei de protecció de menors de Catalunya (des de 1981, en la Direcció General de Protecció i Tutela de Menors del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya), va continuar realitzant, amb les adaptacions de denominació i de funció fruit de cada moment històric particular, la tasca per a la qual va ser concebuda.

1. INTRODUCCIÓ

Per tractar d'ubicar aquesta institució i ajudar a comprendre'n la constitució i configuració, farem una referència, ràpida i petita, a la delimitació del concepte d'infància, així com a les consideracions i a la intervenció social i educativa envers la infància que han estat desenvolupades al llarg de la història. Així mateix, aportarem algunes referències al recorregut institucional de la Junta, des de la seva concreció cronològica (amb una anàlisi externa) i des d'una explicació lògica de tota la seva vida institucional (amb una altra anàlisi diacrònica).

Hem d'avançar que l'autor d'aquesta col·laboració es decanta per fer una explicació d'aquestes qüestions en un escenari que les ubica com a fruit i resposta social d'un moment sociohistòric determinat, relacionat amb el canvi de sistema de valors i de funcionament social que es desenvolupa amb el nou sistema burgès i amb la configuració del protoestat social.

Per reforçar-ho, aportarem una escenificació del moment de la irrupció concreta de la institució objecte d'estudi; presentarem alguns dels elements més significatius, de tipus econòmic, sociològic, social, educatiu, polític, institucional, etc., de la Barcelona de començaments del segle XX. D'aquesta manera, podrem comprendre la confluència de multitud de factors que s'hi afegixen per coadjuvar en l'aparició de la Junta i la consolidació.

Els dos últims apartats de l'article són una mica diferents: un dona informació sobre la denominació i localització de l'Arxiu de la JPIB, i l'altre és una proposta de conclusions.

Tot això ho presentem com a fruit dels resultats de l'ús d'una metodologia de recerca que és hereva dels procediments científics que se centren en la inferència descriptiva, és a dir, en aquell tipus d'inferència que, mostrant, explicant i descrivint fets i coses observades, intenta revelar altres fets que no han estat observats. Tot això en un apropament, en el qual la delimitació de què és una investigació científica en ciències socials no seria tant els resultats o conclusions —que sempre els hem de considerar parcials—, sinó «l'ús del mètode científic, basat en un conjunt de normes inferencials que n'assegurin la validesa».²

Un altre element fonamental d'aquesta metodologia és obrir aquests resultats a la contrastació i al debat; segons la seva resistència, ens informaran de les

² En aquest sentit, és molt aclaridora l'obra: KING, G.; KEOHANE, R. O.; VERBA, S. (2000). *El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza Editorial.

debilitats o fortaleeses que tenen i milloraran el procés col·lectiu de construcció del saber.

És a dir, no es tractaria, ni és la nostra voluntat, de presentar l'estudi definitiu sobre aquest temes, sinó oferir l'estat d'una reflexió fruit d'una recerca com a element detonador d'un procés col·lectiu de millora del nostre saber i d'augment dels nostres instruments i recursos per intervenir amb la realitat. Al cap i a la fi, la ciència tracta d'això.³

2. LA IRRUPCIÓ DE LA INFÀNCIA EN LA HISTÒRIA. EL CANVI DEL PARADIGMA SOCIAL ALS INICIS DEL SEGLE XX A CATALUNYA

Hom podria pensar que la infància ha estat sempre un espai de consideració en la línia del que recull, a tall d'exemple, la Declaració Mundial sobre la supervivència, la protecció i el desenvolupament del Nen de 30 de setembre de 1990:

«Els nens del món són innocents, vulnerables i dependents. També són curiosos, actius i estan plens d'esperança. La seva infància ha de ser una època d'alegria i de pau, jocs, aprenentatge i creixement. El seu futur s'hauria de forjar amb esperit d'harmonia i cooperació. A mesura que madurin haurien d'anar ampliant les seves perspectives i adquirint noves experiències».

Però, res més lluny de la realitat històrica i social, com podrem comprovar a continuació.

2.1. *Infància i història. Concepte i espai social de referència*

La invisibilitat del nen en la història

El nen és un dels grans absents de la història. És un convidat de pedra que durant la major part de la història de la humanitat no ha tingut ni nom ni fun-

³ El text següent parteix, en els seus continguts fonamentals, d'una reflexió sobre la tesi doctoral *La Junta Provincial de Protecció a la Infància de Barcelona, 1908-1985: aproximació històrica i guia documental del seu arxiu*, amb la defensa de la qual, l'abril de 2007, vàrem aconseguir el grau de Doctor en Pedagogia per la Universitat de Barcelona. Tot el contingut de la tesi pot ser consultat a l'adreça: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0528107-122248/index.html>. Complementa molts dels continguts que aquí només enunciem per motius d'espai.

ció. Era invisible; no comptava, a efectes socials. En el llarg procés per ser reconeguda i tinguda en compte, la infància ha seguit un ritme paral·lel —com ens recorda habitualment Manuel Castells— a la posició de les dones i a la seva situació.⁴

Però, abans que la infància es constituís com a espai social de referència (procés que podrem seguir en apartats posteriors), va ser necessari que el nen passés un procés de reconeixement lent i laboriós, que començà en el fer-se present. Alguns teòrics del món occidental en situen el començament al segle XII:

«[...] té els orígens en el segle XII, en els indicis iconogràfics identificadors [...], on es comença a representar el nen en les imatges. Aquestes passen, a través dels segles, a Europa, d'àngels a adults de grandària petita, de nens nuus a la representació del nen com és en la realitat de l'època [...]».

Ara bé, hauríem d'aportar encara tota una altra sèrie de coadjuvants perquè puguem parlar, no de nens en la història, sinó d'infància i d'història de la infància.

Les concepcions de la infància i la consideració han canviat considerablement al llarg de la història, i també ha estat a conseqüència del paradigma sota el qual hi fem l'acostament històric.⁵ La polisèmia del mot «infància» introdueix la dificultat per adoptar un dels significats que té.

La infància com a invent modern

Pel que fa a la qüestió de la configuració de l'espai social que engloba la infància en les societats occidentals, hi ha autors que defensen que el significat del terme «infància» —tal com el coneixem nosaltres— i l'espai social que designa no són més que una invenció moderna, i que en altres moments histò-

⁴ Manuel Castells sol explicar que la infància encara avui és un dels col·lectius més desprotegits —en paritat amb la situació de les dones—, ja que els seus drets han estat dels últims a ser reconeguts. Ens adverteix dels perills del procés de mundialització, que pot provocar que no arribi mai a una situació de normalització, ja que: «estem sent testimonis d'una reculada dramàtica de conquestes socials i dels drets dels nens obtinguts per reformes socials en societats industrials madures, darrere d'una desreglamentació de gran escala, al pas dels governs per les xarxes globals. I el que és nou és el debilitament d'institucions de suport per als drets dels nens, com els sindicats de treball o les polítiques de reforma social, per a ser reemplaçades per advertiments morals als valors de la família que sovint culpen a les víctimes de la seva condició». Vegeu: CASTELLS, M. (2001). *Fin de Milenio. La Era de la Información*. Vol. 3. Madrid: Alianza.

⁵ Vegeu: ALZATE Piedahita, M. V. «Concepciones e imágenes de la infancia». *Revista de Ciencias Humanas*, núm. 28, any 8, juny de 2001. És molt clarificador per l'esforç de síntesi que fa.

rics i socioculturals solament es podrà parlar d'«adults en menor escala».⁶ Aquest plantejament, dut fins a les últimes conseqüències, és manifestat per autors diversos. Afirmen, de manera rotunda, que:

«la infància és una institució social —semblant a una classe social— i que ha estat creada específicament com una manera i un instrument per controlar un espai social determinat»⁷

I, des d'una altra línia discursiva, hi ha autors que construeixen les seves teories des de plantejaments històrics «psicogènics». Un exemple seria el següent:

«[...] el canvi històric no dependria ni de la tecnologia ni de l'economia, sinó dels canvis «psicogènics» de la personalitat, resultants de les interaccions entre pares i fills en generacions successives»⁸

Per a nosaltres, pot ser que un plantejament d'aquest últim tipus resulti massa arriscat, a causa de la negació que fa dels condicionaments d'altres tipus que no siguin els derivats de la relació paternofilial. Una negació de condicionaments com l'econòmic, el religiós o el cultural (el temps i el lloc històric), que actualment són considerats elements que intervenen ineludiblement a l'hora d'explicar els comportaments i les cultures humanes, ja sigui individualment o col·lectivament.⁹

Nosaltres participem, doncs, en el plantejament clàssic de la historiografia de la pedagogia, el qual es mou en la línia avançada d'entendre la infància més com un espai social d'invenió moderna —fruit del model de societat burgesa— que com una fase de creixement individual emmarcada en relacions parentals i que entén que:

⁶ «[...] la humanitat semblava ancorada en una idolatria de l'home en la seva maduresa [...]», dirà Enzo Petrini (1963), en la seva obra, *Estudio crítico de la literatura infantil*. Barcelona: Ed. Rialp, cap. 1. En la mateixa línia s'expressa, entre d'altres, Luís Rojas Marcos, a l'article: «El poder de los niños», *El País*, 29 de setembre de 1993. Afirma: «[...] fins a principis del segle XIX la infantesa es considerava un període breu, governat per processos fonamentalment biològics, que als pocs anys desembocava, com per art de màgia, en la majoria d'edat, en l'ús de raó». També en el mateix sentit, vegeu: ARIÈS, PH. «El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen». *La historia de la vida privada*. Madrid: Taurus, 1987; i altres treballs de la mateixa obra, com el d'AYMARD, M. «Amistad y convivencia social», etc.

⁷ Vegeu: VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

⁸ Vegeu: DEMAUSE, LL. (ed.). (1982). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza Universidad.

⁹ Vegeu: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1970). *La reproduction*. París: éditions Minuit, pàg. 65.

«[...] és a partir del segle XVIII, coincidint amb l'assentament de la societat burgesa, quan es detecta una ocupació social cap a la infància, ocupació que no trobem tan generalitzada fins a aquestes dates»¹⁰

La infància en la història

L'origen etimològic de la paraula «infància», del llatí, *in fāle*, fa referència «a aquell que no parla correctament». En castellà, l'inici de l'ús de la paraula infància, amb el significat d'infantesa, es remunta a mitjan segle XIII.

La definició que fa del terme «infància» el *Diccionari Ideològic de la Llengua Espanyola* és: «l'edat del nen fins als set anys». De fet, aquesta podria ser l'accepció que connectés més amb el significat de la paraula tal com s'utilitzava en llatí (a Roma i a partir de la República, al segle V abans de la nostra era) i en el Dret romà. I aquest és el significat que ha tingut, majorment, la paraula «infància» fins fa pocs decennis.

Podem fer el seguiment de les fases històriques en la consideració del fet social «infància» bàsicament a partir de l'esquema aportat per Jordi Cots. Proposa una seriació cronològica en quatre fases històriques, que pren com a base estudis demogràfics que s'havien utilitzat a l'hora d'estudiar l'estatus social del nen en la societat occidental. Aquesta proposta coincideix bàsicament, pel que fa a les sèries o franges —períodes que planteja—, amb aquelles que podem fer segons altres tipus d'anàlisis o acostaments de tipus més econòmic o sociològic (naixement de l'estat social, etc.), o, fins i tot, els de continuïtat psicogènica. Exposem de manera molt resumida aquestes quatre fases per les quals hauria passat la consideració social de la infància:

1. La primera abraça des del neolític fins als voltants de l'any 1750. Des del punt de vista de l'estatus social, el nen viuria en una situació en la qual era tolerat, amb indiferència, com un mal necessari, a l'espera que tornàs tan aviat com fos possible i que s'assemblàs tant com fos possible als progenitors, per començar a desenvolupar els rols socials que el grup els havia assignat.

2. La segona fase, que abraçaria des de 1750 fins a 1880. Es perd, a poc a poc, la necessitat de fer madurar els nens i ara és més important que creixin de manera correcta amb la condició que arribin a ser bons productors. L'aparició d'una escala de valors, en què la llibertat individual ocupava un espai central, va condicionar també aquesta actitud. En aquest període, es produeix, a més,

¹⁰ Vegeu: LECERCLE, J. L. «Emilio en la historia». A: ROUSSEAU, J. J. (1973). *Emilio o de la educación*. Barcelona: Fontanella, Edicions de Butxaca. També trobem aquesta mateixa afirmació en treballs de molts altres autors: Philippe Ariès, Pierre Vilar, Jacques Donzelot, etc.

el procés de separació entre els espais públics i privats, i la família adquireix un paper fonamental en la transmissió dels valors del sistema.¹¹

3. El tercer període és la fase que abraçaria des de 1880 fins a 1930. Aquest període arriba després de la crisi de mortalitat infantil dels anys setanta del segle XIX que es dona principalment a França i que coincideix amb la guerra francoprussiana. La crisi de mortalitat infantil farà que en aquest país neixin les propostes «higienistes» de recuperació de la natalitat i de lluita contra la mortalitat infantil (control científic dels processos d'alimentació i alletament dels nens, vacunacions, etc.), base dels primers impulsos europeus protectors de la infància.¹² El model social dominant és urbà i consumista, i les necessitats són d'homes adaptables a una societat canviant; per això, ja no basta ser igual que els pares, sinó que ha d'haver après a acomodar-se als temps canviants (i, per aconseguir-ho, el nen haurà d'adquirir molts coneixements: reforç de l'escola i de la funció que té).

4. El quart període és el que començà el 1930 i continua a l'actualitat. Socialment, la sensació és de «desencantament respecte de les capacitats de l'home de ser l'artífex de la seva pròpia vida. Això ha permès una actitud dels adults més democràtica envers els nens», molt menys exigent i més flexible.¹³ Recordem, a més, que l'escola ara ha perdut —com ja abans la va perdre la família— molta de la importància que tenia en la funció reproductora del sistema social i dels seus valors enfront als mitjans de comunicació, sobretot els audiovisuals: ràdio i televisió.

Com opera el significat «infància» en la actualitat?

Quan nosaltres fem servir ara la paraula, és a dir, el significat «infància», des de la capacitat conceptual que té, no ens referim a les definicions que hem

¹¹ Vegeu: PIERROT, M. «La familia triunfante». *La historia de la vida privada*. Madrid: Taurus, 1987.

¹² Vegeu: GALÍ, A. (1979). *Història dels institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. Barcelona: Fundació A. Galí, pàg. 70.

¹³ En aquests moments, a principi del segle XXI, podríem dir que —seguint el mateix fil dels discursos de Cots, Riesman i Muller— entrem en una nova etapa demogràfica en el món occidental: piràmides invertides que posen en perill el model social de l'estat de benestar, i que és més que probable que el nen assoleixi un estatus social nou. Encara és massa prest per endevinar com serà, però s'albiren massa elements d'una nova insolidarietat individualista en l'ambient que no fan presagiar res de bo. Alain-Gerard Slama diu al respecte que: «Mancants d'una adhesió a la vida política, d'adhesió o com a projecte, trobem ciutadans que reivindiquen les seves pertinençes; és a dir, la seva associació a això o a allò altre, al local, al comunitari, al carismàtic, a l'ètnic [...]. S'ha passat del pluralisme al diferencialisme [...] en una societat en la qual cadascú parla el seu idioma, sense entendre's amb ningú més». «Temes de la nostra època», número 294, separata d'*El País* dedicada a *El mundo que dejamos a los hijos*, 30 de setembre de 1993.

vist que queden recollides als diccionaris. Ens referim a un altre significat. I això és així perquè, en les societats industrials avançades com la nostra, s'ha anat produint un procés d'identificació conceptual associat a la plenitud de drets i de responsabilitats.¹⁴ Aquesta accepció té a veure amb la creació d'un espai social explícit carregat de continguts per als períodes d'infància i adolescència en l'espai semàntic inclòs en «la minoria d'edat». Així, hem arribat a una situació en la qual és aplicat, habitualment, el denominador «menor» com a sinònim de tots. Aquest procés d'adjectivació i de substitució del nom per l'adjectiu situacional (la qual cosa fa que ineludiblement considerem aquestes persones una cosa diferent dels nens) el trobem, inexplicablement, tant en el llenguatge professional¹⁵ com en el col·loquial.

Aquesta identificació segurament està relacionada, a més, amb el desenvolupament del procés de construcció epistemològica, que tingué profundes conseqüències socials, que començà a principi del segle XX, quan des de les ciències mèdiques, biològiques i psicològiques s'aportà una unificació en un mateix terme i espai conceptual dels conceptes «infància-protecció-dependència» en la relació que té amb el que es desenvolupa en l'espai de relació familiar.¹⁶ Això, relacionat amb la construcció del concepte de «minoritat», serveix perfectament a les necessitats d'intervenció judicial (o pseudojudicial, com veurem més endavant), que els adapta sota la trilogia de «malaltia-delinquència-reforma».¹⁷

El resultat és que s'arriba a un moment en el què s'assumeix socialment que:

«tots els nens són menors, i, per tant, dependents, i tenen necessitat de protecció; i qualsevol menor que intenti sortir de la situació de dependència és

¹⁴ Segurament això està causat en part de la pervivència social de la definició rousseauiana del nen com un «ser feble, estúpid, gairebé sense raó, innocent i ignorant», que reforça un estatut de minoria. Aquesta consideració va ajudar, d'una banda, a considerar-lo com alguna cosa diferent, però, de l'altra, ha provocat que de cada vegada depengui més de l'adult.

¹⁵ Vegeu un article que vàrem escriure sobre aquest intens fenomen d'adjectivació de la infància que existeix en les nostres latituds: «Infància o menors: sobre el nom i el concepte». *Infància, Butlletí dels professionals de la infància i l'adolescència*, núm 15, febrer de 2008. Generalitat de Catalunya: Departament d'Acció Social i Ciutadania, ISSN: 1988-7612 (accessible en línia: <<http://www.gencat.net/benestar/departament/publicacions/index.htm>>).

¹⁶ Vegeu: DONZELOT, J. (1979). *La policia de les famílies*. València: Pre-textos, pàg. 99 i següents. Sobretot allò que explica el capítol 4 del complex tutelar.

¹⁷ Recordem, solament a efecte il·lustratiu, el lema del Congrés d'Educació Protectora a la Infància Abandonada, Viciosa i Delinqüent de 1908, per donar suport al que manifestem.

sospitós, o perquè està malalt o perquè necessita reforma. Fa equiparació confusa, però intencionada, en el mateix camp semàntic: nen, menor, malalt i delinqüent».

Això a banda, l'accepció que ha estat acordada internacionalment,¹⁸ molt en la línia d'una accepció més jurídica, assumeix que quan parlem d'infància ens referim a aquelles persones que tenen les característiques següents:

«ser humà de menys de 18 anys, excepte que, en virtut d'una llei que li sigui aplicable, hagi adquirit la majoria d'edat abans».

Veiem que en aquesta delimitació apareix de manera explícita una referència fonamental a la minoria o majoria d'edat. És un terme d'evocacions molt més socials i jurídiques, que personals, i que ja hem esmentat anteriorment. Tota la Convenció de 1989 es mouria en aquesta línia.

2.2. La protecció a la infància com una conseqüència més del triomf del model d'estat social assistencial

L'aparició i la consideració social de la infància com a sector específic seria una conseqüència més de les resultants que l'assentament de l'estat burgès va aportar el segle XIX. Això es produeix en un escenari en què hi havia unes dinàmiques demogràfiques de baixa natalitat, que provocaren, juntament amb la necessitat d'un espai mercat «net»,¹⁹ reaccions de contingut sanitari i higienista que posaren l'èmfasi en la lluita contra la mortalitat infantil i en la renovació moral.

Això va ser possible, a més, perquè:

«el procés de construcció d'un espai social públic havia possibilitat l'aparició (o la modificació del contingut que fins a aquell moment tinguessin) d'altres espais de caràcter «privat», entre els quals, la família, que havien fet possible la dedicació i l'atenció als nens d'una manera més generalitzada».

¹⁸ Convenció de l'ONU sobre els drets del nen, article 1.

¹⁹ En la mateixa línia que planteja: LACOSTE, I. (1980). *Geografia del subdesarrollo*. Barcelona: Ariel, tercera edició, pàg. 93 i següents. Estudia la geografia del subdesenvolupament i les relacions econòmiques i socials a escala mundial.

Però hi ha alguns elements més. Ara en volem desenvolupar específicament un: el de les polítiques socials que en modifiquen el contingut al final del segle XIX.

El canvi de polítiques socials a finals del segle XIX i el protoestat social

En un sentit concorrent amb els elements esmentats anteriorment, les noves polítiques de lluita contra la pobresa que elaboren els teòrics del liberalisme produiran un procés lent i interessant²⁰ durant el segle XIX, en el qual es realitzarà el transcurs «de la beneficència entesa com a caritat privada a la beneficència entesa com a obligació de l'Administració».

Encara és massa aviat perquè aquesta acció social i institucional sigui entesa un dret dels necessitats, i menys encara un dret universal, tal com l'estat del benestar intentarà articular. Però és l'inici del canvi. En paraules de l'època:

«La caritat social [beneficència] no és el dret a requerir auxili, d'exigir una prestació determinada, en què l'individu exercita una acció contra l'Estat per obtenir-ne assistència. És una esperança d'alleugeriment; no una reclamació de deute, sinó demanda de benefici»²¹

Troblem, així, una primera acomodació de l'estat burgès, que transcorre en l'àmbit polític de l'estat liberal mínim envers un altre de tipus social, i que passarà, pel que fa a les polítiques socials, «de l'estat tutelar que aïlla tot el que no controla i ho redimeix amb el treball»,²² envers un tipus «d'estat intervencionista, que exerceix la capacitat d'intervenció que té, sobretot a través d'institucions i programes especialitzats», sent l'escola la institució central i nuclear bàsica d'aquesta etapa.

Al final del segle XIX s'atemperen alguns dels pressupostos de l'Estat liberal, que no havia acabat de desaparèixer del tot, però que ara ja es presenten més mitigats. No som a la primera meitat del XIX, període de confrontació directa, de canvi i consolidació de les bases de l'estat burgès. Ja no són tan imperiosament necessàries, les actuacions de tutela que proposaven alguns teòrics de

²⁰ Segueix M. Villa Rubio «Política d'integració social i dret», article inèdit facilitat en la Quarta Escola de Serveis Socials de la Diputació de Barcelona, juliol de 1994.

²¹ Vegeu: COLMEIRO, M. (1850). *Derecho Administrativo Español*. Tom 1, llibre IV, cap XII: «De la Beneficència», màxima 848. Madrid.

²² Vegeu: PARACONE, C.; NICOLETTI, G.; MAURINO, S. (1978). *Servizi sociali: autonomie locali i volontariato: un'ipotesi di lavoro*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, Quaderni Fondazione Agnelli, 20.

l'acció política i social de l'estat liberal burgès, com foren Bentham,²³ qui vinculava la condició de pobre a la de treballador,²⁴ i traslladava en part el concepte de perillositat de l'edat moderna de «ganduls, belitres i mal entretinguts» a les classes treballadores.

I ja, des d'una posició de més tranquil·litat, la burgesia podia dedicar-se a plasmar i desenvolupar el seu model de societat. I ho farà sota una triple orientació:

- Per una banda, tot el moviment higienista, en el doble vessant d'higiene sanitària i social.²⁵
- Per una altra, en la direcció que sembla dibuixar-se quan el poder pren consciència que havia d'integrar, per la via d'un pacte social, algunes de les demandes de protecció i de seguretat social que el proletariat reivindicava per evitar que acabassin morint de fam i també, de passada, més convulsions socials.²⁶
- I, en tercer lloc, l'ús instrumental de l'educació²⁷ i de l'escola.²⁸ Des de la funció que se li assigna relacionada amb l'educació moral.

²³ Vegeu, al respecte: WOLF, S. (1989). *Los pobres en la Europa Moderna*. Barcelona: Crítica, pàg. 20 i següents. D'altra banda, Bentham, a més de ser un dels teòrics de «l'utilitarisme», és conegut per ser un dels impulsors de l'ús de l'estructura i el mètode de control *panoptical* en les presons. Referent a això, Foucault opina que Bentham no és més que un profunditzador de les teories de Rousseau, ja que en la pràctica, els seus mètodes l'única cosa que fan és «facilitar el control d'una societat transparent». Vegeu: FOUCAULT, M. (1992). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI, 8a edició, pàg. 199 -230.

²⁴ Vegeu la «Introducció» d'AGUILAR i CESTERO, R.; CARBONELL i ESTELLER, M. (dir.); GIMENO i CASES, I.; NONTIEL i PASTOR J. (2004). *La Casa de Maternitat i Expòsits. Les Corts*. Barcelona: Edició Ajuntament de Barcelona-Districte de les Corts i Arxiu Municipal, Diputació de Barcelona. I, també: WOLF, S. (1989). *Los pobres en la Europa Moderna*. Barcelona: Crítica, pàg. 20.

²⁵ «Aigua, clavegueram i sanejament moral» seran els tres eixos de la intervenció en aquest sentit en la Barcelona de finals del XIX. CAPEL, H.; TATJER, M. «Reforma social, serveis assistencials i higienisme a la Barcelona de final del segle XIX (1876-1900)». A: INSTITUT MUNICIPAL DE LA SALUD, AJUNTAMENT DE BARCELONA (1991). *Cent anys de Salut Pública a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Àrea de Salut Pública.

²⁶ «A Espanya i Barcelona, aquests canvis coincideixen amb el període polític de la Restauració, en el qual la burgesia, cada vegada més atemorida pel record del Sexenni i la contemplació de l'ofensiva proletària, es fa cada vegada més conservadora i dissenya un ampli i refinat programa de submissió de les classes populars, i també de millora de les seves condicions de vida, amb la condició de allunyar el perill de la subversió». CAPEL H.; TATJER, M. «Reforma social, serveis assistencials i higienisme a la Barcelona de final del segle XIX (1876-1900)». A: INSTITUT MUNICIPAL DE LA SALUD, AJUNTAMENT DE BARCELONA (1991). *Cent anys de Salut Pública a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Àrea de Salut Pública.

²⁷ Condorcet en va ser, uns anys abans, un dels principals defensors des del naturalisme.

²⁸ Vegeu: MULOT MATISSE-LES, I. «Educación y división del trabajo en Costa Rica, Cuba y Guatemala: tres modelos de gestión de una contradicción capitalista en los siglos XIX i XX». V Congreso Centroamericano de Historia, 19 de juliol de 2000.

Assistim, així, a la transformació de l'Estat tutelar liberal (translació de l'«estat mínim» a l'àmbit social), la qual cosa per a alguns significarà reclusió i exclusió en un estat intervencionista i assistencial que, seguint la definició que planteja Villa,²⁹

«[...] organitza entitats de previsió gràcies a l'administració dels impostos i contribucions i a les quotes socials»

El referent i el model serà el procés alemany, que començà amb les mesures Bismarckianes de finals del XIX i que culminarà cinquanta anys després amb la Constitució de Weimar de 1919³⁰ (constitució que ha estat considerada el model a imitar per totes les regulacions constitucionals en aquells estats que tendeixen a fer polítiques de benestar social).

El resultat final, després de la Segona Guerra Mundial, seran els moderns estats de benestar, que, seguint De Carreras,³¹ podríem delimitar com:

«[uns estats on] els drets clàssics —llibertat d'expressió, d'educació, d'accés al món del treball, etc.— es transformen en drets socials».

Pel que fa a les polítiques socials, resulta indubtable que al final del segle XIX vam assistir a un moment de canvi d'escenari, en el qual les funcions tutelars de l'Estat comencen a desplaçar-se cap a una posició més en la línia intervencionista i institucionalista i menys reclusionista, en la qual l'Estat exercirà el poder des d'altres institucions i programes. Ja no serà necessari, des de la lògica del sistema, recórrer, com a única mesura, a la reclusió dels col·lectius que s'haurien d'extirpar: expòsits, mares solteres, indigents, dementes, nens orfes, malalts, ancians, delinqüents, leprosos, dones de mala vida, etc., els quals actuarien com a testimoni de les diferents patologies socials.³² Ara es cre-

²⁹ Vegeu: VILLA RUBIO, M. «Política d'integració social i dret», article inèdit facilitat en la Quarta Escola de Serveis Socials de la Diputació de Barcelona, juliol de 1994.

³⁰ Vegeu: MARTÍNEZ DE PISÓN, J. (1998). *Políticas de bienestar*. Madrid: Tecnos, pàg. 32-48. En els apartats sobre la història i formació de l'estat social, pressupostos ideològics, trets, etc.

³¹ Vegeu: DE CARRERAS SERRA, F. «L'Estat social i el marc de general de la reforma administrativa». *Realitat*, núm. 43, maig-juny de 1995.

³² Per ampliar la informació sobre aquesta visió patològica de la diferència, vegeu: «Introducció» d'AGUILAR I CESTERO, R.; CARBONELL I ESTELLER, M. (dir.); GIMENO I CASES, I.; NONTIEL I PASTOR J. (2004). *La Casa de Maternitat i Expòsits. Les Corts*. Barcelona: Edició conjunta de l'Ajuntament de Barcelona-Districte de Les Corts i l'Arxiu Municipal amb la Diputació de Barcelona.

aran unes institucions que ja no tindran com a objectiu l'ocultació, sinó un primer intent de normalització. I, sobretot, des de la funció i l'ús de l'educació (i aquí l'escola hi actuarà com a institució central), i es començarà a parlar de seguretat i de sanitat dels obrers, de protecció a les mares, a la infància, de tractament d'anormals, d'escolaritat obligatòria, etc.

Confluència de factors

Es produeix, doncs, a finals del segle XIX, la confluència de molts elements: pacte social (que és l'origen del naixement de l'Estat social) i rendibilitat de les intervencions preventives (l'economia política);³³ la consolidació de l'espai privat de la família (enfront de l'espai públic social), de les corbes demogràfiques i de la necessitat de productors saludables (plantejaments higiènics i sanitaris); a més d'altres de col·laterals, com la fallida de les institucions de l'antic règim —desamortització— (sobretot en el cas espanyol), els avanços de la medicina (també relacionats amb les necessitats d'higiene dels intercanvis en una dinàmica de mercat —espai públic de relació social per excel·lència— cada vegada més únic, encara que en aquesta fase només ho sigui a escala nacional estatal), etc. I tots en seran factors i seran a la base i explicació de les actuacions socials que es van derivar d'aquesta reedició o actualització de la proposta burgesa de societat que significa l'Estat social.

Entre aquestes actuacions, hem d'incloure la mirada que es fa a nivell de polítiques institucionals cap a la infància. És un espai social que s'està configurant socialment i conceptualment, en part també com a conseqüència del procés de canvi, i es creen les institucions adreçades a aquell sector social; en el cas espanyol, les Juntes de Protecció a la Infància, a principis del segle XX.

³³ Alexandre Galí proporciona una referència molt clarificadora i interessant. Recorda que des dels primers estudis de l'estadística descriptiva, presents ja en algunes de les obres dels últims il·lustrats (l'autor esmenta, concretament, els textos de l'il·lustrat espanyol Bernardo Ward, conegut per l'obra: *Proyecto económico*, de 1779), es posaven en evidència les conseqüències dels fets demogràfics i de l'economia política, i que «[...] els estats gasten més en reprimir el crim que en educar i que les despeses que poden comportar les mesures de prevenció, a part de que són infinitament més petites que les de beneficència, tenen [...] la condició de ser remuneradores». Vegeu: GALÍ, A. (1979). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. Barcelona: Fundació A. Galí, llibre II, 3a part, pàg.69 i següents; i la «Introducció II», pàg. 153 i següents.

3. LA JUNTA DE PROTECCIÓ DE LA INFÀNCIA DE BARCELONA: CLAUS DEL NAIXEMENT, FUNCIONAMENT INSTITUCIONAL I DEL RECORREGUT HISTÒRIC

«Queden subjectes a la protecció que aquesta llei determina els nens menors de deu anys. La protecció comprèn la salut física i moral del nens, la vigilància dels quals ha estat lliurada a la lactància mercenària o estiguin a cases bressol, Escola, Taller, Asils..., i quant directa o indirectament pugui referir-se a la vida dels nens durant aquest període».

Art. 1. Llei de protecció a la infància, 12 d'agost de 1904 (*Gazeta* —BOE— del 17 d'agost)

3.1. Introducció

La Llei de protecció a la infància va ser aprovada el 1904 i el Reglament, el 1908. En els preàmbuls de la llei s'escenifiquen diàfanament molts dels arguments que hem mostrat com a inspiradors perquè aparegués. El text del preàmbul de la llei diu, entre altres coses:

«D'alguns anys cap aquí, i en virtut d'iniciatives que seran sempre títol de glòria per als seus autors, tenen eco en la nostra legislació les reclamacions, de vegades sorolloses, de les masses obreres, dignes de ser ateses per raons de justícia i de conveniència social. La justícia i la caritat exigeixen també amb imperi que no es desatengui al nen, que és obrer del matí, i la seva mateixa debilitat ha de ser un nou estímul perquè l'acció tutelar de l'Estat acudeixi a protegir-li i auxiliar-li, coordinada i compenetrada amb l'acció social».

Troblem, en aquest paràgraf, referències al pacte social, que és la base de l'Estat social (donar sortida a reclamacions «sorolloses de les masses obreres»), a la necessitat de conjuminar «justícia» (concepte social) i «caritat» (concepte de l'àmbit religiós, però instrumentalitzat socialment) i a «l'acció protectora controladora» de l'Estat.³⁴

Només unes línies més endavant trobem l'argument següent:

³⁴ Una mica més endavant, el legislador tornarà a insistir en el caràcter protector de l'Estat, per sobre de la «pàtria potestat [que] s'alça de vegades com barrera infranquejable per ampliar la sevícia [maltractament], l'explotació, l'abandonament dels fills [...]», o en la necessitat d'una jurisprudència que no sigui benèvola en el control i persecució de la lactància mercenària.

«El Ministre que subscriu,³⁵ profundament convençut de la ineficàcia de qualsevol obra que no busqui fonament i empara en les forces vives del país, no aspira a crear nous espais burocràtics, ni a establir una sèrie de preceptes que declarin teòricament en la Gaceta (BOE) la protecció a la infància, sense una altra cap realitat pràctica. Cerca, i per a això requereix el savi concurs de les Corts, la col·laboració de totes les persones posen el seu pensament en la prosperitat de la Pàtria, senten en el seu cor el foc de la caritat [...]. Desitja franquejar camins que facilitin generoses iniciatives de persones i de col·lectivitats que avui esdevenen detinguts per traves legals, no perquè siguin intencionades, menys danyoses, els impulsos de la seva acció nobilíssima».

La nova proposta de la burgesia, centrada en la necessitat de crear institucions i xarxes d'intervenció social, implicades des de la participació social en la gestió dels problemes públics, apareix aquí d'una manera evident. El legislador fa després un balanç de la situació de la protecció a la infància fins a aquest moment i recorda que solament existien, en vigor, tres lleis limitades (les del treball infantil perillós de 26 de juliol de 1878; la del treball de dones i de nens, de 13 de març de 1900, i la Llei sobre mendicitat i vagància dels menors de deu i sis anys, de 23 de juliol de 1903), i, en relació amb el compliment, ell mateix recorda la vella màxima de la legislació de la Restauració, per la qual les lleis: «S'obeeixen, però no es compleixen».

Seria difícil demanar i esperar trobar major grau d'explicitació.

3.2. La Llei i el reglament

A més del que hem recollit al començament d'aquest apartat (l'article 1 de la llei), la resta d'articles de la Llei de protecció a la infància de 1904 es refereixen, de manera gairebé exclusiva, a la regulació de la lactància mercenària i de les Juntes que han de governar l'aplicació d'aquesta llei a cada àmbit geogràfic corresponent. Haurem d'esperar el reglament que desenvolupa aquesta llei, que no veu la llum fins el 24 de gener de 1908 (és a dir, gairebé quatre anys després; per tant, foren inútils totes les bones intencions que el ministre de Governació, J. Sánchez Guerra, exposava al preàmbul de la llei), perquè trobem un cos més desenvolupat del marc d'actuació envers la Infància. I, a més, el reglament desvirtuarà el gruix de la llei i la intencionalitat inicial, ja que la

³⁵ J. Sánchez Guerra, Ministre de Governació.

transfereix de l'àmbit tècnic al polític; però ja en parlarem més endavant. Així, el reglament estén, de manera resumida,³⁶ l'aplicació de la llei a les funcions següents:

1. La protecció i l'empara de la dona embarassada.
2. La reglamentació i el control de la lactància mercenària.
3. La inspecció de les cases bressol, escoles, tallers, espectacles i tots els centres que acullin. recullin o exhibeixin nens i nenes de manera permanent o transitòria.
4. La investigació dels danys, sevícies o explotacions de les quals puguin ser objecte els nens i nenes, ja tinguin pares o no.
5. La denúncia i la persecució dels delictes contra menors.
6. L'empara dels nens i nenes moralment abandonats, recollir-los de la via pública i proporcionar-los educació i protecció.
7. La correcció paterna dels joves rebels, incorregibles o delinqüents.
8. La cura, educació i instrucció dels anormals.
9. La vigilància del compliment de les lleis protectores vigents.
10. L'estudi constant de les reformes que hagin de proposar-se a la legislació a favor dels nens, així com la creació d'una Lliga Internacional de Protecció a la Infància.

Per al compliment d'aquestes funcions es creen els òrgans següents:

- El Consell Superior, constituït en el Ministeri de Governació i presidit pel ministre
- Junes Provincials i Locals, presidides pel governador civil i pel batle, respectivament

En la composició dels òrgans hi hauria d'haver, segons el reglament, amb alguns vocals que representessin les forces vives de la societat; com a vocals nats: autoritats governatives, administratives i religioses; i, com a vocals electius: representants de la xarxa social existent, amb especial incidència de les associacions i organitzacions mèdiques; també es preveia un tercer grup de personalitats vocals de competència reconeguda, entre els quals hi hauria d'haver dues mares de família, dos pares de família i dos «obers».

Cada un d'aquests òrgans havia d'organitzar la seva acció, segons el reglament en cinc seccions, que s'ocupaven, resumidament, de:

³⁶ Per ampliar aquest apartat, consulteu l'annex legislatiu de la tesi matriu, on trobareu el text complet del Reglament de 1908.

- Secció 1a: puericultura i primera infància. S'encarregava, entre altres qüestions, que es complís de manera «exacte» la Llei de 13 de març de 1900, del control de les dides, les cases bressol, la qualitat i l'abaratiment de la llet, etc.
- Secció 2a: higiene i educació protectora. Intentaria millorar les condicions higièniques dels centres, fer les estadístiques de mortalitat, els casos de sevícia, de l'extensió els mètodes Fröebel i Manjón, etc.
- Secció 3a: mendicitat i vagància. S'encarregava bàsicament d'aplicar la Llei de 23 de juliol de 1903 i de crear un registre de classificació dels menors recollits.
- Secció 4a: patronat i correcció paternal. Vigilarà per comprovar que es compleix de manera estricta la Llei de 26 de juliol de 1878, de recollir i denunciar al Consell els casos de maltractament i corrupció de menors, d'afavorir la intervenció amb els fills dels penats i d'acollir als joves de reforma paterna, etc.
- Secció 5a: jurídica i legislativa: era l'encarregada de proposar les millores legislatives necessàries, segons el que duïen a terme a altres països; d'organitzar congressos i assemblees protectors encaminats a crear una Lliga Internacional de Protecció a la Infància, etc.

Per dur a terme aquests mandats socials, la Llei no preveia inicialment cap font de finançament, ni tan sols una assignació a fons provinents dels pressuposts generals de l'Estat o d'altres administracions públiques... El Reglament, que va ser aprovat quatre anys després, va suplir aquesta mancança i va preveure un sistema de finançament tan sols del Consell Superior de Protecció a la Infància, que tenia les fonts de finançament següents:

- Les quantitats consignades en els pressuposts generals de l'Estat
- El producte de les publicacions
- Donatius i subvencions que particulars o d'associacions desitgessin atorgar a la institució
- Facultava el Consell i les Junes per ser receptors d'herències, llegats, etc., en nom de l'Estat.

La realitat va acabar posant de manifest les limitacions i els oblitats (el finançament de les Junes no estava previst) d'aquesta llei i del Reglament. Poc temps després, el legislatiu va haver de fer-ne una segona correcció: crear l'impost del 5% sobre entrades d'espectacles.

3.3. *El model d'institució de les Junes: hereu del model «antic règim»*

El model sota el qual es creen i regulen les Junes de Protecció a la Infància podríem dir que s'aguantava en dos pilars: en la caritat i en el model «fundació antic règim».

El perfil benèfic, caritatiu i institucional del reglament era evident, ja que fonamentava els fons pressupostaris per assegurar el seu funcionament en «els donatius». Es mantenia aquella imatge (o imaginari social) i aquell principi que, basats encara en els beneficis de l'ajuda als «pobres de Crist», esperaven de la resposta caritativa social una aportació de recursos, que serien gestionats des de l'acció i el control institucionals.

La situació era definida, a més, des d'una configuració del compromís institucional de l'Estat: era de tipus confeccionista i tenia un funcionament social i institucional en el qual l'Estat detectava i delimitava problemes, fixava objectius i creava instruments per resoldre'ls. Concedia capacitat i permís d'exacció de recursos,³⁷ però no els assumia com a compromís de l'acció pública directa ni els dotava pressupostàriament. Aquesta articulació seguia un model anterior a l'Estat modern.

Però, la voluntat caritativa a la qual al·ludia la llei, no devia estar gaire estesa com a pràctica social. En realitat, moltes de les Junes que havien de constituir-se per mandat legal no van arribar a fer-ho i, les que ho van fer, com és el cas de la de Barcelona, van tenir una vida condicionada sempre al fet de no poder disposar de mitjans suficients per dur endavant la seva tasca.³⁸

És per això que, aprofitant la Llei de pressuposts de 1911 (de 29 de desembre de 1910), i en la base novena, s'optà per una via intermèdia, que era bastant utilitzada en l'acció política de la Restauració.

Aquesta solució és continuadora, com avançàvem, de la concepció política de l'antic règim sobre l'acció pública i social en la correlació confeccionista: la cessió de les rendes necessàries, o dels mecanismes i potestats per extreure-les, per proveir la solució de l'encàrrec. Les relacions d'aquesta concepció de l'acció política i institucional amb el model tardofeudal i de dotació dels «*fundos*» són evidents.³⁹ Per tant, es creà un impost especial que serviria, en la seva tota-

³⁷ En el cas de la JPIB, primer per la via caritativa social i, després, li concediren la capacitat de gestió d'una dativa en forma d'impost: el 5% sobre els espectacles.

³⁸ En el cas de la Junta de Barcelona, els «donatius» del governador civil Ossorio i Gallardo van fer possible que funcionàs durant gairebé dos anys.

³⁹ No cal anar gaire enfora per trobar altres exemples; un de proper és el de l'ONCE.

litat, per dotar econòmicament alguns dels òrgans creats. Aquest impost serà el del 5% i s'aplicarà sobre:

«les entrades i localitats de qualsevol espectacle públic, amb destinació a les Junes de Protecció a la Infància i de Repressió de la Mendicitat».

L'èxit econòmic d'aquesta fórmula (cosa que realment succeeix, ja que proveeix les Junes de fons més que suficients) acabarà provocant que l'Estat es desentengui, fins i tot, de les obligacions pressupostàries que tenia amb el Consell Superior i les derivi a les Junes.

Aquest impost es mantindrà, gairebé sense solució de continuïtat (en el període republicà va ser complementat, en el cas de Catalunya, per altres fórmules en alguns casos i zones, com ara el segell pro infància, en el cas de la lluita contra la tuberculosi, per exemple), fins que va ser suprimit amb l'entrada en vigor de l'IVA i de l'IAE els anys vuitanta, quan ja en molts de casos les Junes havien assumit aquestes competències a les comunitats autònomes.

Les dues constitucions de la Junta: 1908 i 1911

1. La Junta de 1908

En aplicació del reglament i en compliment del que estableix, el 13 de març de 1908, a les 15.30 h, a instàncies del governador civil de Barcelona Àngel Ossorio i Gallardo, i en el seu propi despatx, es va constituir la Junta de Protecció de la Infància de la Província de Barcelona.

Com a fonts del coneixement del que va donar de si aquesta fase —davant la inexistència o desconeixement, de moment, dels arxius institucionals de la Junta en aquesta etapa (Galí aventura que es van cremar en la Setmana Tràgica)—,⁴⁰ n'hi ha informació abundant a l'arxiu personal de Josep Pedragosa. Aquest arxiu va servir a Félix Santolaria⁴¹ de base per estudiar-ne l'obra i la significació que va tenir. També es pot accedir a algunes publicacions pròpies de la JPIB.

Aquesta Junta, alguns membres de la qual eren personalitats tan destacades com Hermenegildo Giner de los Ríos (regidor de Barcelona pel Partit Repu-

⁴⁰ Vegeu: GALÍ, A. (1979). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*, Barcelona: Fundació A. Galí, llibre II, 3a part, pàg. 86 i següents.

⁴¹ Qui el va explotar per escriure aquest capítol en la seva obra SANTOLARIA SIERRA, F. (1984). *Reeducación social. La obra pedagógica de Josep Pedragosa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia, pàg. 99 i següents.

blicà), Ramón Albó⁴² o Josep Pedragosa, entre d'altres, va durar poc temps. Al final de 1909, concretament el 2 de desembre, es va dissoldre per manca de liquiditat econòmica. La Junta no disposava de fons provinents dels pressupostos oficials (recordem que la llei preveia un finançament privat via donacions) i, a pesar dels esforços de captació de fons privats perquè pogués funcionar, no se n'aconseguien els necessaris. Hauríem d'esperar l'impost del 5% sobre els espectacles, que es crea i s'assigna, des dels pressupostos de 1911, a les Juntes de Protecció a la Infància, perquè es torni a crear la de la província de Barcelona el 1911.

Josep Pedragosa assumirà la funció de dinamitzador de l'acció d'aquesta Junta i les primeres intervencions estaran centrades obsessivament en la lluita contra la mendicitat infantil i la persecució dels trinxeraires, etc.

Fou la Secció 3a, sobre mendicitat i vagància, la primera que va ser constituïda i es nodrí de tretze vocals, entre els quals hi havia Albó i el senyor governador.

Aquesta prioritat queda també reflectida en el número 1 del Butlletí de la Junta Provincial de Protecció a la Infància (BJPPIB) de 15 de novembre de 1908, quan manifesta que:

«Davant la impossibilitat d'atendre de moment amb igual activitat i eficàcia cadascuna d'aquestes seccions, la Junta ha procurat concentrar ara com ara els seus esforços en la tercera, per referir-se a la solució del problema en l'aspecte més urgent i repugnant: l'extinció d'aquesta plaga de nens orfes amb o sense pares,⁴³ abandonats, captaïres, esparracats, vagabunds, viciosos i delinqüents, coneguts vulgarment amb el malnom de "trinxeraires", que constantment pul·lulen pels nostres carrers i constitueixen l'oprobri i l'afront de la nostra moderna civilització».⁴⁴

L'orientació era clara: netejar els carrers de Barcelona de nens i joves captaïres i rodamons ociosos, els trinxeraires (molts dels quals eren pròxims a la delinqüència) i poder oferir-los una alternativa.

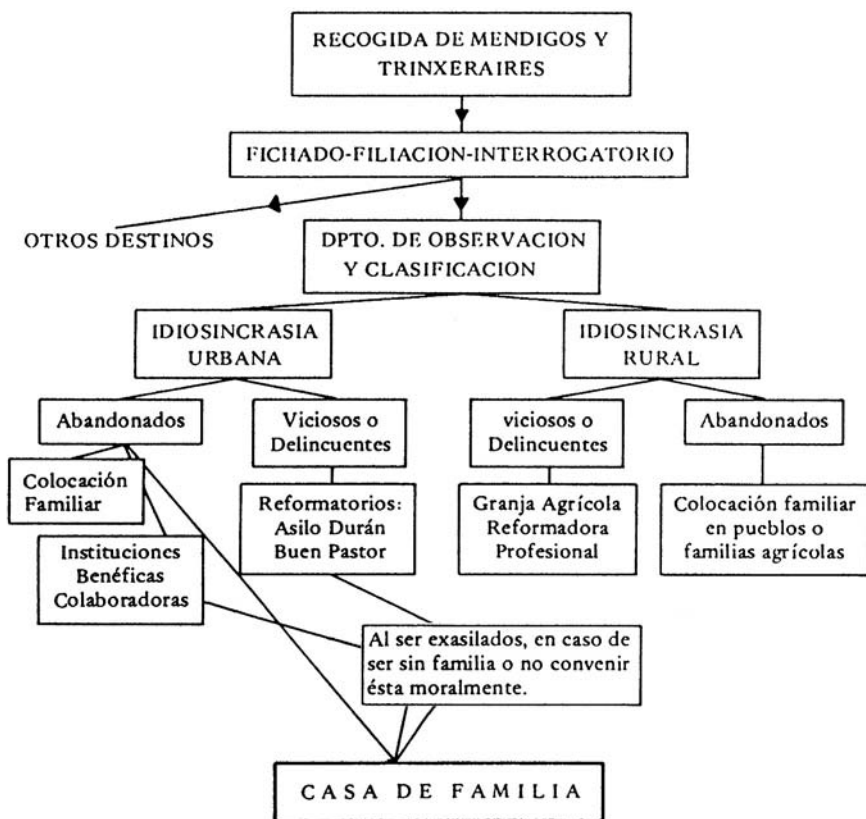
El contingut de la proposta de Pedragosa tindria una intencionalitat educadora (en la línia positivista de l'època, que després estudiarem amb més

⁴² Falta un estudi en profunditat sobre l'home, l'obra i la seva significació. Es pot consultar, a títol molt introductori: FOLCH I SOLERA, A. (1995). *Ramón Albó i Martí*. Barcelona: Oikos-Tau.

⁴³ En cursiva, a l'original.

⁴⁴ Vegeu la pàgina 1 del núm. 1 del BJPPIB.

detall), amb la incorporació de conceptes i procediments nous (tractament individual, etc.)⁴⁵ que superessin l'excés de gregarisme disciplinari existent. El pla de la intervenció de la 1a Junta de Protecció de la Infància, segons l'esquema elaborat per Santolaria, seria aquest (l'original és en castellà):



Il·lustració 1: Model d'intervenció de la JPIB proposat per Pedragosa

⁴⁵Aquest procés està ben documentat a l'obra de SANTOLARIA SIERRA, F. (1984). *Reeducación social. La obra pedagógica de Josep Pedragosa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia. Fa referència als documents privats de Pedragosa núm. 01.2.08.1 pàg. 13 i 01.1.053.1 de l'APDP.

Les estadístiques d'aquests primers temps d'actuació són aclaparadores (encara que, recordem-ho, només estan referides a una de les possibles actuacions de la JPIB: la de la lluita contra la mendicitat): més de 440 nens trinxeiraires, recollits al carrer el primer any de funcionament real, des del maig de 1908 fins a maig de 1909.

La dinàmica institucional derivada no ho és menys, ja que es creen, o es consoliden, alguns recursos i institucions:

- Centre d'observació
- Casa de família
- Alberg provisional

Això resulta més impressionant, si pensem en l'economia de recursos amb la qual aquesta Junta es movia; aquesta economia serà una de les causes principals que es dissolgués a finals de 1909.

2. *La Junta de 1911, segona i definitiva constitució*⁴⁶

El 16 de febrer de 1911, en aplicació d'una Real ordre de 8 de febrer del mateix any,⁴⁷ es procedeix, sota la presidència del governador Portela Valladares, a la segona constitució de la Junta de Protecció de la Infància i Repressió de la Mendicitat de Barcelona.⁴⁸

En aquesta segona constitució hi ha algunes qüestions que s'han de tenir presents, ja que podran explicar algunes situacions i actituds posteriors i ens ajudaran a entendre-les.

D'una banda, en el llarg procés de confrontació d'idees, personal i social, que Josep Pedragosa i Ramón Albó mantindran els quaranta anys següents, pel que fa a la composició, en la segona constitució de la Junta, la preeminència que Pedragosa va assumir en la primera dels anys 1908 i 1909, pivota cap a una situació de control governada per Ramón Albó. Aquest ja en formava part el 1908; de fet, des que es va constituir, n'era vocal electiu en representació del Patronat de Nens Presos i, com ja va fer el 1908, en la segona constitució n'assumeix la funció de secretari des del principi. Per contra, Josep Pedragosa va

⁴⁶ Per a la redacció d'aquest apartat hem utilitzat com a fonts documentals bàsiques els lligalls del AJPMB: f108, f109, f110 i f128, i les actes del ple i de la comissió permanent de la JPIB.

⁴⁷ De qui aleshores era el Ministre de Governació, Demetrio Alonso Castrillo.

⁴⁸ Vegeu la *Memòria dels anys 1911 i 1912* de la Junta de Protecció a la Infància i Repressió de la Mendicitat de Barcelona. Barcelona: Ed. pròpia JPIB, 1913.

haver d'esperar un nomenament com a vocal per Reial ordre fins el 13 d'abril de 1913; és a dir, més de dos anys després.

D'altra banda, vista la composició d'aquesta JPIB, el principi de representació i de control social estan molt presents i desenvolupats en aquesta segona constitució. A més de les representacions nates, de caràcter institucional (les del governador, el bisbe, l'alcalde de Barcelona, el president de l'Audiència, el de la Diputació, el director de l'Hospital Clínic, l'inspector provincial de Sanitat, el subdelegat de Medicina),⁴⁹ la representació social tenia delegats, que eren com els vocals electius de les organitzacions socials més importants del país. Entre d'altres, la Societat Econòmica d'Amics del País, l'Institut de Reformes Socials, l'Ateneu Obrer, el Patronat Obrer, alguns altres patronats (el de joves presos, el que lluitava contra la mortalitat infantil), la Casa de Caritat, la Fundació Ribas, les escoles normals de formació de mestres, les acadèmies de medicina, higiene i jurisprudència catalanes, pares i mares de famílies, vocals obrers, etc.

Pel que consta en les actes de funcionament, tant de la comissió permanent com del ple, el nivell d'assistència i de participació dels vocals eren bastant elevats. És a dir, sembla que la Junta era un instrument efectiu i reconegut de participació social i de control de les intervencions amb la infància, els components de la qual n'eren de bon grat.

La composició de la Junta, després de les últimes incorporacions l'octubre de 1913 (també per ordre de designació directa; en aquest cas, per part del governador), va continuar sent bàsicament la mateixa fins el 1920, quan la comissió permanent planteja la necessitat de renovar-la.⁵⁰ Des d'aquest moment, les renovacions ja es faran cada tres anys.

⁴⁹ Sobre la incidència dels continguts medicosanitaristes en la configuració de l'acció social, és interessant el plantejament de NÚÑEZ-PÉREZ, V. (1988). *Modelos educativos: inscripción y efectos*. Tesis doctoral, UB, juny de 1988. O, més recent, la ponència «Participación y Educación social», que presentà en el XVI Congrés de l'AEIJI, Montevideo, el novembre de 2005 (accessible en línia a: <<http://www.educadoresocials05.org/htm/frames.htm>>), en què fa una reflexió interessant sobre els nous higienismes. Per ampliar la informació sobre la influència de les tesis higienistes en l'educació, vegeu: CODIGNOLA, I. (1961). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: El Ateneo Editor.

⁵⁰ Així era obligat, a més, pels decrets de 24 de febrer de 1908 i 19 de juny de 1911 i pel reglament de 1908 (art. 23), que fixaven la necessitat de fer-ho i el procediment referit al Consell, però no el procediment i la periodicitat de les Junes. Hem de pensar que, per analogia, hauria de ser el mateix del Consell, però aquesta falta d'explicitació va provocar que moltes juntes no fessin les renovacions obligades.

3.4. *Claus per entendre el recorregut històric de la Junta de Protecció de la Infància de Barcelona*

En el nostre recorregut pel seguiment històric del JPIB, utilitzarem claus o eixos estratègics diferents per presentar-la, explicar-la, comprendre-la i per explicar-ne el esdevenir. Primer de tot, farem un apunt sobre les dades objectives de l'escenari en què es configura l'aparició de la institució. Després, analitzarem els components interns del sistema i com s'han anat configurant i adaptant a cada moment històric.

La situació en què sorgeix

Tal com hem avançat, les respostes institucionals i, fins i tot, els espais socials que les justifiquen, no surten de manera espontània com a decisió dels actors socials i/o polítics. Sempre solen partir de situacions objectives de base i a les quals intenten respondre.

N'esmentarem, de manera molt resumida, algunes de la Barcelona de començaments del segle XX, la qual cosa ens dibuixarà un escenari que parla per si sol.

1. La situació demogràfica

A tot l'Estat, aquell any la natalitat va ser de devers el 36 per 1000 (683.153 naixements, sobre una població de 18.726.756 habitants). La mortalitat va ser de devers un 26 per 1000, més de 488.000 persones, de les quals gairebé 240.000 eren nens menors de 15 anys, la meitat dels quals, més 120.000, havien mort entre el primer dia de vida i el primer any d'edat.⁵¹

Aquesta elevada mortalitat infantil estava provocada, a més de les condicions higièniques poc aconsellables, per la manca de cultura profilàctica en relació amb algunes malalties infeccioses per a les quals ja existien vacunes (la vacunació contra la verola és obligatòria des de la publicació del Reial decret de 15 de març de 1903), la mala alimentació, etc.

Pel que fa a Barcelona, la taxa de mortalitat de 1903 era de devers el 24,10 per mil; comparativament, era més baixa que la mitjana estatal. I, la de natalitat, a Barcelona, era de devers el 26 per mil, baixíssimes, en comparació de la mitjana d'Espanya, i que pot estar relacionada amb la duresa de la vida industrial i urbana.

⁵¹ Segons Álvaro López Núñez.

Aquest panorama era un camp adobat per a les tesis sanitaristes i higienistes, que posaven l'èmfasi en les condicions d'higiene, el contacte amb la naturalesa, etc., com a mitjà per assegurar menys mortalitat. En això influeixen, com ja hem esmentat anteriorment, els avenços de la medicina i un cert canvi d'actitud respecte de la infància, que comença a ser vista com un factor de desenvolupament econòmic de la família, a la qual pot aportar més ingressos.⁵²

2. Les condicions de vida

Per adonar-nos d'alguns exponents de la qualitat de vida d'aquest primer decenni de segle, bastaria referir-nos a la descripció de la situació generalitzada de condicions de vida, de manca d'higiene, etc., en els domicilis dels barris obrers de Barcelona que trobem als anuaris estadístics.⁵³

Com a exemple gràfic, vegem el de Rosa Capel:

«En el nucli antic de la Barcelona de 1902, segons l'Anuari Estadístic que publica l'Ajuntament, viuen amuntegades les famílies obreres en els 412 carrerons que fan menys de sis metres d'amplària que el componen. La zona la constitueixen illetes amuntegades, separades per carrerons tan estrets que amb les mans es toca els enfronts oposats de les cases. Aquestes façanes, que només veuen la llum solar momentàniament i per rara casualitat, estan ennegrides i tenen un aspecte llobrec i trist».

.../...

«Els habitatges que allotgen aquestes cases, en general de cinc pisos, se solen distribuir en quatre per replà i totes tenen una composició similar. N'hi ha d'una sola habitació, que alhora són menjador, dormitori i taller; unes altres, desaprofiten espai i en tenen tres, una de les quals se sol llogar a altres obrers, en un intent d'equilibrar, si és possible, el pressupost familiar. Les tres habitacions s'obren a un corredor; la de la dreta comunica amb la cuina i menjador, tot en una sola peça, i rep l'aire i la llum per una finestra que dona a un miserable, brut i estret pati; la de l'esquerra comunica

⁵² Vegeu: JORÍ BISCAMPS, J. (1919). *La protecció a la maternitat com a mitjà de disminuir l'exagerada mortalitat en la primera infància*. Barcelona: Impremta Badia.

⁵³ Els anuaris estadístics comencen a editar-se a principi de segle i són una de les fonts d'informació principals sobre les condicions de vida d'aquests anys. Han estat especialment tractats per autors com PÉREZ-BASTARDA, A. (1980). *L'Ajuntament de Barcelona a primers de segle (1904-1909)*. Barcelona: Edicions 62, pàg. 24; o, SOLA I GUSYNER, P. (1980). *Educació i Moviment Libertari a Catalunya 1901-1939*. Barcelona: Edicions 62, pàg. 22 i següents, o, A. GALÍ, entre d'altres.

amb una petita fosca, destinada ordinàriament a infeliços petitonets; i, finalment, la porta, situada enfront de la de l'entrada, dóna accés a una cambra amb alcova, que serveix de dormitori i de taller alhora, i rep la llum per una balconada que dóna al carreró o a un minúscul pati interior».⁵⁴

A més, si tenim present que en aquells moments Barcelona tenia una població censada de 117.000 obrers, sobre una població total de la ciutat de 550.000 habitants, haurem de deduir que molts d'aquest obrers devien dones i nens, que devien treballar en unes condicions precàries,⁵⁵ habituals per a aquests dos sectors socials.⁵⁶

L'analfabetisme frega xifres d'entorn d'un 15% de mitjana dels electors (no oblidem que encara el vot no era universal),⁵⁷ i d'un 39% de la població total de Barcelona ciutat. Es concentrava en els barris obrers i especialment en aquells que havien acollit més població immigrant, la qual provenia de la Catalunya rural en un primer moment, però, ja a partir del segon decenni del segle, n'hi hagué una gran aportació d'altres regions de la península.⁵⁸

3. *Els trinxeraires*

En relació amb les condicions de vida dels nens i nenes,⁵⁹ els mitjans de comunicació escrits estaven poblats d'una preocupació dominant durant tots

⁵⁴ Vegeu: CAPEL MARTÍNEZ, R. M. (2003). «Mujer obrera y vida cotidiana en España a inicios del siglo XX». Col·laboració al catàleg de l'Institut de Reformas Sociales (1903-1924). Exposición del Centenario. Madrid: Consejo Económico y Social.

⁵⁵ Vegeu: GRABULEDA TEIXIDOR, C. (2002). *Salut pública i creixement urbà. Política i acció social en el sorgiment de la Barcelona contemporània*. Tesis Doctoral, UPF-Institut Universitari d'Història Jaume Vincens Vives. La riquesa de la informació que ens ofereix en relació amb aquests aspectes, en taules i gràfics, fan que aquest estudi sigui imprescindible per conèixer aquesta època.

⁵⁶ Vegeu: ROMERO MAURA, J. (1977). *La rosa de Fuego, el obrerismo barcelonés de 1899 a 1909*. Madrid.

⁵⁷ Vegeu: CAPEL, H.; TATJER, M. «Reforma social, serveis assistencials i higienisme a la Barcelona de final del segle XIX (1876-1900)». A: INSTITUT MUNICIPAL DE LA SALUT; AJUNTAMENT DE BARCELONA (1991). *Cent anys de Salut Pública a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Àrea de Salut Pública.

⁵⁸ Vegeu l'*Anuari Estadístic* de l'any 1906. Trobarem un estudi interessant sobre la qüestió de la immigració a Catalunya a l'obra: *Reflexions crítiques sobre la cultura catalana*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1983; i en col·laboració amb J. TERMES, «La immigració a Catalunya: política i cultura», pàg. 199-292.

⁵⁹ Amb unes xifres de mortalitat infantil esgarrifoses en la Barcelona de 1900: «gairebé 220 morts en nens de menys d'un any per cada mil nascuts vius». Vegeu: PLASENCIA I TARADACH, A. «Cent anys de salut matern-infantil a Barcelona (1891-1991): una revolució inacabada». A: INSTITUT MUNICIPAL DE LA SALUT. AJUNTAMENT DE BARCELONA (1991). *Cent anys de Salut Pública a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Àrea de Salut Pública.

aquests anys: els trinxeraires.⁶⁰ Segons el Butlletí de Junta Provincial de Protecció a la Infància,⁶¹ a la Barcelona de principis de la dècada dels anys deu, hi ha via entre vuit mil i deu mil *raterillos* més que captaires. Això ens pot donar una idea de l'abast que tenien i de la preocupació social que generaven. Aquesta preocupació es traduirà en una de les primeres prioritats d'actuació de la Junta de Protecció de la Infància als inicis. Ara els anomenaríem «nens del carrer». En aquells temps tenien aquest apel·latiu i formaven part del paisatge urbà, que les classes més poderoses consideraven que era amenaçadora i aclaparadora.⁶²

Claus del funcionament institucional

Partint d'una configuració d'un encàrrec social de continguts tècnics (el control higienista de la infància, com una de les primeres manifestacions de la política i de la intervenció social), la resposta es configura formalment i funcionalment en un intent d'estendre el model democràtic de participació social en l'aplicació (el format de junta).

Mostrarem alguns exemples també de la manera com l'instrument institucional serà usat, des de la indefinició que li és pròpia, de plataforma per donar sortida a les necessitats d'actuació institucional (per exemple, en el moment inicial i des de la urgència social detectada pel govern de Madrid, la lluita contra la mendicitat infantil i els trinxeraires, en la primera JPIB) i de control social, no solament moral, sinó que també repressiu, com podrem comprovar,

⁶⁰ Vegeu: CAPEL, H.; TATJER, M. «Reforma social, serveis assistencials i higienisme a la Barcelona de final del segle XIX (1876-1900)»; *Op. cit.* Hi trobem la referència següent, que podríem considerar una de les millors per definir què eren els trinxeraires: «En una ciutat populosa com Barcelona, és notori el nombre de nois completament abandonats per llurs famílies, expòsits en gran part, que viuen sense ocupació, que caminen pel carrer i de plaça en plaça, dormen al ras en els pòrtics de les places, damunt les taules dels mercats, o sota les barques del moll; i tots aquests éssers, pel seu abandonament, el tipus de vida, la misèria física i moral, són indefectiblement destinats a viure mesos i anys a la presó o en presidi; generalment, són conduïts sovint a la casa consistorial, en el calabós de la qual passen un o dos dies, però no poden ser processats perquè els fets que els imputen ni tenen importància o no estan previstos pel codi penal. Passat el període d'una detenció pura i essencialment governativa (encara que, en el fons, il·legal) no hi ha altre recurs que posar-los en llibertat i, passats pocs dies, o de vegades, hores, tornen a ser detinguts per fets semblants» (hem manllevat la cita a Capel i Tatjer, extreta d'ARMENGOL i CORNET, P. (1885). *La Escuela de Reforma*, pàg. 54. Nosaltres no hi hem pogut accedir, o no n'hem sabut).

⁶¹ Vegeu: BJPIB, núm.1, Barcelona, 15 de novembre de 1908, pàg. 4.

⁶² Sobre els trinxeraires és interessant també el treball de JUTGLAR, A. «En torno a la condición obrera en Barcelona entre 1900 y 1920». *Anales de Sociología*, núm. 1 (1996), pàg. 88.

d'aquest col·lectiu. La JPIB es configurarà com un dispositiu explícit de control social.⁶³

En aquests dos aspectes, des del contingut d'espai social de participació i control social, i l'ús com a instrument dispositiu al servei de les polítiques socials dels governs, i a partir de l'estudi diacrònic des d'on es pugui seguir més bé el «currículum ocult» de les Juntes de Protecció de la Infància, o de Menors. D'aquesta manera, poden ser inscrites en el seu moment socioeconòmic i polític, i es pot comprovar, a més, que les successives concrecions responen a posicions més profundes que el capritx de les persones o actors dominants particulars.

Fruit d'aquests acostaments, podrem observar que es manifesta l'expressió d'una certa confrontació entre les propostes de tipus caritatiu, benèfic i institucional i les de tipus garantista o positivista i tècnica, i dels models d'acció social en els quals s'inscriuen. Aquesta confrontació sobretot s'accelera i aguditza en el període de la Dictadura de Primo de Rivera i durant la II República, de les posicions de les quals, en el cas de la JPIB, en seran exponents, respectivament, Ramón Albó i Josep Pedragosa.

Però, totes dues sempre comparteixen la formulació de les respostes des d'un cert paternalisme correccionalista i positivista, que, si bé creu en la possibilitat de l'educació per canviar les persones, acaba negant-les.

Per fer tot això, analitzarem:

- la regulació legislativa,
- com es concreta la representació social en cada una de les fases històriques,
- l'ús, és a dir, la instrumentalització administrativa i institucional que es fa de la Junta en cada moment,
- i, el mandat o encàrrec explícit que la Junta rep, des de l'anàlisi de l'organització interna (seccions) i de les funcions, al llarg dels anys.

1. La regulació legislativa

La Llei de protecció a la infància de 1904 ha estat una llei de llarg recorregut (encara que ho ha estat menys que les lleis de beneficència del segle XIX). Podríem dir, a més, que ho ha estat sense patir grans modificacions.

De fet, i si obviem el període Republicà (especialment a Catalunya, on, des de l'assumpció de competències plenes en temes de protecció a la infància que l'Estatut d'Autonomia de 1932 va possibilitar, es van succeir canvis de norma-

⁶³ En el context que defineix Foucault.

tives funcionals seguint els avatars polítics), té un grau de continuïtat elevat, encara que sempre hom hi pot trobar el signe del temps, com podrem comprovar en analitzar les funcions de les seccions i la composició de les Junes.

Hi ha algunes modificacions significatives en l'àmbit estatal. Els anys trenta (decrets de 14 d'agost de 1931 i de 16 d'abril de 1933) s'hi introduïren alguns canvis que afectaven el concepte de la intervenció més que no l'organització de la tasca de les Junes. Són canvis sobre la reorganització interna, el canvi de nom de les Junes, que passen a denominar-se «de Menors», i el fet de passar a dependre del Ministeri de Justícia.⁶⁴ D'aquesta manera, queda escenificat el lent procés d'integració i de subsidiarietat de les Junes respecte dels TTM en un sistema d'intervenció amb els nens i nenes, menors, que acabarà de consolidar-se en el període posterior.

Una altra llei d'aquest període és la Llei de ganduls i malfactors de 4 d'agost de 1933, que tingué una estranya persistència en el temps; també introdueix especificacions per a la intervenció amb menors d'edat legal, assigna funcions i comeses a Junes i al TTM. Sembla una regressió, però no semblava que molestés a cap dels actors polítics. Esdevingué un instrument que tots els responsables polítics, tant els d'aquest període polític (en aquest procés de canvis i recanvis, que va ser l'acció política i administrativa de la II República), com els del posterior, l'usaren profusament com a instrument.

Després de la guerra civil espanyola, mitjançant dos decrets de 1943 (de 26 de juliol i de 25 de setembre), hi hagué una reposició de la legislació anterior al 14 d'abril de 1931. El Decret de 2 de juliol de 1948, pel qual es va aprovar el text refós sobre protecció de menors, significarà dues coses: la consolidació d'aquesta recuperació de la normativa anterior a 1931 (en la majoria dels casos) i la unificació, en la pràctica, amb la creació de l'Obra de Protecció de Menors, de les estructures de les Junes de Protecció i dels Tribunals Tutelars. Aquesta unificació es fa, a més, tal com diem, des d'una articulació de dependència de les Junes respecte dels TTM, però, així i tot, continuarà respectant els fonaments organitzatius, pel que fa a les Junes, de la llei de 1904.

Hauríem d'esperar fins a la reforma de 1968, introduïda pel Decret 1480/1968, d'11 de juliol, per trobar més canvis i, aquesta vegada, un poc més significatius. La desaparició de les Junes Locals, efectiva a partir d'aquesta renovació, i sobretot, el procés de centralització del funcionament, amb la pèr-

⁶⁴ En un intent, també, de conferir a la intervenció amb la infància més seguretat jurídica en la defensa dels drets dels nens i nenes, però que, com veurem més endavant, també serà instrumentalitzat pel règim de Franco. Curiosament, aquest canvi de nom significarà el pas de la protecció de la infància de l'àmbit de l'or.

dua conseqüent de l'autonomia de les Junes Provincials (que quedaren des d'aquest moment en situació de dependència i submissió al Consell General de Protecció de Menors Estatal), sí que era una modificació important. Potser en clau ja defensiva i reactiva per part d'un règim que ja dequeia, sense discurs ni proposta social, que només cercava reproduir-se i que creia que mitjançant la centralització podria controlar més i més bé les situacions administratives i polítiques.

La creació de l'Estat de les Autonomies, a partir de la Constitució de 1978, comportarà el traspàs efectiu de les competències relacionades amb la Protecció i Tutela de Menors a la majoria de comunitats autònomes, i fins i tot en algun cas, com Catalunya, la desaparició de les Junes.

2. La composició de les juntes: els escenaris de la democràcia participativa

El sistema polític i social de la Restauració és un model que podem definir com a artificial i fruit d'un acord entre les classes poderoses, més que fruit d'un pacte social interclassista de perfil social explícit. Tot i això, algunes mesures i actuacions en aquesta direcció també hi són presents, però, sobretot, el sistema necessitava «legitimar» la pròpia acció política i social.

Trobem, en aquesta perspectiva, un element recurrent al començament del segle XX: el format que podríem denominar de juntes de les propostes que es realitzen. Aquest principi, present durant tota la revolució burgesa espanyola del XIX (i que és semblant i continuador del d'altres moviments socials de l'edat moderna),⁶⁵ aconseguirà ajudar a legitimar, disfressat de democràcia i de participació social, actuacions que estan ancorades en un model social anterior; en el fons, però, amagaran un intent de corresponsabilització en la resposta de tots els sectors socials, però des de la desentesa de l'Estat envers l'acció social.

Recordem que en l'exposició de motius de la Llei de 1904 de protecció de la infància, el ministre Sánchez Guerra, manifestava:

«[la llei cerca] la col·laboració de totes les persones que posen el seu pensament en la prosperitat de la Pàtria, senten en el seu cor el foc de la caritat».

⁶⁵ Vegeu els estudis de Maravall sobre la tradició de les juntes espanyoles. MARAVALL, J. A. (1979). *Las Comunidades de Castilla*. Madrid: Alianza Editorial.

És a dir: participació social, institucional, com a vehicle per donar sortida a la caritat individual.

La composició de la institució va continuar regulada d'aquesta manera fins als anys trenta. Se'n féu alguna interpretació molt significativa en el període de la dictadura de Primo de Rivera, que, en el cas de la JPIB, en provocà la dissolució (per «excés de parlamentarisme») i el governador civil de Barcelona, Milans del Bosch, en nomenà una altra de més fidel (amb Ramón Albó al capdavant).

La República opta, el 1932, quan reglamenta sobre el cas, per un criteri tècnic positivista estricte (gairebé tecnocràtic i un poc allunyat del component de democràcia participativa) i planteja un òrgan de participació constituït des de la representació (més d'acord amb l'objectiu inicial de la Junta), dels àmbits jurídic, sanitari i, sobretot, de l'educatiu (escolar).

I, del que tingueren les Junes de la II República pel que fa a la composició, de visualització o intent (bé fos de participació i de legitimació corresponent social àmplia de les primeres composicions, o bé, de component tècnic), amb el franquisme ja només en quedà el contingut ornamental, institucionalista i simbòlic, encara que es recuperaren de manera formal els criteris d'abans de la guerra civil espanyola.

3. Les Junes de Protecció de la Infància com a instrument de l'acció política i administrativa

Les Junes de Protecció de la Infància (Menors), sota aquest nom, el que feien realment era facilitar a l'Estat una plataforma d'actuació en àmbits diversos. Ho feien des d'un ventall de responsabilitats prou ampli, i alhora ambigu, que farà possible que l'Estat s'adapti als temps i a les necessitats d'intervenció i control social de la infància en cada etapa i dirigides des de l'àmbit polític. És a dir, les Junes van actuar com a òrgans executius i dispositius de l'acció política i social, regulada per múltiples lleis des d'una funció adaptativa curiosa.

Així, trobem que, històricament, es van sumant a les Junes encàrrecs a les funcions derivades de la llei de 1904, les quals moltes vegades quedaven relegades a un segon pla de prioritat. El Reglament de 1908 afegeix, en les funcions de vigilància del compliment estricte de les lleis protectores vigents esmentades en el text de la Llei: la Llei fixadora les condicions del treball de les dones i dels nens, de 13 de març de 1900; la Llei sobre mendicitat i vagància dels menors de setze anys, de 23 de juliol de 1903; la Llei sobre treballs perillosos dels nens, de 26 de juliol de 1878; la de la vigilància del compliment

de l'apartat 3 de l'article 8 del codi penal, referit a les circumstàncies que exigeixen de la responsabilitat criminal (tenir menys de nou anys) i de la responsabilitat limitada (entre els nou i quinze), així com altres articles més genèrics: robatoris, etc.

El nexa entre totes elles sí que són els nens, però el que trobem és com s'hi afegeixen i es potencien, per la via orgànica i la necessitat del moment, unes funcions o unes altres. D'aquesta manera, podrem entendre perquè, al primer ús de les Junes com a plataforma en la lluita social contra la mendicitat infantil, al final de la dècada de 1910 i durant els anys vint, els afegeixen un protagonisme especial en la lluita contra la pornografia;⁶⁶ a més, les Junes seran les encarregades de fer la censura prèvia de les pel·lícules que després s'exhibiran públicament;⁶⁷ ja a la dècada dels trenta, la Llei de ganduls i malfactors inclou un mandat a les JPI; i també se'ls assigna l'encàrrec d'extensió sanitària i preventiva, que compliran després de la guerra civil espanyola (quan, a més, se'ls encomanarà el compliment de les lleis de tribunals tutelars i de sanitat), etc.

El franquisme farà que les Junes siguin un instrument privilegiat de control de la infància; primerament, per l'ús d'aquesta institució i l'estructura que té en la repressió social que es concreta després de la guerra civil, i, en segon lloc, per traslladar continguts tutelars moralitzadors a aquest sector social i a la societat en general.

Hem de recordar, per acabar, que una de les competències que assumiran les Junes de Protecció de Menors, a partir dels anys quaranta, és perseguir, per mitjà de la Junta i davant els tribunals ordinaris, els delictes d'avortament.⁶⁸

⁶⁶ Per «combatre les causes que contribueixin a la desmoralització de menors i a la seva perversió ». Vegeu la Reial ordre de 20 de setembre de 1912 (*Gaceta* de dia 21), que ordena donar compliment a l'acord assolit per diverses nacions europees en la Conferència de París de 15 de març de 1911, sobre repressió de la circulació de les publicacions obscenes i pornogràfiques. Assigna el mandat de reprimir aquestes conductes a les Junes de Protecció de la Infància. Aquest encàrrec, com tots els de contingut moralitzador, es reactiva amb la Junta de 1925. Vegeu el lligall de l'AJPMB, f1128.

⁶⁷ Reial ordre que reglamenta les exhibicions cinematogràfiques en els espectacles públics, de 27 de novembre de 1912 (*Gaceta* de dia 28); va ser repetida literalment el gener de 1914, donat l'incompliment de l'anterior, que establia la censura prèvia per part de les JPI. Vegeu els lligalls de l'AJPMB: f135, f136, f497, f498, f499, f500, f501, f502, f904, f1122 i f1123.

⁶⁸ Article 55, lletra f, del text refós de la legislació sobre protecció de menors, aprovat per decret de 2 de juliol de 1948.

4. EL PRIMER CANVI DE NOM DE LES JUNTES DE PROTECCIÓ DE LA INFÀNCIA I LA INCORPORACIÓ DE LA REPRESSIÓ DE LA MENDICITAT: LES PRIMERES PRIORITATS DE LA INTERVENCIÓ SOCIAL

La Llei Tolosa de 1904 és la llei de protecció de la infància. En cap moment fa referència a la repressió de la mendicitat.

De fet, tota la documentació pròpia de la primera Junta Provincial de Protecció de la Infància de Barcelona, la qual desenvolupa la seva tasca entre 1908 i 1909, només utilitzarà aquest nom (malgrat la funció que hem vist que desenvolupava).

No obstant això, quan, el 1911, es produeixi la regulació de l'impost del 5%,⁶⁹ la denominació en els documents legals serà la de: Junta de Protecció de la Infància i d'Extinció de la Mendicitat. Unes quantes setmanes després, en la reconstitució de la Junta de Barcelona, com a efecte de l'Ordre de 8 de febrer de 1911, es parla de Junes de Protecció de la Infància i Repressió de la Mendicitat.

Aquesta obcecació pel contingut repressor de la mendicitat durant tota la dècada continuarà sent un mandat prioritari i arriba a manifestar-se, fins i tot, en el text de la norma legal que reorganitza, per exemple, la Junta de Madrid el 1919:

«En tant que s'augmenten els recursos econòmics de la Junta, es limitarà, en l'aspecte benèfic, a reprimir únicament la mendicitat infantil».

5. ELS LÍMITS D'EDAT DE LA PROTECCIÓ A LA INFÀNCIA

Si recordem la Llei de 1904 i el reglament, trobarem que l'edat que fixen els legisladors com a límit cronològic de la seva potestat d'intervenció eren els deu anys.⁷⁰ Tot i això, la intervenció envers la repressió de la mendicitat amb la recollida de nens de seguida va posar de manifest que aquesta regulació cronològica era limitada.

⁶⁹ A la base 9a de la Llei de pressuposts de 1911, 29 de desembre de 1910, *Gaceta* del 30 de desembre de 1910, i a la Reial ordre de regles per al cobrament de l'impost del 5%, de 18 de gener de 1911, *Gaceta* del 22 de gener.

⁷⁰ La Llei Roussel de França, la seva inspiradora, es referia als menors de dos anys.

Una Reial ordre del Ministeri de Governació de 14 de juny de 1915, en resposta a una demanda de la Junta de Madrid sobre el particular, interpretarà que els subjectes d'atenció de les Junes són els nens de fins als dotze anys.

Però, la qüestió no va ser suficient, perquè, en una altra Reial ordre del Ministeri de Governació de 21 de juny 1918, trobem que es fixen els setze anys com a edat límit de la intervenció de les Junes.

El 1932 trobarem que, en el ple de 3 de març,⁷¹ el governador civil comunica que, segons informacions del Consell superior, l'edat màxima dels nens atesos per les Junes és dotze anys, excepcionalment prorrogable fins als catorze.⁷²

Amb el retorn a la normativa anterior a la II República a partir de 1939, els setze anys tornen a ser el límit de la seva intervenció. I així continuarà fins a finals del franquisme.

6. LES SUCCESSIVES REGULACIONS DE LES SECCIONS DE LA COMISSIÓ PERMANENT

El Reglament de 24 de gener de 1908 fixava una organització en seccions:

- 1a. Puericultura i Primera Infància
- 2a. Higiene i Educació Protectora
- 3a. Mendicitat i Vagància
- 4a. Patronat i Correcció Paternal
- 5a. Jurídica i Legislativa

Les primera que va ser constituïda, en el cas de la JPIB, va ser la 3a. Caldrà esperar a la mitigació dels problemes de mendicitat perquè es faci realitat, més endavant, l'activació de la resta de seccions i una actuació en altres claus.

Pel que fa a la distribució del treball de les seccions, i com a plasmació de la política en l'àmbit organitzatiu, no trobarem canvis substancials fins el 1931. Només seria remarcable l'adaptació que es produeix a partir de la Llei de tribunals de nens de 1918, que esclareix que el vocal de la secció 4a ha de ser qui assumeixi l'encàrrec d'executar-la.⁷³

⁷¹ Vegeu el lligall de l'AJPMB, f718.

⁷² La II República havia rebaixat dels setze anys als quinze l'edat límit de la responsabilitat plena a afectes de majoria d'edat penal.

⁷³ El 1924, una Reial ordre de 15 de juliol (*Gaceta* del 18 d'agost) dictamina que els presidents i vocals dels tribunals de nens han de formar part de les JPI. Un any més tard, una altra RO de 13 de juliol de 1925, adaptarà les seccions i fixarà aquesta obligació.

En el Decret de 14 d'agost de 1931, es modifica el reglament i les seccions es dividien en:

- 1a. Puericultura i Primera Infància
- 2a. Assistència Social
- 3a. Jurídica i Legislativa
- 4a. Mendicitat, Vagància i Delinqüència

El més interessant d'aquesta nova divisió és el canvi de nomenclatura, que incorpora discursos nous relacionats amb l'assistència social (on abans hi havia, higiene i educació protectora) i la desaparició de l'articulació referida als patronats i a la reforma paterna.

Per part seva, l'Ordre ministerial de 9 de desembre de 1943 disposa que la Comissió Permanent estigui dividida en les seccions següents:

- 1. Assistència Social
- 2a. Tutela Moral
- 3a. Tribunals Tutelars de Menors
- 4a. Jurídica i Legislativa

Tot el que faci referència a les seccions 1a i 4a serà inclòs en el que disposin les lleis de sanitat infantil i maternal i de tribunals tutelars de menors.

El Decret refós de 2 de juliol de 1948 reproduïx gairebé mil·limètricament el reglament de 1908, solament adapta els noms de les seccions i dona cabuda a les noves realitats consolidades (TTM, etc.). L'organització que proposa és:

- 1a. Puericultura i Primera Infància
- 2a. Assistència Social
- 3a. Mendicitat i Tutela Moral
- 4a. Directiva dels Tribunals
- 5a. Jurídica i Legislativa

Podem comprovar que el franquisme es basa en el model benèfic i assistencial també pel que fa a les denominacions.

7. EL MODEL QUE RESULTA D'AQUESTA DISTRIBUCIÓ DE FUNCIONS A PARTIR DE 1939

Els primers trenta anys de la JPIB, els que van des de 1908 a 1939, se succeïxen en l'alternança unes propostes de caràcter més caritatiu i assistencial (representades per Ramón Albó) i d'altres de tipus més tècnic i professional (liderades per Josep Pedragosa), però sempre des de l'intent d'establir una intervenció preventiva i educativa no centrada en la reclusió asilar, sinó en la intervenció en espais pseudofamiliars, transitoris i provisionals, la formació professional, la mesura adaptada, etc., tot en un marc correccionalista, tutelar, hereu del moviment positivista i del seu model de nen incapaç.

Enfront a això, el sistema franquista recuperarà els mètodes reclusionistes i asilars, i n'aguditzarà les formes paternalistes. El contingut institucionalista, des de la tutela i la prevenció moral del dany social, la recuperació dels conceptes i accions asilars, el control estadístic obsessiu i la referència contínua a la subsidiarietat en relació amb el TTM, etc., marcaran l'escenari d'aquest model d'intervenció, reflex de la concepció social dels governants de l'època.

Es produeix una involució de més de trenta anys. És com tornar a ser a principis de segle. I, a més, està involució es cronifica. Les conseqüències per a diverses generacions de nenes i nens van ser devastadores.

8. L'ARXIU DE LA JUNTA DE PROTECCIÓ DE LA INFÀNCIA (MENORS) DE BARCELONA, AJPIB.

Com a cloenda, volem esmentar l'AJPIB, sense el descobriment casual del qual, no crec que la meua inquietud investigadora hagués cristal·litzat. Va ser aquest estímul el que em va fer posar-me en marxa, en viatge, a finals dels anys vuitanta: l'estímul de la possibilitat de recuperar, i estudiar, una institució que resumeix la intervenció envers la infància durant tot el segle XX a Barcelona, i per extensió, a Catalunya.⁷⁴

L'arxiu original de la Junta de Protecció de la Infància (Menors) de Barcelona va ser alguna vegada una font importantíssima, i sempre va estar en perfectes condicions per accedir-hi i usar-lo. I això, tant en el vessant de registre històric i institucional de l'acció de la pròpia Junta com en els registres bibliogràfics que conté. Però molts no hem tingut la fortuna ni l'oportunitat

⁷⁴ Un recorregut detallat sobre el procés de rescat i ordenació d'aquest arxiu, el podem trobar a la tesi de referència d'aquest treball.

de conèixer-lo íntegre. Segurament, si el tinguéssim a l'abast de manera íntegra, encara hauria estat més important per poder conèixer amb detall el que van ser les bases que expliquen la política social de la infància durant tot el segle XX.

La denominació actual de l'arxiu

En aquest treball hem esmentat de manera prioritària la institució a la qual es refereixen moltes de les notes que ens han servit per lligar la narració històrica, i l'hem anomenada Junta de Protecció de la Infància, denominació que es perd definitivament a partir de 1939, quan passà a anomenar-se Junta de Protecció de Menors. Però, com es diu l'arxiu en l'actualitat: de la Junta de Protecció de la Infància o de la Junta de Protecció de Menors?

La resposta a aquesta pregunta és que, actualment, el fons dipositat a l'Arxiu Nacional de Catalunya⁷⁵ està catalogat com de la Junta de Protecció de Menors de Barcelona.⁷⁶

I Barcelona aquí opera amb el doble sentit de ciutat i de província. Tal com s'entenia en la Llei de 1904 i en el Reglament de 1908, quan es delimitava que «les juntes de la capitals d'una província, a més de ser locals, actuarien com a coordinadores de totes les de la província».

Però, això no obstant, a nosaltres ens sembla més adequada la denominació referida a la infància i per això l'hem usada sempre que hem pogut. Per evitar confusions inútils, a l'hora de referenciar-lo, sempre hem fet servir la nomenclatura AJPMB (Arxiu de la Junta de Protecció de Menors de Barcelona).

9. PROPOSTA DE CONCLUSIONS

Finalment, per sintetitzar el que hem volgut compartir, presentam un resum del que podrien ser algunes de les conclusions i de les idees clau que hem defensat en aquesta ponència, sempre des de la provisionalitat del procés de construcció del saber i segurament amb les limitacions de la nostra mirada individual.

⁷⁵Vegeu: <http://cultura.gencat.net/anc/FitxaFons.asp?Codi_Arxiu=1&selTipusFons=8&Org=F&NRregistre=21&CodiFons=334>

⁷⁶ Es pot consultar una còpia del contingut de la guia a la tesi matriu i també, com a document de treball explícit, a les dependències de la DGAIA.

- La infància irromp com a subjecte i espai social de significació i referència als inicis del segle XX. L'escenari és de proposta higienista, sanitàriament, socialment i políticament; de des les conseqüències de la creació dels espais públics i privats (la família) que postula la burgesia; des d'unes noves necessitats de treballadors dòcils i saludables (la qual cosa valoritzarà la funció social de l'educació escola i de la infància), etc.
- La Llei de protecció de la infància de 1904 (així com una altra norma que circula en la mateixa direcció: la Llei de tribunals de nens de 1918, que, en reformes posteriors, passaran a denominar-se Tutelars i de Menors) i les respostes institucionals que se'n deriven signifiquen dues manifestacions importants en el procés d'assentament de les estructures de poder de l'Estat burgès a Espanya, i, més concretament, dels rudiments de l'Estat social (sobretot en allò relatiu a la acció social envers la infància).
- Malgrat el contingut tècnic tutelaritzador i positivista d'aquestes regulacions, basat en la no responsabilitat i en la possibilitat d'educar (reeducar) els subjectes per millorar la seva conducta (component que, a més, compartiran tots els apropaments i posicions de proposta i el model social que conviuen, es confronten i se succeeixen al llarg del segle XX), aquestes lleis signifiquen l'inici d'un procés, no exempt de tensions, entre unes propostes de caràcter més caritatiu i assistencial i d'altres de tipus més tècniques i professionals. El resultat final serà la substitució (amb matisos) de la xarxa benèfica i assistencial privada, fonamentalment en mans de l'Església de manera quasi exclusiva des de temps medievals, per una altra de pública.
- La funció dels sistemes i dispositius que es dissenyen i implementen volen assegurar la intervenció i el control d'aquest important sector social, la infància:
 - Un control que s'exercirà tant des del vessant ideològic com moral. Aquest element és accentuat en alguns moments fins a nivells insostenibles (hauríem d'apropar-nos aquí a la funció de l'INAS en el franquisme).
 - Un control que també s'exercirà amb la possibilitat, instrumentalitzada, d'aconseguir mà d'obra especialitzada, barata i poc problemàtica, dòcil (per això, la funció de les escoles professionals, continuadores dels models assistencials tipus casa de misericòrdia i de redempció per al treball, serà fonamental).
 - Una situació que, en els casos de les joves col·locades, orientades al servei domèstic, i en el dels acolliments agraris arriba a ser escandalosa.

- Aquesta substitució es fa, a més, amb l'ús d'instruments que impliquen una certa participació social (la mateixa Junta n'és una mostra), que possibiliten uns nivells de participació i de presència de la societat civil en la seva actuació i tenen a veure amb els processos d'obertura dels espais socials públics que la burgesia realitza en les seves primeres accions polítiques i socials.
- I, paradoxalment, tot aquest procés (del qual aquelles dues lleis en són exponents) malgrat l'elevat grau d'instruments de control social, possibiliten una gran passa en la «professionalització» de l'acció social en aquests dos àmbits, ja que apareixen els nous esforços educatius, derivats, d'una manera no prevista, de la necessitat de «classificar» els subjectes atesos. Aquest procés de professionalització s'accentuarà en el període republicà amb l'actuació de la Generalitat els anys trenta i en la tot just recuperada democràcia dels primers anys de la dècada dels vuitanta.

CENTENARI DE LA CREACIÓ DE LES JUNTES DE PROTECCIÓ A LA INFÀNCIA (1908-2008)

La Junta de Protecció de Menors de València durant el primer terç del segle xx *The Child Protection Board in Valencia during the first third of the 20th century*

Cándido Ruiz Rodrigo
Universitat de València

Data de recepció de l'original: novembre 2008

Data d'acceptació: març 2009

ABSTRACT

The article analyzes the *Junta de Protección de Menores* of Valencia, in relation with commemorative Seminar of the *Junta de Protección de Menores* of Barcelona. Its presence is contextualised in the reformist background of beginning of 20th century, moment in which the childhood was the object of social, educational, medical-hygienist and religious interests and the State assumed its protection in agreement with the most susceptible elements of the society, that originated the «child protection movement».

After studying the initial difficulties of the Meeting concerning its constitution, social place and absence of own establishments, the article revises the fulfilment of the work realized in accordance with the assignments that the Infants Protection Law of August, 1904 and the Regulation of January 24, 1908, established.

It is specially outlined the work concerning the different Sections that were composing it: its performance in the medical - sanitary area, the exigency of education - moralizing, the protection to the delinquent children (Minors' Tutelary Court), and the fight against the begging and labour exploitation of the child.

KEY WORDS: marginalization, infancy, work, education, protection, begging, labour exploitation, history of childhood.

RESUMEN

El artículo analiza, a propósito del Seminario conmemorativo de la *Junta de Protección de Menores de Barcelona*, las aportaciones de la *Junta de Valencia*. Su aparición se contextualiza en el ambiente reformista de comienzos de siglo XX, momento en que la infancia fue objeto de preocupaciones sociales, educativas, médico-higienistas y religiosas, y el Estado asumió su protección en consonancia con los elementos más sensibilizados de la sociedad, conformadores del «movimiento protector del niño». Tras estudiar las iniciales dificultades de la Junta en torno a su constitución, local social y ausencia de establecimientos propios, se analiza el cumplimiento de la labor realizada de acuerdo a los cometidos que establecía la Ley de Protección a la Infancia de Agosto de 1904 y el Reglamento de 24 de Enero de 1908. Se destaca especialmente su labor, en torno a las distintas Secciones que la componían: su actuación en el ámbito médico-sanitario, la exigencia de educación-moralización, la protección al niño delincuente (Tribunal Tutelar de Menores), y la lucha contra la mendicidad y explotación laboral de los menores.

PALABRAS CLAVE: marginación, infancia, trabajo, educación, protección, mendicidad, explotación laboral, historia de la infancia.

RESUM

L'article analitza les aportacions de la Junta de Menors de València, a propòsit del Seminari commemoratiu de la Junta de Protecció de Menors de Barcelona. Aparegué en el context de l'ambient modernista de principi del segle XX, moment en el qual la infància va ser objecte de preocupacions socials, educatives, mèdiques i higienistes i religioses. L'Estat n'assumí la protecció, en consonància amb els elements més sensibilitzats de la societat, que conformaren el «moviment protector del nen». Després d'estudiar les dificultats inicials de la Junta, al voltant de la constitució, el local social i l'absència d'establiments propis, analitzem l'acompliment de la tasca realitzada, d'acord amb allò que establia la Llei de protecció de la infància, d'agost de 1904, i el Reglament de 24 de gener de 1908. Fonamentalment, cal destacar el treball que féu al voltant de les Seccions de què estava formada: l'actuació en l'àmbit medicosanitari, l'exigència d'educació i moralització, la protecció del nen delinqüent (Tribunal Tutelar de Menors) i la lluita contra la mendicitat i l'explotació dels menors en el treball.

PARAULES CLAU: marginació, infància, treball, educació, protecció, mendicitat, explotació laboral, història de la infància.

I. MOVIMENT PROTECTOR DE LA INFÀNCIA: EL MENOR EN EL MARC DE LES POLÍTIQUES SOCIALS DE COMENÇAMENT DE SEGLE XX

Els menors, com ja hem anotat en un altre lloc,¹ a inicis del segle XX es convertiren en element central de les preocupacions socials, educatives, medicohigienistes i religioses. S'accelerà l'aparició de les primeres mesures de protecció social i laboral,² així com la creació d'institucions (Comissió de Reformes Socials, 1883; Institut de Reformes Socials, 1903; Institut Nacional de Previsió, 1908, i, durant els anys vint, el Ministeri de Treball), instàncies de les quals emanarà una legislació social incipient i de les quals en principi havien de beneficiar-se els xiquets. És en aquest context reformista en què situem, com a punt de partença, l'aparició de les Juntes de Protecció de la Infància.

Recordem que els aspectes més visibles de la denominada «qüestió social», que ja era d'una àmplia dimensió ja a finals del XIX, es traduïren, en l'àmbit urbà, en llargues jornades laborals en condicions precàries, salaris de fam, precària salubritat fabril, utilització massiva i abusiva d'una mà d'obra barata, abundant i submissa (dones i nens), massificació i manca generalitzada d'higiene en l'habitatge obrer, taxes elevades de mobilitat, etc.; els jornalers i petits camperols no gaudien de prerrogatives millors, ja que, paral·lelament, la seva vida discorria en la pobresa més extrema.³ Aquesta problemàtica obligarà els governs de la Restauració a intervenir en els conflictes laborals i a intercedir-hi, de manera que donaran pas a una «reforma social» incipient.⁴

¹ PALACIO, I; RUIZ, C. (2002). *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*. València: Universitat de València.

² Mesures que poden entendre's com el germen de l'Estat social espanyol. Vegeu: DE LA CALLE VELASCO, M. D. «Sobre los orígenes del Estado social en España». *Ayer*, núm. 25 (1997), pàg. 129.

³ PALACIO MORENA, J. I. (1988). *La institucionalización de la reforma social en España (1883-1924). La Comisión y el Instituto de Reformas Sociales*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pàg. 9. Els efectes més extrems de la qüestió social en el nostre país poden veure's, entre d'altres, a MARVAUD, A. (1975). *La question sociale en Espagne*. París: Felix Alcan Editeur. Traducció al castellà de José Juan Garín, Madrid: Ediciones de la Revista de Trabajo.

⁴ Vegeu: MARRAUD GONZÁLEZ, G. «En los orígenes de la Administración sociolaboral: del Instituto de Reformas Sociales al Ministerio de trabajo». *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, número extra IV (octubre de 2003), pàg. 141.

El canvi, en efecte, només podia arribar a través de la mobilització dels treballadors (moviment obrer i consciència de classe): o bé havien de reaccionar, en un procés d'autotutela, a les situacions injustes, o bé a través de la via intervencionista de l'Estat, que hauria de protegir legalment els assalariats.⁵ Aquesta última qüestió es va convertir, en el conjunt de les preocupacions socials, en un tema central, tant per als polítics com per als intel·lectuals i aparegué el debat sobre si era pertinent o no la participació de l'Estat en la solució del problema. Fins i tot s'hi interessaren les acadèmies, els cercles, associacions científiques i ateneus obrers, el Parlament, les diferents sensibilitats del qual es van materialitzar en controvèrsies, memòries o conferències des de finals del XIX.⁶

D'aquesta manera, l'Estat va créixer de manera gradual la seva intervenció en el món laboral per mantenir l'harmonia social. En primer lloc, es dedicà a la protecció dels més febles, dones i xiquets,⁷ sobre els quals es manifestaven més violentament les conseqüències menys desitjables del procés de pauperisme creixent fonamentalment urbà, encara més extens i agreujat amb el desenvolupament progressiu de la indústria i les migracions del camp a la ciutat.

Així doncs, l'antic sentit caritatiu i benèfic de l'atenció social i educativa, propi de l'Espanya vuitcentista, va adquirir noves perspectives amb l'arribada del segle XX: l'Estat, seguint la tendència europea, perseguia tenir més protagonisme i, per això, intervenia directament en la protecció de la infància a través d'una legislació pertinent. Des de començaments de segle, es van combinar concepcions i actuacions de reforma i intervenció estatal, cada vegada més secularitzades, amb mesures protectores convertides en instrument d'integració. Això representa, com en el cas de l'escolaritat obligatòria, el triomf del sen-

⁵ PALOMEQUE LÓPEZ, M. C. «La intervención normativa del Estado en la «cuestión social» a la España del siglo XIX». *Ayer* 23 (1997), pàg. 108.

⁶ Òbviament, la disparitat de criteris, no va permetre la unanimitat respecte del fet mateix de la intervenció, ni sobre la manera de portar-la a terme. Tot i això, fou el propi Partit Conservador qui va fer més esforç intervencionista i aprovà lleis i reglaments, almenys a la primera dècada de segle. Vegeu: SOTO CARMONA, A. (1989). *El trabajo industrial en la España Contemporánea (1874-1936)*. Barcelona: Anthropos, pàg. 259; GIL CREMADES J. J. (1975). *Krausistas y liberales*. Madrid: Seminarios y Ediciones, pàg. 14. Va ser el conservador Eduardo Dato el primer governant que va promoure seriosament la legislació social ja des del seu lloc de ministre de la Governació en el gabinet de Silvela, des de 1899 (aprovació de la Llei d'accidents de treball i la Llei sobre el treball de les dones i infants (MARRAUD GONZÁLEZ, G. *Op. cit.*, pàg. 147). Malgrat la diversitat de posicionaments, és visible el grau de sintonia que van arribar a tenir els catòlics socials (corporativisme catòlic), els krausoinstitucionistes (organicisme social) i els socialistes (reformisme obrer en la creació, organització i desenvolupament de les institucions més representatives de l'intervencionisme estatal).

⁷ Vegeu: DE LA CALLE VELASCO, M. D. *Op. cit.*, pàg. 129.

timent humanitari i la preocupació pel benestar infantil, així com el desig d'assegurar-li els drets; transcendeix l'intrusisme en la vida familiar i va més enllà d'un pur mecanisme de control social:⁸ calia emparar el xiquet en virtut de la seva vulnerabilitat i no tant des d'un propòsit controlador.

L'Estat, per tant, es feia seva l'obligació inexcusable i peremptòria, moral i material, de protegir la infància d'acord amb el que demandaven els elements més sensibilitzats de la societat com a «senyal de civilització», com a «avanç de la moral social», com a «cultura humanitària» i com a «higiene moral», com alguns van assenyalar.

Aquests objectius proteccionistes i tutelars els van assumir, prioritàriament, el Consell Superior i les Junes Locals i Provincials de Protecció de Menors, emanats de la Llei de protecció a la Infància i repressió de la mendicitat, de 12 d'agost de 1904 i del Reglament de 24 de gener de 1908. Haurien de vetllar per la salut física i moral dels menors que fossin incapaços de governar-se a si mateixos o que estiguessin privats d'una atenció paternal eficaç, més enllà, com assenyalàvem, de la tutela benèfica tradicional.⁹

II. PRECISIONS ENTORN DE LA JUNTA DE VALÈNCIA¹⁰

La Junta de València —una de les més actives d'Espanya juntament amb la de Barcelona i la de Madrid— va dedicar els primers esforços a garantir alimentació sana i adequada als menors abandonats i fretuosos de recursos per

⁸ Així ho entén, en l'àmbit europeu, FINKELSTEIN, B. «La incorporación de la infancia a la Historia de la Educación». *Revista Educación* 281 (1986), pàg. 26-27.

⁹ No obstant això, l'obra de protecció de menors seguia l'esquema d'actuació de la beneficència pública. Els plantejaments conservadors són emfatitzats pel professor Barona quan remarcà la presència, com a vocals nats, de les principals icones del poder polític, religiós, legislatiu i social. Vegeu: BARONA, J. L. «El Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad (1904-1914). Su ideología social y sanitaria». A: PERDIGUERO GIL, E. (comp.) (2004). *Salvad al niño*. València: Seminari d'Estudis sobre la Ciència.

¹⁰ A l'espera de recuperar les actes originals i poder-les consultar (ja que les juntes les envià a la Secretaria del Consell, que les hi havia requerides amb l'art. 29 del Reglament de Protecció de la Infància), en aquesta ocasió ens servim dels resums de les sessions mensuals i dels treballs duts a terme, així com les memòries anuals, publicades íntegrament en el *Boletín Oficial del Consejo Superior*, revista *Pro Infancia*. En conseqüència, les reflexions al·ludeixen al primer terç del segle XX (fins l'any 1932, en què s'aturaren d'editar-la). Prescindim, aquí, de l'anàlisi de les memòries i informes publicats a la *Revista de la Obra de Protección de Menores*, continuadora del *Boletín* des de 1944. A títol d'exemple, vegeu, entre d'altres, «Actividades de la Junta Provincial de Protección de Menores de Valencia en 1944». *Revista de la Obra de Protección de Menores* 4 (1944), pàg. 48-49.

posar remei a la situació d'indigència. Hem de recordar que el dinamisme comercial i agrícola de València, al començament de segle, amb una industrialització emergent,¹¹ va atraure a la ciutat molts transeünts a la recerca de pa i treball, amb els correlats corresponents: mares i xiquets desemparats, explotació laboral,¹² taxes de mortalitat infantil elevades¹³ i indústria mendicant en auge.¹⁴ Després que es reorganitzés, el 1911, l'actuació de les seccions de la Junta valenciana, d'acord amb la normativa corresponent («Puericultura i primera infància»; «Higiene i educació protectora»; «Mendicitat i vagància»; «Patronats i correcció paternal» i «Jurídica i legislativa»), es va fer més notòria¹⁵ i va tenir un balanç global d'actuació bastant satisfactori, com indicarem més endavant. No obstant això, convé matisar alguns aspectes i emfatitzar-ne d'altres.

a) Dificultats inicials entorn de la constitució, el local social i les vocalies

Com assenyalen les memòries anuals, el primer objectiu que van tenir va ser obtenir liquiditat econòmica per a atendre convenientment les necessitats que reclamava la seva intervenció. Recordem que les fonts financeres d'aquesta «obra» eren tan minses que, en els orígens, va caldre ampliar els ingressos

¹¹ Entre les arts, els oficis i indústries de la València de finals del XIX trobem: «indústria llanera», flassades i teles (fàbriques de tints, batans i tondoses —filadors al torn i teixidors—) indústria del cànem i del sutge per fabricar sacs, així com la del cotó; «l'art de la seda» i els quatre rams que la conformaven: filats, torçats, tints i teixits; serradores mecàniques, *fusteria*, ebenisteria; construcció de màquines, foneries i man-yans; fòsfors, llumins i bugies (la fàbrica de fòsfors dels germans Moroder va ser el primer establiment d'aquest gènere a Espanya); fleca; adobats; ceràmica, rajoles, mosaics; paper i cartró; construcció de cotxes; fabricació d'espardenyes; indústria de ventalls; sabateria; *pintes*, *cordoneria*; *puntes*. Indústria menuda i domèstica; fou especialment important la que estava establerta a Torrent; *construcció*; *boters*. Vegeu: COMISIÓN DE REFORMAS SOCIALES (1985). *Información escrita practicada en virtud de la Real Orden de 5 de Diciembre de 1883*. Madrid 1889-1893. 5 vol., tom III (edició facsímil a cura de Santiago Castillo). Madrid: Ministeri del Treball, pàg. 59.

¹² COMISIÓN DE REFORMAS SOCIALES. *Op. cit.*, tom III, pàg 116 i següents.

¹³ GÓMEZ FERRER, R. (1901). *La mortalidad de los niños en Valencia*. Madrid: Imprenta de Ricardo Rojas.

¹⁴ GIMÉNEZ VALDIVIESO, T. (1902). *Memoria sobre la mendicidad presentada al Ateneo Científico de Valencia*. València: Impremta de la Viuda de Emilio Pascual.

¹⁵ Els assumptes d'interès eren aprovats per la Junta en ple, després de l'examen previ que en feia la comissió permanent, que es reunia dues vegades al mes; finalment, eren remesos a la secció corresponent perquè en fes l'informe. Creada, aquesta Comissió permanent, el 1912, a proposta de Ribera Cañizares, i composta pel governador president i secretari de cada una de les seccions, tresorer i sotsecretari de la Junta general i inspectors amb veu, però sense vot. Cf. Sessió 11 de gener de 1912. *Pro Infancia. Boletín del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad* 35 (1912), pàg. 177.

amb partides procedents dels ajuntaments i diputacions, donacions i subvencions de particulars o associacions i també amb el producte de les publicacions del Consell Superior. Fins a la Llei de pressuposts de 29 de desembre de 1910, que va crear, per a l'exercici següent, un impost del 5% sobre l'import de les entrades i localitats d'espectacles públics (corregudes de toros, esports, teatre, etc.), destinat a les juntes. La de València tingué la urgència, com era obvi, d'ocupar-se dels seus problemes financers, requisit primordial per poder complir les finalitats que tenia.¹⁶ Encara més, el 10% de l'import que va imposar l'Administració d'Hisenda, d'acord amb la Llei del timbre, encara va fer minvar més els seus ingressos, la qual cosa va obligar les juntes, especialment la valenciana, a enfrontar-se a l'Administració i reclamar-li reiteradament, entre sol·licituds formals, l'obtenció de l'import íntegre (Reial Ordre de 20 d'abril de 1914).

En conseqüència, no va poder disposar, fins el 1911, de local social ni d'oficina pròpia i hagué de dur a terme les seves activitats en un dels negocis de la Secretaria del Govern Civil. Compartia despatxos amb la Junta de Reforma Social i aquesta situació obstaculitzava el funcionament normal d'ambdues, ja que constantment hi havia aglomeració de famílies que anaven a sol·licitar protecció i socors.¹⁷ Tampoc l'assentament posterior en un local de lloguer permeté que desenvolupés de manera efectiva les seves funcions, ara a causa del procés de reorganització patit en la pròpia Junta. Les actes revelen, a més, que era difícilós acomplir la normativa sobre la lactància mercenària i la seva vigilància (art. 6 de la Llei de protecció i art. 2 del Reglament) a l'espera que el Consell trametés els documents, cartilles i llibres de registre que eren necessaris per controlar-la, el didatge i les agències dedicades a aquella indústria, així com per inspeccionar els lactants, activar el recompte de pobres i controlar els nous serveis que gradualment es van implantar.

A aquestes dificultats cal afegir-hi el cessament i nomenament constant de vocalies, que en general eren gratuïtes i honoràries. Queda palesa, segons es desprèn de les actes, la continuïtat escassa de molts de vocals, com també ho és la presència perllongada i estable de personatges destacats de la vida social

¹⁶ És l'espectacle dels toros, més que el teatre, el que optenia més aportació econòmica a la Junta. En algunes ocasions val caldre instar la Delegació d'Hisenda perquè excités el zel dels recaptadors. Va ser el cas de la Companyia Guerrero Mendoza, segons consta a la sessió de 15 de juliol de 1911. Vegeu: *Pro Infanti*, 30 (1911), pàg. 488.

¹⁷ «Labor anual de la Junta de Valencia. Memoria de los trabajos realizados en 1911». *Pro Infancia* 37 i 38 (1912), pàg. 227 i següents. El desembre de l'any 1929, va ser inaugurat el casal social a la plaça de Sant Lluís Beltran, 1, entresòl, esquerra.

valenciana en l'àmbit mèdic, pedagògic i religiós. És el cas, entre d'altres, de: Josep Sanchis Bergón, metge municipal, alcalde de la ciutat de València i impulsor de l'Associació Valenciana de Caritat, creada el 1906;¹⁸ Jesús Bartrina Capella, membre de la Reial Acadèmia de Medicina i autor d'articles pedagògics;¹⁹ Ramón Gómez Ferrer, president, des de 1917, de la Reial Acadèmia de Medicina i del primer Tribunal Tutelar de Menors de València;²⁰ Maria Carbonell i Sánchez, professora de l'Escola Normal de Mestres i vocal de la Junta fins que morí;²¹ Mariano Ribera Cañizares, advocat i impulsor del Tribunal Tutelar de Menors valencià i president des de 1925;²² Francisco Morote Greus, director de l'Institut General i Tècnic i vicepresident de la Junta des de 1925; o d'Elies Olmos Canalda i Calixto Hernández Hernando, canonges.

b) Col·laboració amb altres institucions benèfiques (absència d'establiments assistencials propis)

Els vocals, conscients de les dificultats sobretot econòmiques per exercir la seva funció protectora en establiments propis (menjadors, asils, escoles), cercaren el concert amb altres institucions benèfiques, públiques i privades, ja existents a la ciutat. Un requeriment inclòs a l'art. 6 de la Llei de protecció a la infància ja instava les Junes a escometre la seva acció «*valiéndose de las*

¹⁸ SANCHIS BERGÓN J. (1917). *Reformatorios*. Ponencia presentada a la sección 4ª de la Asamblea Nacional de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad. València: Imp. Antonio López y Ca.

¹⁹ BARTRINA, J. (1912). *El problema de la primera enseñanza en Valencia*. València: Est. Tipogràfic Doménech.

²⁰ El 16 de maig de 1920 s'inaugurava a la ciutat un monument en honor seu, amb la inscripció: «*Las madres valencianas al médico de niños Ramón Gómez Ferrer. Mayo 1920*», i el nomenaren fill adoptiu de la ciutat. Entre els escrits pedagògics de Ramón Gómez Ferrer, poden consultar-se: «La intervención del Estado en la educación de los niños». *Actas y memorias del IX Congreso Internacional de Higiene y Demografía*. Tom IV. Madrid: Imp. de Ricardo Rojas, 1900; *La mortalidad de los niños en Valencia*. Madrid: Imp. de Ricardo Rojas, 1901. *Necesidad de implantar la educación obligatoria de los niños*. València: Imp. Luis Catalá y Serra, 1899.

²¹ Vegeu: RUIZ RODRIGO, C.; PALACIO LIS, I. (2002). «Desde el estudio y las convicciones al compromiso social: algunos aspectos del legado educativo de María Carbonell y Sánchez». *Miscelánea Pedagógica. Homenaje al profesor Vicente Faubell Zapata*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, pàg. 75-96.

²² RIBERA CAÑIZARES, M. (1925). *Instituciones auxiliares del Tribunal para niños de Valencia. Colonia San Vicente. Escuela de Reforma para menores necesitados de corrección y tutela social*. València: Tip. Moderna. Pròleg a l'obra de VIVES VILLAMAZARES, F. (1934). *Manual del delegado del Tribunal Tutelar de menores*. Burjassot: Tipografia Escuela de Reforma, Colonia San Vicente.

Sociedades benéficas o particulares», però sense deixar de banda la col·laboració necessària de tots en la «*inexcusable y urgente*» acció de l'Estat.²³

El Consell Superior de Protecció a la Infància va assumir aquest requisit per estimular l'interès individual i l'acció social, en general, envers la problemàtica de la infància abandonada i delinqüent. Intentà donar a conèixer a la societat la gravetat de la problemàtica infantil, n'indicà la legislació que hi feia referència i orientà sobre els «*deberes indeclinables y obligaciones ineludibles*» dels ciutadans. S'instava la societat, en definitiva, a salvaguardar i protegir l'interès i els drets del xiquet. Com va expressar M. Tolosa Latour, si en començar el segle XIX s'havien proclamat els drets de l'home, el segle XX s'havien de promulgar els del xiquet i defensar-los.

Amb aquests propòsits assistencials es van establir convenis amb:²⁴

a) L'Associació Valenciana de Caritat, els serveis de la qual van consistir, fonamentalment, a pagar la lactància de xiquets abandonats, subministrar biberons i pots de llet condensada, alimentar les mares embarassades i grups indigents, proporcionar roba i el reintegrament de famílies al lloc d'origen, etc. A instàncies de la Junta, creà una escola i un gabinet d'observació mèdica de lactants, mares i dides, integrat per un laboratori d'anàlisi i un dispensari mèdic.²⁵

b) La Sociedad Protectora de Niños, institució fundada per Lluís Gil Sumbiela a final del segle XIX. Tenia la finalitat d'acollir orfes i abandonats i oferir-los assistència física, intel·lectual i moral, en règim d'internat.²⁶ La Junta també hi va mantenir convenis per pagar cada mes la manutenció dels menors de sis anys, i, fins i tot, per proporcionar dida als qui encara en necessitessin.

c) L'Asil de Sant Eugeni, fundat el 2 de juliol de 1885 a instàncies i inspiració del Dr. Sanchís Bergón, dedicat, sota la direcció de les Filles de la Caritat de Sant Vicent de Paül, a la lactància d'orfes i que va ajudar la Junta en els seus objectius assistencials.

²³ «*Transcendiendo la movilización y el entusiasmo de unos pocos militantes convencidos de la causa, y poniendo en pie de acción a todos los ciudadanos españoles y a las mujeres, en particular*». Vegeu: RAMÓN DE LACA, J. «Memoria de D..., premiada por el Consejo Superior». *Pro Infancia* 54 (1913), pàg. 202.

²⁴ Vegeu: «Memoria de los trabajos realizados por la Junta Provincial de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad de Valencia en el año 1914». *Pro Infancia* 79 (1915), pàg. 483 i següents.

²⁵ A càrrec de Josep Sanchis Bamís, doctor en Ciències Químiques, i José Tomás López Trigo, doctor en Medicina i Cirurgia. Vegeu: *Pro Infancia*, 64 i 65 (1914), pàg. 199.

²⁶ Vegeu: GIL SUMBIERA, L. (1906). «La Asociación Protectora de Niños». *Almanaque Las Provincias*, 1906.

D'altra banda, a partir de 1919, segons consta a les Memòries, la Junta signà contractes de col·locació en família per a menors, sempre que les seves circumstàncies legals ho permetessin.

c) La tasca destacada de les seccions

Una vegada que estigué reorganitzada i que disposà d'oficines independents, en compliment de les comeses que la llei i el reglament li assignaven, la Junta va tenir èxits més que notables, com es desprèn de la lectura de les actes i memòries anuals. Entre els de més rellevància i significat social destaquen:

— Actuació en l'àmbit mèdic i sanitari (Secció 1a)

El component mèdic (podem parlar d'autoria mèdica) del moviment protector, esperó fonamental de la sensibilització per la infància, és un fet que ofereix pocs dubtes. No debades, la Llei de protecció de 1904 va ser discutida i promoguda per la Societat Espanyola d'Higiene i pel Congrés Espanyol de Deontologia Mèdica, en l'assemblea de maig de 1903. No és, per tant, casual, el caràcter eminentment sanitari de la Secció de Puericultura i Primera Infància, dedicada a l'educació higiènica i mèdica de les dones (en relació amb la mortalitat infantil, fruit de la pobresa i de la ignorància, i a la cura dels xiquets en general) i a la vigilància higiènica dels llocs d'assistència i educació (parvularis, escoles, sanatoris).

L'actuació de la Junta en aquest àmbit va ser rellevant al llarg de la seva trajectòria i, en particular, el primer quart de segle. Ja el 1911 es feren estadístiques dels menors sotmesos a lactància en tots els centres benèfics. Des que va ser constituïda, va vincular la seva activitat al sistema sanitari provincial i local, i col·laborà amb les institucions municipals, més enllà dels concerts que hem esmentat abans. És el cas, per exemple,²⁷ del Consultori de Xiquets i de l'Institut Municipal de Puericultura, instal·lat des de desembre de 1910 a l'Asil de Lactància i integrat per tres Seccions: Gota de Llet, Reconeixement de Dides i Policlínica Infantil; dels dispensaris d'higiene infantil, distribuïts pels districtes de la capital i que atenien la població valenciana, aconsellaven les futures mares i els seus fills i els visitaven fins a l'edat de dos anys, i orientaven, particularment les mares, sobre l'alimentació; o de les guarderies infantils, per atendre menuts de dos a sis anys, unes subvencionades i d'altres dependents de la Junta.

²⁷ Vegeu: PALACIO LIS, I.; RUIZ RODRIGO, C. *Op. cit.*, pàg. 85 i següents.

— Exigència d'educació i de moralització (Secció 2a)

Com que eren les úniques instàncies que responien al concepte d'assistència pública, les Junes també n'assumiren —amb el propòsit de socórrer materialment el necessitat— l'educació. El Reglament de 1908, en efecte, amplia la cobertura de protecció als xiquets de més de 16 anys i n'emfatitzava els aspectes morals i educatius més enllà dels estrictament sanitaris, inclosos en la Llei.

En aquest sentit, i participant en les propostes del col·lectiu mèdic d'educar en la direcció higiènica i sanitària, la Junta de València va entendre que era prioritari la pràctica preventiva i fomentar la higiene escolar. Aquesta preocupació ja quedà palesa en les conclusions de la Secció Segona de l'Assemblea Nacional de Protecció a la Infància i Repressió de la Mendicitat, de 1914 —dedicada a la higiene i a l'educació protectora—, ja que presentà vinculades ambdues exigències —educació i higiene—, en concordança amb el desenvolupament de la medicina social. L'esmentada Maria Carbonell i Sánchez, vocal de significada presència en la Junta, havia anticipat la sensibilitat a aquests temes a través de la seva intervenció en el IX Congrés Internacional d'Higiene i Demografia, que tingué lloc a Madrid el 1898.²⁸ Amb aquest propòsit, la Junta va subvencionar anualment, des de març de 1928, l'Escola de Puericultura, filial de la de Madrid i adscrita al Consell Superior: col·laborà en les campanyes divulgatives d'educació sanitària i social a través de les càtedres ambulants de Puericultura (1929) i assajà, sempre amb el mateix afany tutelar i educatiu, una Mutuallitat Maternal.²⁹

Després de l'anàlisi estadística de les escoles públiques i privades de la població, pel que fa a la capacitat i a les condicions higièniques, es va estimar convenient elaborar una ponència,³⁰ dirigida al delegat Regi, per denunciar l'estat deficitari dels locals. Se n'ocuparia el metge Jesús Bartrina —membre de la Junta—, qui, després de visitar els centres, els va qualificar d'«*asfixiaderos*» i va dir que els xiquets hi eren «*embotidos*» sense les mínimes exigències de ventilació, cubicatge, mobiliari i instal·lació de patis i jardins, la qual cosa concul-

²⁸ *Actas y Memorias del IX Congreso Internacional de Higiene y Demografia...*, Op. cit. Vegeu-ne més informació a: RUIZ RODRIGO, C.; PALACIO LIS, I. (1999). *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar. Antecedentes y prácticas de Educación Social en España (1900-1936)*. València: Universitat de València, pàg. 27-137.

²⁹ Vegeu: PALACIO LIS, I. (2003). *Mujeres ignorantes: madres culpables. Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*. València: Ed. Universitat de València.

³⁰ «Labor anual de la Junta de Valencia. Memoria de los Trabajos realizados en 1911». *Pro Infancia*, 37-38, abril i maig (1912), pàg. 230.

cava greument el seu dret a la salut.³¹ Recordem que, de les denúncies reiterades d'aquesta Junta i d'altres, en va sorgir la necessitat de crear una Inspecció Mèdica Escolar (Reial decret de 16 de juny de 1911) d'àmbit estatal i un Patronat d'Inspecció d'Escoles (1925), a nivell local, que seria l'encarregat d'elaborar estadístiques de morbiditat i mortalitat de la segona infància³² i de potenciar la protecció i defensa de la salut amb serveis complementaris, com ara colònies, cantines i robbers. La Junta valenciana hi va contribuir i en creà algunes i en subvencionà d'altres, segons consta a les Memòries.

La Junta també posà èmfasi a vigilar la salut moral dels menors de 16 anys i estava pendent de si assistia a espectacles públics. Constantment avisava la Inspecció Provincial de Sanitat perquè visités les sales de cinema i clausurés les que no complissin les condicions higièniques o constituïssin un perill per a la salut moral dels menors. Algunes vegades instà les autoritats a complir la legislació, nacional i internacional, i l'orientà sobre algunes lleis, alguns decrets i circulars, com el RD de 15 d'abril de 1909 (*Gaceta* del 19) sobre «*Trata de blancas*»³³ la circular de 20 de setembre de 1912, dictada pel Ministeri de Governació, sobre el compliment del conveni internacional, que reprimia la circulació de publicacions obscenes, o la publicada a Madrid per la Lliga contra la Pornografia, subscrita per Buylla, Villota, Gómez Acebo i Pérez Mínguez.

Més concretament, per evitar el visionat de pel·lícules immorals i impedir l'assistència de menors de deu anys a espectacles públics nocturns en locals tancats sense la companyia dels pares o curadors, i en atenció als requeriments de la Reial Ordre del Ministeri de Governació de 31 de desembre de 1914 sobre inspecció de pel·lícules cinematogràfiques, es va crear, en el si de la Junta, una comissió especial assessora, amb nomenament de «vocals visitadors» de sales de cinema. Així mateix, de manera constant s'enviaven circulars als empresaris de teatres i cinematògrafs en què se'ls exhortava a presentar, en compliment de l'ordre, els títols i arguments de les pel·lícules, la procedència i els llocs on les exhibirien, després de fer-los sabedors de la prohibició de projectar, sense la cesura i autorització prèvies.³⁴ La Junta multiplicà

³¹ BARTRINA, J. (1912). *Op. cit.*, pàg. 9.

³² Vegeu la revista *Pro Infancia* 161 (1925), pàg. 571.

³³ La Junta de Protecció no va tenir possibilitat d'actuació sobre les menors prostituïdes, la jurisdicció de les quals corresponia plenament a la «Junta de Trata de Blancas».

³⁴ «Sesión de 19 de Enero de 1914». *Pro Infancia* 64 i 65 (1914), pàg. 201. Vegeu també: «Memoria de los trabajos realizador por la Junta provincial de Protección a la Infancia y Represión de la mendicidad de Valencia en el año 1914». *Pro Infancia* 79 (1915), pàg. 480.

les denúncies a algunes cases de ball, o a centres de prostitució, que eren con-correguts pels menors.

Correcció paternal (Tribunals Tutelars de Menors) (Secció 4a)

L'atenció socioeducativa a la infància i joventut delinqüent va formar part substancial del moviment de protecció de menors, si bé des dels inicis aquesta secció va funcionar amb independència de les Junes. Es requerien solucions pedagògiques més que penalitzadores per als joves infractors; era urgent que desapareguessin les presons ordinàries com a llocs de reclusió i càstig i que fossin reconvertits en centres d'educació i integració social. Només els Tribunals Tutelars de Menors podien oferir, amb independència dels ordinaris, alternatives a la vida carcerària, com demandava el moviment paidològic cada vegada més fort, atès que les diferències entre xiquets i adults es feien més evidents. En definitiva, es precisava —com detallem en un altre lloc—,³⁵ la figura i actuació del «jutge pedagog», que fos capaç d'aplicar mesures correctives i reeducadores que superessin les específicament punitives, així com introduir un tracte judicial diferent del que habitualment era aplicat als adults, i amb mecanismes específics, que conduïssin a la reinserció social i familiar dels menors delinqüents a través de l'educació i el treball. La Llei de 1918 que creava aquells mecanismes i el Reglament, aprovat de manera definitiva el 6 d'abril de 1922, va fer possible la posada en escena d'aquest propòsit reformador.

La Llei, que exigiria la creació d'institucions que permetessin el funcionament normal dels Tribunals (centres específics de correcció i reeducació), impulsà la Junta valenciana perquè aprovés, el febrer de 1919, el projecte d'organització —presentat pel vocal Ribera Cañizares— d'un Patronat que possibilités l'existència d'un reformatori per a xiquets i una escola de correcció paternal.³⁶ Després de la redacció dels Estatuts, el 1922, es donava llum verda al primer Tribunal Tutelar de Menors. Des de l'1 de juliol de 1923, s'ubicaria als jardins del Parterre i el primer judici va ser dirigit pel metge Ramon Gómez Ferrer, com a president, i Maria Carbonell i Benet de la Clau com a vocals. Aquest tribunal estava format, com veiem, per metges i educadors de vocació social, més que per juristes, en concordança amb el propòsit de les noves institucions.³⁷

³⁵ PALACIO LIS, I.; RUIZ RODRIGO, C. *Redimir la inocencia. Op. cit.*

³⁶ Creació emparada per la Llei de 4 de gener de 1883. Sessió de 24 de febrer de 1919. *Pro Infancia* 124 i 125 (1919), pàg. 409. El patronat quedà constituït el 15 de maig de 1919 i l'integraven figures representatives de la beneficència pública i privada i organismes socials i pedagògics.

³⁷ Vegeu: PALACIO LIS, I.; RUIZ RODRIGO, C. *Redimir la inocencia. Op. cit.*, pàg. 96 i següents.

Mendicitat i treball infantil (Secció 3a)

1. *Vers l'extinció de la mendicitat infantil*

La dependència administrativa, en aquesta matèria, de la Secció de Reformes Socials del Ministeri de Governació va fer menys notòria l'activitat de la Junta de Protecció de Menors, la qual es va veure obligada a assumir-hi un paper secundari, malgrat que el Reial decret de 24 de febrer de 1908 atribuïa al Consell Superior i Junes la missió de vetllar pel compliment de totes les disposicions sobre mendicitat en general i evitar-ne la indesitjable pràctica.

Ja sabem que la Llei de 23 de juliol de 1903 constitueix el primer intent a Espanya per regular l'empara dels menors de setze anys —habitualment, captaïres o abandonats—. En prohibia no solament l'activitat delictiva, sinó que n'autoritzava, fins i tot, la detenció i el lliurament a l'autoritat pública, en cas de vagabunderia o pernoctació en paratges públics, encara que anessin acompanyats de persones adultes; la finalitat era que els representants governatius —després d'acordar el que pertocqués sobre correccions imposables o responsabilitats perseguibles— decidissin si els havien de lliurar o no als pares o curadors. El legislatiu, que pretenia regular l'explotació infantil així com prevenir els riscos que comportava per al menor la «indústria mendicant», va proposar, fins i tot, per assegurar-ne l'eficàcia, sancions i multes. L'Ordre de 8 de juny de 1912, del Ministeri de Governació, d'acord amb les recomanacions de la Comissaria Règia del Turisme i Cultura Popular, va arribar a prohibir, fins i tot, l'almoïna a la via pública i l'explotació dels més menuts, en sintonia amb la Llei de 1903, l'article sisè de la qual reproduïm íntegrament: «*Que sea detenido y multado de 25 a 100 pesetas el que obligue e induzca a mendigar a un niño menor de dieciséis años*» (art. 6).

Els governadors civils, com a presidents de les juntes provincials de protecció a la infància, no tardaren a dictar bàndols i disposicions en les demarcacions respectives que prohibien aquestes pràctiques. Els documents argumentaven —com en el cas del promulgat a València (2 de gener de 1923) pel governador Javier Cabell—³⁸ que la mendicitat pels carrers constituïa una prova vergonyosa d'incultura de la societat que l'afavoria o la tolerava, i era urgent reglamentar i administrar bé l'almoïna per posar remei a la necessitat. La Junta acollí el bàndol amb satisfacció, segons consta en les actes.

Tanmateix, fer complir les normes que impedièn la mendicitat infantil no va ser una tasca fàcil. Era una pràctica consentida per una gran part del públic

³⁸ *Pro Infántia* 146 (1923), pàg. 174-175.

valencià i, fins i tot, fomentada, com es desprèn de les protestes que provocaven les intervencions i denúncies dels vocals inspectors davant xiquetes que mendicaven pels carrers de la ciutat o individus que imploraven la caritat en companyia de nadons abrigats amb mantons.³⁹

2. Lluita contra l'explotació laboral dels menors

Hem de recordar que més que el treball en si mateix, era la degradació i les condicions laborals, així com els nivells d'explotació a què es veien sotmesos els menors, atemptatoris per a la seva salut física i moral, el que realment preocupava els tractadistes i reformadors. Del cúmul de penalitats que van haver de patir les classes populars a Espanya, el treball industrial dels xiquets va ser el que despertà més interès als legisladors, encoratjats per les denúncies dels reformadors socials, els quals acusaven el sistema, a través d'informes, cròniques i tractats, d'«explotació» legal del menor, d'«atemptats» contra la naturalesa infantil o d'orquestrar un autèntic «martirologi dels xiquets», en expressió de Luis Aner a l'informe que redactà per a la Comissió de Reformes Socials⁴⁰ a les acaballes del XIX.

Des de València, era àmpliament denunciada la rendibilitat econòmica que suposava, per a les empreses i famílies, el treball femení i infantil. Efectivament, ja des de mitjan segle XIX, la *Memoria sobre las clases obreras valencianas*,⁴¹ premiada per la Societat Econòmica d'Amics del País, descrivia xiquets tancats hores i hores en els tallers «*en una atmósfera sofocante y perniciosa entre personas adultas*». Aquesta situació reportava, al productor o industrial, «*un notable ahorro de jornales en ciertos trabajos manuales de poca importancia*», per als quals sobrava la força de l'home i la de la dona. En el fons de la qüestió batejava un problema econòmic que induïa les classes obreres, doblengades a la llei de la necessitat, a cedir a l'estímul que els menors, essent encara molt joves, guanyessin alguns diners. S'oblidaven de la seva instrucció i educació, i descuaven, per tant, la seva intel·ligència. Els acompanyaven al taller perquè hi exercissin treballs i ocupacions que el seu desenvolupament físic no havia de tolerar fins als 16 o 18 anys.

³⁹ Fets posats en coneixement de la Junta a la sessió del dia 11 de gener de 1912. *Pro Infancia* 35 (1912), p. 177.

⁴⁰ ANER, L. «Trabajo de los niños». *Reformas sociales. Op. cit.* Tom II, pàg. 173

⁴¹ ARMENGOL I CORNET, P. (1870). *Memoria sobre la organización del patronato industrial en sus relaciones con la instrucción, la beneficencia y el trabajo, premiada por la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia*. València: Imp. José Rius, pàg. 4.

Coneixem els nivells d'ocupació infantil elevats, assolits a València i província, el primer terç del segle xx.⁴² Les fàbriques i els tallers de roba eren els més infractors quant a ocupació de menors d'edat, els quals es dedicaven preferentment a fer tasques com empalmar fils en els torns mecànics, ajudar en els telers a mà o en les operacions del tint, i anàlogues. Era rar que un menor ocupat en les fàbriques o tallers fes una jornada inferior a la d'una persona adulta. Aquesta circumstància —segons el que llegim a la *Memoria general de Inspección de Trabajo*, redactada per l'Institut de Reformes Socials— s'escapava del control de la inspecció. Com que era impossible obtenir un document acreditatiu de l'assistència escolar dels afectats, no es podia fer una tasca seriosa en aquest sentit.⁴³

La indústria espadenyera, així com la del cànem i altres petites manufactures de tipus familiar, que estaven espargides pel camp i els poblats, i a les quals els inspectors generalment tenien poc accés, absorbien un gran contingent de menors. La primera —podem llegir-ho a la *Memòria d'Inspecció de 1908*—⁴⁴ estava molt estesa a València⁴⁵ i «*emplea numerosos niños que trabajan en familia; otro tanto sucede en los talleres hiladores de cáñamo, yute y esparto, entre cuyos menores existen muchos de diez años*». Això a banda, també donada l'extensió d'aquestes indústries i les seves condicions de treball, la intervenció dels inspectors s'inspirava en un ampli criteri de benevolència per no comprometre el benestar d'una comarca sencera amb mesures radicals. Això també succeïa en la indústria del paper, en la qual els menors treballaven en horaris similars als dels adults i amb salaris que tot just ascendien a uns pocs cèntims.⁴⁶

⁴² Vegeu: *Boletín del Instituto de Reformas Sociales*. (1911). «Estadística de la población obrera visitada en toda la región, clasificada por provincias y por industrias», juliol de 1909 a juniol de 1910. Madrid, pàg. 1079; *Boletín del I.R.S.* (1920). «Memoria de la Inspección de Trabajo para el año 1919». Madrid. Citats per ROMERO GONZÁLEZ, J. «Condiciones de vida de la clase obrera en el País Valenciano (1880-1923)». *Saitabil* 27 (1977), pàg. 165-180.

⁴³ *Boletín del I. R. S.* (1920). «Memoria general de la inspección de trabajo para 1919». Madrid, pàg. 178. Citat per: ROMERO GONZÁLEZ, J. *Op. cit.*, pàg. 171.

⁴⁴ *Boletín del I. R. S.* (1910). «Memoria general de la inspección de trabajo correspondiente al año 1908». Madrid. A: JUDERÍAS, J. (1917). *El problema de la infancia obrera en España*. Madrid: Imp. Suc. de M. Minuesa de los Ríos, pàg. 16.

⁴⁵ Així com a les províncies d'Albacete, Alacant, Castelló, Conca i Múrcia.

⁴⁶ Modest Roig havia descrit amb anterioritat els xiquets alcoians mentre anaven a fer feina el matí, amb neu o amb pluja, i quan l'alba encara no il·luminava el cel. Diu que «*si salimos al campo, veremos multitud de niños pequeños, descalzos y harapientos, encaminarse a las fábricas tiritando de frío*». *Reformas sociales*. *Op. cit.* Tom IV, pàg. 45.

Resulten especialment significatives les informacions sobre les fàbriques de filats i llanes de la població de Bocairent⁴⁷ a la primera dècada del segle: «*que el gran número de niños, muchos de ellos de seis a siete años de edad, empleados en las mencionadas fábricas, realizan un trabajo que dura desde las seis de la mañana hasta las seis de la tarde, prolongándose, en ocasiones, hasta las siete, ocho y aún diez de la noche...; que los jornales son mínimos, pues hay niños que sólo ganan 25 céntimos semanales; que la instrucción primaria y religiosa de los niños es casi nula...; que la única razón para que en Bocairente exista tal estado de cosas es la de que, siendo los telares movidos a mano, y necesitando emplear mayor número de obreros que en los mecánicos, sólo pueden competir con éstos últimos (que existen en Alcoy y otras localidades) empleando un personal que perciba jornales reducidos, lo que se consigue con los niños y aumentando las horas de jornada...*»

Per evitar aquests abusos, l'art. 4 del Reglament de 24 de gener de 1908, demanava a les Junes de Protecció de Menors que vigilessin urgentment el compliment de les disposicions sobre treball infantil. Els vocals inspectors periòdicament haurien de visitar les fàbriques. Els instava a cooperar, especialment, «*al exacto cumplimiento de lo preceptuado en el número 3º del art. 8º del Código Penal y de lo dispuesto en las Leyes de 26 de Julio de 1878, 13 de Marzo de 1900 y 23 de Julio de 1903, referentes al trabajo de niños en espectáculos públicos, fábricas y talleres, y la protección de niños abandonados y mendigos.*»

La Junta de València va fer notar en diverses ocasions (*Memoria sobre los trabajos realizados en 1913*) les dificultats per desenvolupar la seva missió en aquest àmbit. Al·ludeix, per exemple, a la impossibilitat de «*castigar a los patronos que abusan de la escasa edad de algunos pequeños que tienen empleados en sus fábricas y talleres; (puesto que) las repetidas visitas de nuestros Inspectores a dichos centros fabriles han puesto de relieve la frecuencia con que son burladas las leyes que se dictaron para poner cortapisas a semejantes desmanes.*» Generalment, doncs, la seva acció es limitava a posar en coneixement de les Reformes Socials els fets i infraccions que es produïen. Així queda reflectit, per exemple, a la sessió de 15 de març de 1913, que denuncia els tallers de la Companyia de Tramvies Elèctrics de la ciutat després de la visita que hi va fer el vocal inspector de la Junta, D. José Navarro, perquè hi «*trabajaban niños de edad dudosa y no acreditada en forma por el representante de la citada Empresa, durante diez horas diarias,*»⁴⁸ o a la de 15 de juliol de

⁴⁷ *Boletín del I.R.S.* (1911). «Real Orden desestimando la instancia de los industriales de hilados de lana y fabricación de lanas de Bocairente, relativa al trabajo en sus fábricas de los menores de 10 años», juliol de 1909 a juny de 1910. Madrid, pàg. 709. Citat per: ROMERO GONZÁLEZ, J. *Op. cit.*, pàg. 173.

⁴⁸ *Pro Infancia* 55 i 56 (1913), pàg. 422.

1911, ja que desestimà el recurs interposat per Vicenta Casajuana, contra l'acord d'aquesta Junta, d'imposar una multa per infraccions de la Llei sobre el treball de dones i xiquets,⁴⁹ per citar-ne alguns casos.

No hi ha dubte que l'aspiració de la Junta era disposar d'àmplies facultats que li permetessin, fins i tot, imposar multes, l'import de les quals engrossiria les seves caixes i incrementaria els ingressos «*en favor de los necesitados y sirviendo de incentivo a sus Inspectores para que la persecución y el castigo de las faltas contra la ley del trabajo de mujeres y niños fuera una evidente y palmaria realidad*».⁵⁰ Aquestes aspiracions estaven molt allunyades de la realitat, puix que es testimonien fins i tot actituds de maltractament envers els inspectors en el compliment de la seva missió. No obstant això, l'actuació dels vocals inspectors de la de València van aconseguir alguns resultats positius els primers anys,⁵¹ però no evità ser objecte, com els homònims, de no poques crítiques perquè era excessivament tolerant. De la mateixa manera, eren criticades les Juntes vinculades a l'Institut de Reformes Socials, tot i que no van ser tan fiscalitzades.⁵²

III. EPÍLEG: INSTRUCCIÓ I FORMACIÓ PER AL TREBALL

Més enllà de l'orientació higiènica i mèdica, així com de la tutela sobre compliment de les lleis sobre la mendicitat i treball infantil i de correcció paternal, cal subratllar l'atenció prestada per les Juntes —i la valenciana, en particular— a la formació laboral dels infants i joves, ja fos a través d'iniciatives pròpies o d'institucions col·laboradores. El Reglament de 24 de gener de 1908, ja que amplia a 16 anys l'edat de protecció, apuntava que era necessari no solament assistir físicament els menors marginats, sinó oferir-los una educació protectora que els preservés dels desajustaments socials: l'escola havia de convertir-se en «l'espai propi» del xiquet i l'havia de sostreure dels desvaris més perillosos, com el carrer o la pròpia casa —en alguns casos—, i preservar-lo dels que eren clarament perversos, impropis o antinatural, com les fàbriques

⁴⁹ *Ibid.* 30 (1911), pàg. 488.

⁵⁰ *Ibid.* 57 (1914), pàg. 63.

⁵¹ Vegeu: «Memoria de los trabajos realizados en 1911». *Pro Infancia* 36 i 37 (1912), pàg. 233 i següents.

⁵² Vegeu: ADSUAR MORENO, J. (1916). *El niño en la industria. Condiciones en que trabaja, medidas de protección existentes en España y cuáles podrían adoptarse para que esta protección fuera más efectiva*. Madrid: Imp. de El Día, pàg. 7 i 37.

o tallers, i, en definitiva, de la corrupció i explotació per part dels adults. Des de 1911, l'escola situada en el pis alt de l'Associació Valenciana de Caritat, sota el patrocini de la Junta de Protecció de Menors, que incloïa tallers d'oficis manuals (fusteria, sabateria, pintura de ventalls, sastreria, etc.), en pot ser un exemple.

Amb el pas del temps, la instrucció o moralització i l'ensinistrament laboral i professional van constituir els fonaments tutelars dels menors asilats en les institucions, en aquest cas, les pròpies i dependents del Consell Superior.⁵³ És el cas del Grup Benèfic de la Colònia de Sant Francesc Xavier de Campanar, que, des que va ser creat el 1946,⁵⁴ estava destinat a albergar menors abandonats (sis-cents asilats el 1950) en règim d'internat. El complex educatiu estava format per un grup escolar (amb sis graus i laboratori de psicologia), tallers per a xiquets i xiquetes i una Casa de Família. L'atenció educativa i professionalitzadora va ser, també, present en les institucions dedicades a la custòdia dels infractors, els reformatoris, que prestaven serveis auxiliars als Tribunals Tutelars, com és el cas de la Colònia Reformatori de Sant Vicent (Burjassot), atesa, des que es creà, per personal religiós.

De manera progressiva, doncs, les Junes van assumir un paper mediador. Aconseguiren que tots els menors tinguessin un protector social (grups benèfics, colònies, etc.) o llars disposades a acceptar-ne la custòdia i, si s'esqueia, cases de família com a llocs d'acollida per a qui, una vegada complerta l'edat reglamentària de protecció, no pogués viure amb els seus o no aconseguís integrar-se laboralment després de l'aprenentatge professional.

⁵³ Recordem que el Consell i les juntes, després del Decret de 2 de juliol de 1948 (Text refós de la legislació de protecció de menors), van mantenir-se a Espanya fins que arribà la democràcia. Aleshores s'elaboraven les lleis de Serveis Socials i les comunitats autònomes assumien les competències assignades a l'Obra de Protecció de Menors, una vegada desaparegut el Consell i creada la Direcció General de Protecció Jurídica del Menor el 1985.

⁵⁴ Vegeu: «Inauguración del Grupo San Francisco Javier de Campanar (Valencia)». *Revista de la Obra de Protección de Menores* 11 (1946), pàg. 3-10.

CENTENARI DE LA CREACIÓ DE LES JUNTES DE PROTECCIÓ A LA INFÀNCIA (1908-2008)

La Junta de Protecció de la Infància de Barcelona. La primera etapa (1908-1909) *The Childhood Protection Council in Barcelona. Its first Stage (1908-1909)*

Félix Santolaria
Universitat de Barcelona

Data de recepció de l'original: abril 2009

Data d'acceptació: maig 2009

ABSTRACT

The aim of this paper is to present the constitution of the «Junta Provincial de Protección de la Infancia» in Barcelona in 1908, and describe the task it carried out in order to fight against social deviation and marginalization of childhood until the end of 1909, when due to economical difficulties it was forced to dissolve. The study is divided in two parts, the first of them is focused in giving a summary of the general legislative context (Childhood Protection Law 1904 and its Regulation in 1908) that allowed the foundation of the Local and Provincial Councils of Childhood Protection. In the second one, the study explains the concrete case of the Protection Council in Barcelona during the period of 1908 and 1909. It is analysed the social and educational intervention plan designed by the Council and the way it was applied, showing its most significant elements and the difficulties found. The paper is basically based on primary documental sources, coming from some of the process' main characters' personal archives (Josep Pedragosa and Ramón Albó), and also from the Protection Council's own archives. The use of such kind of sources enables to enrich the strict institutional history.

KEY WORDS: Child Welfare, Social Education, Social Problems, Child Protection Law, Barcelona, 1908-1909, Josep Pedragosa, Ramón Albó.

RESUM

L'article presenta la constitució de la Junta Provincial de Protecció de Barcelona i la tasca que va desenvolupar fins a finals de 1909, quan es va dissoldre. Aporta les dades del primer pla d'acció que es va dur a terme a la capital catalana per combatre la marginació i la desviació social de la infància, i n'assenyala els elements més característics i les dificultats que hi va haver per aplicar-lo. L'estudi està basat en fonts documentals primàries, procedents dels arxius privats d'alguns dels protagonistes principals de la història que es narra.

PARAULES CLAU: atenció a la infància, educació social, Llei de protecció a la infància, Barcelona, 1908-1909, Josep Pedragosa, Ramon Albó.

RESUMEN

El artículo presenta la constitución de la Junta Provincial de Protección de Barcelona y la tarea que desarrolló hasta finales de 1909, cuando se disolvió. Aporta los datos del primero plan de acción que se llevó a término a la capital catalana por combatir la marginación y la desviación social de la infancia, y señala sus elementos más característicos y las dificultades con qué se encontró su aplicación. El estudio está basado en fuentes documentales primarias, procedentes de los archivos privados de algunos de los protagonistas principales de la historia que se narra.

PALABRAS CLAVE: atención a la infancia, educación social, Ley de protección de la infancia, Barcelona, 1908-1909, Josep Pedragosa, Ramon Albó.

1. INTRODUCCIÓ

El 12 d'agost de 1904 (*Gazeta* de 17 d'agost) s'aprovava la Llei de protecció a la infància, el projecte de la qual havia estat presentat a les Corts pel ministre de Governació, Sánchez Guerra. La Llei estava inspirada en les idees higienistes i protectores del prestigiós metge Manuel Tolosa Latour, qui representava i recollia, alhora, les propostes i inquietuds de nombrosos membres de

la Societat Espanyola d'Higiene. Aquests ja havien informat un projecte de llei anterior, del 1900, i que havia estat presentat per un grup de senadors, però no va arribar a prosperar en les discussions parlamentaries. Tolosa Latour, expert coneixedor de la llei francesa (1874) de protecció infantil, la Llei Roussel, sembla que s'havia inspirat àmpliament en les seves finalitats a l'hora de redactar l'espanyola.¹

Els conceptes fonamentals eren la protecció de la salut física i moral del nen, i, per tant, la vigilància de tot allò que directament o indirectament fes referència a la vida infantil fins als 10 anys (art. 1). Creava un Consell Superior, com a òrgan central de coordinació nacional; en dissenyava la constitució i creava també unes Junes Provincials i Locals, organitzades de manera anàloga a la constitució del Consell, que eren encarregades de coordinar la llei i aplicar-la en les seves zones territorials. Aportava normatives específiques d'aplicació sobre la lactància mercenària, les dides i el seu control legal. Era, en la redacció inicial, una llei clarament orientada, com a objectiu primari i gairebé únic, a evitar l'enorme mortalitat infantil, ja que organitzava un servei nacional protector i inspector higienista i sanitari. Per tant, podríem dir que tenia la finalitat de ser la policia de la lactància mercenària («*la ley Roussel española y mejorada*»).² I, encara que la llei parlava de la «*salud moral*» i de la vigilància de «*todo cuanto directa o indirectamente*» tingués relació amb aquest àmbit, la veritat és que la resta de l'articulat no deia res que no estigués relacionat amb el «control» de les dides. La llei acabava amb la promesa que en tres mesos el ministre de governació publicaria el Reglament per aplicar-lo.

La realitat fou que els tres mesos promesos es van convertir en quatre anys llargs. El 1907, arribava al Ministeri de Governació Juan de La Cierva, qui va cridar Tolosa Latour i Pedro Sangro Ros d'Olano per encomanar-los la redacció immediata del Reglament per poder aplicar la Llei Tolosa, com ja es coneixia des de 1904. El reglament es va publicar el 26 de gener de 1908 i aportava nombroses novetats.

¹ Va ser important el paper que va tenir la Societat Espanyola d'Higiene en la gestació de la llei de 1904. Ha estat assenyalat i sintetitzat per: PALACIO LIS, Irene; RUIZ RODRIGO, Cándido (2002). *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*. València: Universitat de València, pàg. 75-77. Un estudi posterior més específic, ampliat a les qüestions que sobre el tema infantil, va abordar aquesta societat en el període que ens ocupa. Posa de manifest les funcions que l'entitat va assumir en la gestació de la Llei de protecció. Vegeu: PERDIGUERO, Enrique; ROBLES, Elena. «La protección a la Infancia y la Sociedad Española de Higiene». A: PERDIGUERO, Enrique (comp.) (2004). *Salvad al niño*. València: Seminari d'Estudis sobre la Ciència, pàg. 93-120.

² LÓPEZ NÚÑEZ, Álvaro (1908). *La Protección a la infancia en España*. Madrid: Imprenta Eduardo Arias, pàg. 128 (n'hi ha una segona edició publicada a Madrid: C.E.P.E., 1992).

En primer lloc, era evident que el concepte de protecció a la infància s'havia ampliat i que tota l'amplitud de la «tutela física i moral» del menor estava present en les noves directrius, de manera que, en un cert sentit, l'aplicació completa de l'articulat hauria fet innecessaris, fins i tot, els tribunals tutelars posteriors (que havien d'arribar el 1918). Roussel, l'autor de la llei francesa, comentà que, si s'aplicava, seria la llei més progressista i pràctica de totes les que existien a Europa.³

El reglament no solament abordava la lactància mercenària, com semblava que feia el 1904, sinó que definia les funcions de protecció i empara a la dona embarassada; la inspecció de tots els centres en els quals es recollien o s'albergaven nens (cases bressol, escoles, tallers, asils, espectacles...); l'explotació infantil, la denúncia i persecució dels delictes contra menors; l'empara dels nens abandonats físicament i moralment, la seva recollida de la via pública tot proporcionant-los educació protectora; la correcció paternal dels anomenats rebels, incorregibles i delinqüents; l'atenció i instrucció dels anormals, i el compliment de les lleis protectores, és a dir, tot o pràcticament tot.

Naixia, així, un organisme estatal per respondre a les necessitats de la infància abandonada físicament i moralment. I, per a això, es regulava el Consell Superior de Protecció a la Infància i les Junes Provincials i Locals, que organitzarien les seves funcions en cinc seccions: 1. Puericultura i Primera Infància; 2. Higiene i Educació Protectora; 3. Mendicitat i Vagància; 4. Patronats i Correcció Paternal, i 5. Jurídica i Legislativa. Cada secció tindria les seves pròpies reglamentacions especials amb la finalitat de millorar, i assolir, una eficàcia pràctica real. El finançament de tot aquest projecte protector dependria de la partida que se li assignés en els pressupostos de l'Estat i dels donatius i subvencions particulars que es poguessin rebre. Un aspecte, aquest del finançament, que no va quedar resolt de moment i que tingué necessàriament repercussions en els començaments difícils de les Junes Provincials i Locals. Tan sols un mes més tard, un altre Reial decret (24 de febrer de 1908) (*Gazeta* de 25 de febrer), ampliava les atribucions del Consell Superior, que passaria a anomenar-se de Protecció a la Infància i Repressió de la Mendicitat, i que assumiria totes les funcions en el camp del control de la mendicitat del carrer. Seria llavors, per la primavera de 1908, amb el Reglament publicat, l'ampliació de funcions decretada i sense un finançament definit, quan s'intentaria engegar

³ ROCA CHUST, Tomás (1968). *Historia de la Obra de los Tribunales Tutelares de Menores en España*. Madrid: Consejo Superior de Protección a la Infancia, pàg. 65.

per primera vegada la Llei Tolosa, iniciant el procés progressiu de constituir les juntes provincials i locals encarregades d'aplicar-la.⁴

El desenvolupament definitiu del nou organisme arribaria el 1911, amb l'aprovació en la Llei de pressupostos generals de l'Estat. Es crearia un impost especial del cinc per cent sobre les entrades i localitats de tots els espectacles públics (RD de 18 de gener de 1911) (*Gazeta* de 22 de gener). És un impost finalista amb destinació a les Junes de Protecció Provincials i Locals, que es duria a efecte per recaptació directa a cada localitat o municipi per part d'agents d'Hisenda o per representants de la Companyia Arrendatària de Tabacs. Aquesta aportació del cinc per cent sobre els espectacles públics va suposar, per a la majoria de les juntes, uns fons importants que els van permetre intentar desenvolupar totes les funcions; fins i tot els tribunals de menors, que sorgirien el 1918, rebrien, com a fons propis per desenvolupar la seva missió, una part de la important recaptació de les juntes. La distribució dels ingressos quedava regulada de la manera següent: el 60 per cent en obres de protecció a la infància; un 30 per cent per a la repressió de la mendicitat, i un 10 per cent, com a màxim, en atencions de personal (RD del 17 de juny de 1911) (*Gazeta* de 18 de juny).

2. LA CONSTITUCIÓ DE LA JUNTA PROVINCIAL DE PROTECCIÓ DE LA INFÀNCIA DE BARCELONA

El 27 de febrer de 1908 el Govern Civil de Barcelona va rebre una circular privada que el Ministre de Governació, Juan de la Cierva, enviava als governadors civils. Els insistia que convidessin i nomenessin de manera immediata els vocals i les persones i iniciatives socials més adequades per constituir les Junes Provincials, el primer objectiu de les quals havia de ser la prohibició efectiva de la mendicitat rondaire, d'acord amb el RD de 24 del mateix mes. Així mateix, els advertia que aviat es publicaria una Reial ordre que dictaria normes per constituir de manera immediata les juntes.⁵ I va ser tan aviat que la Reial

⁴ Un estudi de la Llei de 1904, del Reglament de 1908 i del desenvolupament de les juntes de protecció i les seccions de què constaven el trobem a: PALACIO LIS, Irene; RUIZ RODRIGO, Cándido. *Op. cit.*, pàg. 75-96. També a: BARONA, Josep Lluís. «El Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad (1904-1914). Su ideología social y sanitaria». A: PERDIGUERO, Enrique (comp.). (2004). *Salvado al niño*. València: Seminari d'Estudis sobre la ciència., pàg. 121-153.

⁵ Doc. núm. 01.3.013.1, a l'AJP (Arxiu Josep Pedragosa. Dp. Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona). El document és una còpia manuscrita de la circular privada enviada a Barcelona (possiblement per via telegràfica). És datada del 27 febrer de 1908.

Ordre va ser datada l'endemà i publicada un dia més tard, el 29 de febrer de l'any de traspàs de 1908.⁶

Aleshores el governador de Barcelona era Ángel Ossorio y Gallardo, qui va mostrar veritable zel en el compliment de les instruccions rebudes: envià immediatament les comunicacions oportunes als presumptes membres de la Junta, tal com indicava el recentment promulgat Reglament de la Llei Tolosa: l'alcalde, el bisbe, el president de la Diputació, el de l'Audiència, representants de les Escoles Normals, de l'Institut de Segon Ensenyament, etc. Reclamà, a més, el concurs de persones de «notòria competència» en l'assumpte, com indicava l'articulat.

En aquest sentit, cal fer constar que aleshores, a Barcelona, hi havia la felicitat circumstància que, al costat de l'existència d'escoles de reforma remarcables (Asil Toribi Duran, Asil del Bon Pastor) —ja aportaven una experiència provada—, hi havia un ampli conjunt d'institucions benèfiques i assistencials que exercien les diverses accions socials en alguns barris de la ciutat. També hi convergien algunes iniciatives avantguardistes, tant en el camp de la protecció a la infància abandonada, el de la reforma i rehabilitació penitenciària de joves i adults, com en el de la reeducació dels menors, a més de l'existència d'una sensibilitat social i intel·lectual notable de cada vegada més conscient i desperta sobre el problema de la infància en risc.⁷

Des del primer moment, especialment Ramon Albó, vocal delegat pel president de la Diputació, i amb una àmplia experiència en el camp, apareix col·laborant estretament amb el secretari del governador en la gestió de la constitució de la nova Junta.⁸ El 7 de març, només nou dies després de la recepció de la circular, era enviat un ofici d'Ossorio y Gallardo en què convocava tots els

⁶ Reial Ordre de 28 de febrer als governadors civils sobre la constitució de les Junes Provincials de Protecció de la Infància. *Gazeta de Madrid* de 29 de febrer de 1908.

⁷ Vegeu: GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep; MARQUÈS, Salomó; MAYORDOMO, Alejandro; SUREDA, Bernat (2002). *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'Educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans & Publicacions de l'Abadia de Montserrat (Biblioteca Abat Oliba, 233), pàg. 432-438. La presència de figures destacades com Ramon Albó, Josep Pedragosa, Puig i Alfonso, Bonaventura Muñoz, Francesc Vidal Solares, etcètera, que estigueren vinculats indirectament o directament i, des del primer moment, amb el començament de la Junta, permetien pronosticar un auguri positiu per al nou organisme.

⁸ Per exemple, els doc. núm. 01.3.005.1 i núm. 01.3.004.1 de l'AJP, que són notes d'Albó adreçades al secretari i a l'oficial administratiu encarregats de les gestions, en què reporta els contactes que té amb associacions i entitats benèfiques que complien els requisits legals per poder tenir un vocal a la Junta, o bé designaven possibles candidats per ocupar els llocs de vocals obrers (els designats acabarien sent Francesc Garriga i Miquel Renté Cassola, aquest últim era vicepresident de l'Ateneu Obrer i propietari d'un taller d'impremta), posen de manifest la implicació especial de Ramon Albó en el procés constituent de la Junta.

vocals nats i electes a la reunió de constitució, que havia de tenir lloc el divendres, 13 de març, a les 15.30 hores en el mateix despatx oficial del Governador, i exigia puntualitat a la trobada.⁹ El dimecres, 11 de març, es publicava, en el *Butlletí Oficial de la Província*, la RO Circular que disposava, en termes tallants, la constitució immediata de les Junes abans de dia 20 del mateix mes.¹⁰ Dos dies més tard tindria lloc la reunió, en la qual probablement Ramón Albó va ser designat vocal secretari, es va triar una comissió permanent i van ser distribuïts els restants vocals entre les cinc seccions que dividia el Reglament de gener de 1908 la tasca de protecció. La secció tercera (Mendicitat i Vagància) va ser la més nombrosa i quedà formada per tretze vocals, entre els quals, el propi governador i el secretari Albó; això és senyal del protagonisme que es donava a aquesta secció, en perfecta consonància amb la circular ministerial rebuda el 27 de febrer. I, fos com fos, la primera Junta Provincial que oficialment va constituir-se a tot l'Estat va ser la de Barcelona (i en tan sols quinze dies, a partir de la circular comminatòria del ministre Juan de la Cierva).¹¹

Sembla que també en aquesta reunió de constitució va ser designat Josep Pedragosa director executiu de la Secció tercera i un expert oficial de secretaria per a totes les gestions administratives que generés la feina de la secció.¹²

⁹ Doc. núm. 01.3.006.1 de l'AJP. El document és l'esborrany original dictat per Ossorio al seu secretari, que convoca la reunió de constitució sense que, pel que sembla, tots els vocals haguessin estat ja designats o nomenats. Per exemple, encara el 9 de març es rebia la proposta d'Hermenegildo Giner de los Ríos, com a representant vocal de l'Institut General i Tècnic de Segon Ensenyament, triat pel claustrer (doc. núm. 01.3.003.1; AJP).

¹⁰ Reial Ordre Circular per donar compliment al que disposen els articles 26 i 32 del Reglament de la Llei de protecció a la infància. *Butlletí Oficial de la Província de Barcelona*, núm. 61, 11 de març de 1908, pàg. 3.

¹¹ Doc. núm. 01.3.001.1 de l'AJP. És un plec de tres esborranys sobre la distribució dels vocals en les seccions, l'enumeració de corporacions que col·laborarien amb la Junta i els respectius vocals representants, el nomenament de Pedragosa com a director de la Secció tercera, etc. És molt probable que, a causa de les presses, no tots els vocals poguessin assistir-hi, malgrat la convocatòria exigent del governador; i ni tan sols que totes les corporacions i institucions que per llei podien tenir un vocal representant, l'haguessin designat ja de manera ferma, encara que sembla evident que hi havia hagut contactes previs i designacions confirmades oficialment o oficiosament. Entre els membres, a més d'Ossorio, com a president, hi hauria: Mariano Enciso (vocal delegat pel president de l'Audiència), Ramón Albó (vocal delegat pel president de la Diputació), l'alcalde de Barcelona, l'inspector provincial de Sanitat, Agustí Farriols (sotsdelegat de Medicina) i el Bisbe de Barcelona (que es va excusar per malaltia). També hi assistí el professor Augusto Vidal Parera (Normal de mestres), la professora Àngela Valls (Normal de mestres) i el professor Hermenegildo Giner de los Ríos (Institut General i Tècnic). I, evidentment, metges reconeguts, com Francesc Vidal Solares (Hospital del Nen), Ramon Sauquet (Hospital Nens Pobres) i Joaquim Duran (Reial Acadèmia de Medicina).

¹² Ossorio va oferir a Pedragosa el càrrec i el convidà que aplicàs el Reglament de la Llei organitzant un pla d'acció concret per a la Secció tercera. Així ho confessa el sacerdot (doc. núm. 01.2.111.5, núm. 01.2.068.1, pàg. 12, i núm. 01.1.054.1; AJP).

Tal com indica el primer número del Butlletí de la Junta, davant la impossibilitat de poder atendre totes les funcions de les altres seccions de manera immediata, i cobrir-les, es va voler incidir a donar una resposta prioritària al problema urgent i més visible, que era «*esa plaga de niños huérfanos con o sin padres, abandonados, mendigos, andrajosos, vagabundos, viciosos y delincuentes, conocidos vulgarmente por el mote de trinxeraires, que constantemente pululan por nuestras calles y constituyen el oprobio y la afrenta de nuestra moderna civilización*».¹³

Naturalment, la Junta naixia pobra i sense recursos assignats, que sapiguem. Mentrestant, les setmanes següents, la comissió permanent, amb Osorio i Albó, intentava reunir alguns fons inicials. Pedragosa, després de recollir informació sobre la disponibilitat de possibles institucions col·laboradores, d'una banda, i els elements materials i personals que, per una altra, aportaven el Govern civil, l'Ajuntament i la Diputació, intentaria dissenyar un pla d'acció realista. La intenció seria mancomunar l'acció social de les institucions en una xarxa que pogués donar una certa unitat i continuïtat a la intervenció de la Junta, i amb la mínima despesa possible. Així i tot, encara volien fugir de l'afany d'establir sistemàticament fundacions o institucions noves, ja que no ho aconsellaven ni la prudència ni el bon sentit econòmic. Era necessari, malgrat això, crear un Departament d'Observació Psicològica i Classificació, on els menors recollits, abans de ser destinats a les institucions col·laboradores, serien identificats, revisats, higienitzats i examinats, i en el mínim temps possible els donarien una «destinació».

De la mateixa manera, per Pedragosa era necessari, a més, un tipus d'institució postasilar, que fes d'institució pont entre el món habitualment tancat dels asils i el veritable món social lliure, en el qual volien reintegrar el menor. Aquest model institucional obert havia de ser de tipus familiar, en règim de llibertat, que permetés mantenir un contacte adequat amb el món social lliure i oferís una «llar» per cobrir les necessàries seguretats bàsiques dels menors, que acollís l'exultat fins que es reincorporés socialment de manera definitiva. D'aquesta manera, s'evitaria el salt brusc d'un model de sistema tancat i d'internament total a la intempèrie de la vida social lliure. Aquest era el moment difícil per excel·lència, segons Pedragosa, qui coneixia prou el cost social elevat i humà que suposava aquest procés, fins i tot per als menors que tinguessin expectatives més

¹³ *Boletín de la Junta Provincial de Protección a la Infancia*. Barcelona, núm. 1 (15 de novembre de 1908), pàg. 1. El text complet de l'article únic del primer número, signat per tots els membres de la Secció tercera, era en realitat de Pedragosa, com revela l'esborrany original de l'article, escrit a mà pel sacerdot. Doc. núm. 01.2.068.1; AJP.

optimistes —com havia après i comprès, dia rere dia, en la tasca de capellà que havia dut a terme en la moderna presó model de la Ciutat Comtal. Era la proposta d'institucionalitzar el model de la Casa de Família, gairebé desconeguda i que havia fundat el propi sacerdot, i que des de feia dos anys funcionava ja de manera informal i amb dificultats al carrer de Portaferrixa, a Barcelona.¹⁴

En síntesi, el pla consistia a organitzar, de manera sistemàtica i contínua, «*recogidas o limpias*» de menors en situació de marginació i desviació social, que eren «fixats», fotografiats, revisats mèdicament i interrogats, per ser immediatament destinats els uns —si es considerés convenient i fora viable— a les seves famílies i llocs d'origen, i, els altres, col·locats provisionalment en un departament de l'Asil del Parc, on estarien «*en observación para el estudio de su compleja psicología (sensibilidad, carácter, religiosidad, moralidad, cultura, inclinaciones, aptitudes, etc.), todo con el saludable fin de proceder a la clasificación más aproximada al ideal de una pedagogía racional y científica*». ¹⁵ Després de ser classificats en les categories generals d'idiosincràsia urbana o rural, eren subclassificats en funció del seu grau de «degeneració» moral en dues subcategories: la de simplement «abandonats» i la de «viciosos i delinqüents». Per als abandonats, fossin d'idiosincràsia rural o urbana, es proposaven mesures directes de protecció i empara (col·locació familiar, urbana o rural, o en institucions benèfiques col·laboradores). Els viciosos i delinqüents, necessitats de reforma i amb desestructuració personal i social, eren enviats als reformatoris urbans (Toribi Duran, Bon Pastor, etc.) o a granges agrícoles reformadores i professionals. Per a les dues categories, en sortir de les institucions urbanes i quan no hi havia cap família d'acollida o aquesta no oferia garantia social, podien passar a la Casa de Família (només els nens), mentre que, en el cas rural, se'ls buscava una col·locació agrària i en família. També hi havia la possibilitat que alguns menors poguessin passar directament del Departament d'Observació a la Casa de Família.¹⁶ Sobre el tema femení, el pla no recull gairebé res d'específic ni diferencial; les poques

¹⁴ Sobre la figura i l'obra de Josep Pedregosa, poden consultar-se els treballs següents: BALDELLÓ, Francesc (1965). *Petites biografies de grans barcelonins*. Barcelona, s. e.; PEDRAGOSA I LLAVINA, Salvador (1965). *Llibertat vigilada (l'obra de mossèn Pedregosa)*. Barcelona: Dalmau Editor; PIQUER i JOVER, Josep-Joan. «La ejemplaridad de un sacerdote. Una vida al servicio de la Infancia y de los pobres». *Boletín Oficial del Obispado de Barcelona*, 1957, 8-9, pàg. 408-417 (publicat també en el núm. 54, de maig-juny de 1957, de la *Revista de la Obra de Protección de Menores*); i la monografia *Reeducación social. La obra pedagógica de Josep Pedregosa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1984.

¹⁵ *Boletín de la Junta Provincial de Protección a la Infancia*. Barcelona, núm. 1 (15 de novembre de 1908), pàg. 2.

¹⁶ Doc. núm. 01.1.053.1 de l'AJP.

dades que es posseeixen sembla que indiquen que la manera habitual de funcionament solia ser semblant en tot el que s'ha exposat: s'accentuava el percentatge elevat de retorn a la família ja en el primer moment o després de passar per les institucions, o bé la derivació a altres establiments benèfics i col·locacions en famílies, que les pròpies institucions col·laboradores femenines gestionarien amb el vistiplau de la Junta.

Aquest seria el pla que, proposat per Pedragosa, assumiria la Secció tercera i intentaria ser aplicat en les línies generals des del mes de maig de 1908, una vegada que s'havien instal·lat les oficines de la Junta en uns locals situats a l'entresòl del número 3 del conegut passeig d'Isabel II, és a dir, al devora Govern Civil de Barcelona. El primer semestre de funcionament (maig-octubre de 1908) van ser recollits del carrer, si donem crèdit al *Butlletí*, 144 menors, que van ser distribuïts de la manera següent:¹⁷

Destinació	Nombre de tutelats
Asil Toribi Duran	23
Granja Agrícola	19
Asil del Parc	17
Nens col·locats	12
Servei militar ¹⁸	8
Tallers salesians	2
Casa Provincial de Caritat	1
Hospital Clínic	1
Socorreguts	1
Fugats	5
Retornats a llurs famílies a Barcelona	25
Retornats a llurs famílies fora de Barcelona (ferrocarril o vaixell)	30
TOTALS	144

¹⁷ Elaborada a partir de les dades del *Boletín*, *Op. cit.*, pàg. 6-7. Dels 144 menors recollits, només cinc eren noies i van ser lliurades a les seves famílies (dues tenien domicili a Barcelona) i tres foren enviades a fora (a Reus, Sagunt i Bilbao).

¹⁸ Per als joves classificats com a viciosos o delinqüents, que estiguessin en el límit de l'edat penal, davant la dificultat per trobar-los una institució adequada, una solució viable —d'acord amb el que feien a altres països europeus— era la possibilitat d'enrolar-los en l'exèrcit o en la marina. Per conducte de la Junta, aquest semestre vuit joves d'aquestes característiques van ingressar-hi com a voluntaris. Doc. núm. 01.2.068.1 pàg. 28, AJP.

La Junta havia d'abonar a les institucions col·laboradores la pensió dels seus tutelats. Per exemple, la Granja Agrícola de Sant Isidre establia un pupil·latge de 60 cèntims diaris més 68 pessetes d'entrada per pupil; l'Asil Toribi Duran fixava el cànon de 30 pessetes mensuals per plaça. Com que no tenien assignacions fixes pressupostades, la capacitat econòmica de la Junta depenia exclusivament d'un sistema de subscripcions voluntàries mensuals o anuals que havia intentat organitzar la comissió permanent, al marge dels possibles donatius benèfics i caritatiu que es poguessin rebre de manera singular i possibles col·lectes ocasionals que es poguessin establir. Les quantitats recaptades cada mes per subscripcions, el primer semestre, no van superar mai les 250 pessetes, fet del qual sembla desprendre's un especial esforç a augmentar el nombre de subscriptors dels estats d'ingressos successius, en els quals es fan públics els noms dels benefactors i les quantitats aportades. En aquest sentit, la Junta naixent es va adjudicar un notable èxit quan, a principis del mateix 1909, es va poder constituir una Junta Auxiliar de Dames. Aquest organisme reunia un ampli grup de senyores distingides de la capital catalana i les intervencions inicials es van adreçar a proporcionar recursos econòmics a l'obra. En només dos mesos van aconseguir 110 subscriptores, que donaven una partida d'ingressos de 640 pessetes mensuals (pràcticament el triple del muntant de les subscripcions masculines).¹⁹ Però, el veritable motor econòmic de la Junta sembla ser que va ser el governador Ossorio y Gallardo, a través dels donatius i col·lectes especials que va aconseguir gestionar els primers mesos de funcionament del nou organisme (fins a 27.436 pessetes).²⁰ Aquestes aportacions, unides a les subscripcions mensuals i als beneficis ocasionals (donatius en concerts, tómbols, etcètera) d'unes bústies per a donatius (que, acompanyades d'una circular del governador, van ser enviades a establiments hotelers, restaurants, cafeteries i societats privades d'esbarjo o esportives perquè fossin col·locades en lloc visible amb la finalitat de recaptar fons), arribaren a obtenir la xifra de 36.240 pessetes els sis primers mesos de funciona-

¹⁹ A més de gestionar les subscripcions de donatius, van organitzar sistemes de recaptació de fons a través de sèries d'abonaments de cinc dijous al teatre Eldorado, abonaments als dijous de moda de la Companyia Larra-Balaguer i de la Companyia Ferruccio-Caravaglia i, fins i tot, a alguns partits de pilota realitzats en el Frontó Condal. *Boletín de la Junta. Op. cit.*, núm. 3 (15 de maig de 1909), pàg. 42-45.

²⁰ Així sembla que ho testimonii la relació de donatius declarats en el butlletí. Els fets posteriors tal vegada ho corroborarien, ja que, dimitit Ossorio, la Junta va ser incapaç de mantenir un nivell d'ingressos que permetés continuar la tasca i es va veure obligada a dissoldre's; Pedragosa era d'aquesta opinió (Doc. núm. 01.1.054.1, pàg. 5). En realitat, la quantia dels ingressos ja havia començat a decreixer d'una manera alarmant per la primavera de 1909.

ment, enfront d'unes despeses de 7.805 pessetes, que donaven un saldo a favor de la Junta de 28.449 pessetes.

Els ingressos els tres mesos següents van seguir la mateixa tònica (25.973 pessetes) i generaren un saldo global positiu de 34.624 pessetes, les quals cobrien les despeses del període, que, no obstant això, lògicament de cada vegada augmentaven. El canvi de tendència es va produir els tres mesos següents (de febrer a maig de 1909): les entrades van disminuir dràsticament i no arribaren ni a la cinquena part del període anterior (tan sols 4.786 pessetes), i es van multiplicar les despeses molt més del doble (20.651 pessetes). Tot i que el saldo final va continuar sent positiu (18.759 pessetes) gràcies al romanent anterior acumulat, la nova situació exigiria una anàlisi i una remobilització de totes les iniciatives que poguessin aportar-hi fons. La sortida més gran va ser, a l'últim període, la inversió que la Junta va fer en l'obra de remodelació de l'exconvent de les Mínimes, al carrer del Carme, que l'Ajuntament li havia cedit a títol precari perquè hi instal·lés un alberg provisional i hi portessin a terme també les tasques del Departament d'Observació, que fins llavors es feien a l'asil municipal del Parc. És probable que l'assumpte no tingués el beneplàcit de tots els membres de la Junta, ja que la política oficial declarada en el programa inicial rebutjava palesament esmerçar fons en obres, no solament perquè significava necessàriament disminuir serveis i places de tutelats, ja que es distreien fons, sinó també perquè finalment suposaria duplicar aquests mateixos serveis i institucions, que ja existien i que ja s'utilitzaven, encara que no fossin propis. De fet, els redactors de l'últim número del *Boletín* (que ja no era Pedragosa) sortien en defensa de la necessitat de l'alberg i de l'obra que s'hi havia fet (pàg. 40-41); i intentaven justificar que de cap manera no es tractava de crear un establiment nou per retenir-hi els tutelats o destinar-los-hi, sinó solament un lloc per a estades curtes que pogués cobrir alguna necessitat ocasional urgent d'empara i que, a més, completés les escasses places de què disposava la Junta a l'asil del Parc. Aquesta necessitat recurrent de justificació, mancant altres fons, podria ser interpretada també com el reflex de l'existència d'un corrent d'opinió contrària i d'un moviment crític tant a fora com a dins la Junta.

Fou en aquestes mateixes dates, pels volts de l'abril de 1909, quan es va produir el trencament definitiu entre Pedragosa i Ossorio. No sembla, en principi, que la dimissió del sacerdot com a director tècnic de la Secció tercera pogués estar directament relacionada amb el tema anterior, sinó que va ser el topall final de tot un seguit de divergències i discrepàncies privades i públiques entre dues fortes personalitats que tenien objectius distints: la del governador,

que sembla que s'inclinava per una clara opció «policiàca» de control social, l'objectiu prioritari del qual era l'èxit (amb els seus ecos de crònica) en la tasca de netejar Barcelona de captaires i vagabunds, i la de Pedragosa, com a director tècnic, que defensava una tasca més pedagògica, la qual requeria necessàriament uns ritmes temporals, i sobretot unes «maneres», distintes en les formes d'intervenció.²¹ La dimissió de Pedragosa no va suposar que la seva institució (la Casa de Família) deixés immediatament de funcionar com a institució col·laboradora, encara que la Junta crearia una «casa de família» pròpia, annexa a l'alberg provisional, en el convent cedit per l'Ajuntament.²²

Això a banda, només funcionava la Secció tercera (Mendicitat i Vagància), mentre que les quatre restants no van fer, o no van poder fer, pràcticament res en tot el primer període de vida de la Junta. Si considerem el *Boletín* com el registre oficial de les activitats de l'entitat, no hi apareix cap notícia referida a les altres seccions fins al segon número, que, sota l'epígraf «Puericultura», inclou la reproducció d'una columna de to divulgatiu manllevada de *La Vanguardia* sobre albergs infantils industrials; la resta de l'exemplar, com passà amb el primer número, està dedicat en exclusiva a donar notícia de les activitats de la Secció tercera, que eren, de fet, les úniques que portava a terme la Junta.

El *Boletín* comença el tercer número intentant justificar també aquesta situació i tal vegada revelant així el malestar i la divisió crítica que comença a sorgir entre els vocals. Ja fa més d'un any des de la constitució de la Junta i, vista l'activitat de la Secció tercera «y de la inacción de las demás, se planteó debate respecto a si debían entrar todas ellas en actividad...».²³ Al marge del protagonisme inicial que es va voler donar a la lluita contra la mendicitat i vagabunderia infantil, la realitat de l'aplicació a Barcelona va ser la reducció i conversió d'una completa llei de protecció física i moral de la infància, de segell higienista i puericultor a l'origen, en una exclusiva llei de repressió de la mendicitat; s'oblidaren completament la resta de les funcions definides per la llei fins al punt que, encara que s'havien assignat els vocals a les seccions i que s'havien fet propostes per als corresponents càrrecs de presidents i secretaris —com

²¹ Entrevista realitzada a Pedragosa per Piquer i Jover el 29 de gener de 1955 (C.P.P.P. 29/01/1955, AJP). També n'hi ha testimonis als doc. núm. 01.2.178.1, núm. 01.2.047.3 (la data probable del document és 1910) i al 01.2.140.1, de l'AJP.

²² Tal com recull la secció de «Noticias. Juntas Provinciales». *Pro-Infantia. Boletín del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad*. Madrid (núm. 4), any I, agost 1909, pàg. 170.

²³ *Boletín...* Op. cit. (núm. 3), 15 de maig de 1909, pàg. 1

consta en els esborranys de la sessió constitutiva de la Junta—, les altres seccions ni tan sols s'havien constituït com a tals, és a dir, ni tan sols s'havien reunit en tot un any després de la constitució general de la Junta.

La dada és suficientment significativa de la deriva que l'assumpte va assumir a la capital catalana i que hagué de suposar una greu presa de consciència per l'organisme. I encara ho degué ser més, si tenim en compte que aquell trimestre havia estat enviat des de Madrid un ampli esborrany del reglament per al funcionament de la Secció primera (Puericultura i Primera Infància), redactat per Tolosa Latour, que sol·licitava a les Juntes provincials que li fessin arribar les observacions perquè, en funció d'aquestes experiències, pogués corregir el projecte i modificar-lo. Tot i el possible perill que *«la simultaneidad de los trabajos perjudicaría a la intensidad de los mismos y aminoraría la corriente benéfica que se había establecido a favor de la sección tercera»*, el debat entre els vocals de la Junta barcelonina acabà amb l'acord que *«todas las secciones comenzaran sus trabajos, si bien graduándolos y escalonándolos para que no se perjudicasen recíprocamente»*.²⁴

La veritat fou que el 20 d'abril de 1909 se'n constituïa la Secció primera a Barcelona i se n'establien unes orientacions inicials mínimes: intentaven constituir, a cada un dels deu barris de la ciutat, una delegació de la secció (que, en realitat, es reduïa a trobar una veïna del barri i nomenar-la agent de la secció perquè s'assabentàs de possibles necessitats, es convertís en propagandista de la secció i, sobretot, promogués subscripcions en la seva àrea). En aquest sentit, i amb la mateixa data, es difongué una circular de la Secció primera, en què s'animava els ciutadans a comunicar situacions concretes de necessitat i a fer donatius a favor de la secció. La recaptació inicial del primer mes va ser de 304,75 pessetes (255 en donatius i 49,75 en subscripcions mensuals), una quantitat veritablement baixa per l'ambiciosa labor que es proposava tant la Llei de 1904 com el seu Reglament de 1908 en relació amb les funcions d'aquesta secció primera. Comparades amb els ingressos generals de la Junta, que s'havia identificat exclusivament fins al moment amb la Secció tercera, les xifres de la Secció primera resultaven ridícules.²⁵

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Els membres de la Secció primera, a més del governador, eren la baronessa de Salillas, la marquesa de Mariano, la professora de la Normal, Àngela Vallés, els metges Josep Macaya, Agustín Farriols i Ramon Sauquet, que actuava de secretari de la Secció, i els vocals Miquel Renté, Pere Santaló (representant de l'Ateneu Barcelonès) i Tomàs Escriche (de la Reial Acadèmia de Ciències i Arts). Gairebé un mes després de la constitució, encara solament havien pogut nomenar cinc delegades per als deu barris en què es dividia la capital catalana.

A la constitució de la Secció primera, degué seguir la de la Secció cinquena (Jurídica i Legislativa), de la qual s'insereix una nota breu al final del darrer exemplar publicat del *Boletín*, que donava notícia que «*ha empezado también a funcionar*». S'havia decidit que la seva missió se centraria a «*asesorar al gobernador en sus facultades punitivas*» contra els explotadors de la infància i a «*ejercitar ante los tribunales las acciones correspondientes*»; finalment, i de manera ambígua, es declarava, com a comprensiva dels seus treballs i activitat, que «*hasta ahora la sección sólo ha tenido que emitir algunos dictámenes*».²⁶

Tornam ara a l'activitat de la Secció tercera. Caldria dir que, encara que no disposem de dades sobre el nombre aproximat de menors desatesos que podien passejar per la Barcelona de 1908, i que, per tant, no podem ponderar el possible impacte quantitatiu que va poder suposar la xifra global de menors tutelats i destinats en aquell primer any de funcionament de la Junta, sí que podem considerar que la capital catalana va viure l'aplicació d'un pla, necessàriament limitat, però nascut amb voluntat de coordinació i eficàcia, i que va merèixer les felicitacions del Consell Superior de Protecció.

Les dades totals de menors atesos responien a la distribució següent:

Destinació	1r semestre: 15/05/1908 a 15/11/1908	2n trimestre: 15/11/1908 a 15/02/1909	3r trimestre 15/02/1909 a 14/05/1909	Totals
Asil Toribi Duran	23	23	31	77
Tallers Nen Jesús	-	1	13	14
Asil St. Joan de Déu	-	1	1	2
Tallers Salesians	2	-	7	9
Col·legi Sagrada Família	-	-	2	2
Granja Agrícola	19	8	7	34
Institut del Salvador (Pàrvuls)	-	-	5	5
Asil del Parc	17	8	10	35
Casa de Caritat	1	-	2	3
Hospital Clínic	1	-	1	2
Casa de Família	-	8	5	13
Colònia de San Hermenegildo (Dos Hermanas)	-	-	4	4

²⁶ *Boletín. Op. cit.*, (núm. 3), 15 de maig de 1909, pàg. 53. Els membres de la Secció eren, a més del governador, el vocal delegat del president de l'Audiència, Mariano Enciso; Lluís Ferrer Vidal i Soler, representant de la Caixa de Pensions per a la Vellesa; Benet de Pomés y de Pomar, comte de Santa Maria de Pomés, representant de la Reial Acadèmia de Jurisprudència, i Álvaro María Camín, president. Els tres últims eren advocats de carrera.

Destinació	1r semestre: 15/05/1908 a 15/11/1908	2n trimestre: 15/11/1908 a 15/02/1909	3r trimestre 15/02/1909 a 14/05/1909	Totals
Col·locats en famílies	12	13	2	27
Asil Bon Pastor	-	-	5	5
Retornats a les seves famílies (Barcelona)	25	22	35	82
Enviats a les seves famílies i poblacions d'origen	30	25	41	96
Servei militar	8	-	-	8
Socorreguts	1	-	-	1
Fugats	5	2	7	14
Autoritat judicial, governativa i consolats	-	-	3	3
Departament d'Observació	-	-	7	7
Total				443

Elaborat amb dades que ofereixen els tres números publicats del *Boletín de la Junta de Protección a la Infancia de Barcelona*²⁷

Crida l'atenció en nombre baix de nenes recollides: només tretze en tot un any de funcionament, set de les quals van ser retornades a les seves famílies, una va aconseguir escapar-se i cinc van ser destinades a l'Asil del Bon Pastor. És possible que funcionessin filtres socials i morals, explícits o implícits, que orientessin la recollida de manera prioritària envers els nens. A manera de comparança, un mostreig —petit i incomplet— de la consulta de les notícies soltes que eren incloses periòdicament en la premsa diària de l'època sobre el nombre de necessitats recollits a la comissaria municipal de pobres de Barcelona (carrer Paradís, 7) —que va començar a funcionar l'abril de 1909— ofereix xifres canviants. Per exemple, el mes d'abril cap nena no va ser atesa, enfront de vint-i-quatre nois; no obstant això, el mes de maig van ser ateses vuit noies (enfront de quaranta-nou nens); deu nenes el juliol (enfront de vint-i-un nens), abans dels successos de la Setmana Tràgica; hi va haver també dinou assistides (enfront de trenta-dos assistits) entre finals d'agost i el mes de setembre; vint-i-tres nenes (enfront de dotze nens) el novembre i trenta-vuit noies (enfront de

²⁷ *Boletín de la Junta. Op. cit.* (núm. 1), pàg. 6-7; núm. 2, pàg. 26-27; núm. 3, pàg. 46-47. Les dades globals que presenten els butlletins contenen errors; en el període de 15 de novembre de 1908 a 15 de febrer de 1909 no van ser 115 recollits, sinó només 111 nous tutelats, i el període del 15 de febrer al 14 de maig de 1909, tampoc no van ser 157, sinó 188 nous protegits. Hem considerat més fiables les dades detallades que ofereix cada institució col·laboradora que els totals que ofereix el butlletí.

trenta-dos nens) el desembre de 1909. Són dades molt parcials i limitades, però que podrien corroborar l'existència d'algun tipus de filtre per part de la Junta o dels agents de l'ordre encarregats de les recollides. També és possible que molts d'aquests nens i nenes que eren conduïts a la comissaria de pobres fossin, almenys en part, fills petits que acompanyaven els pares o mares, que serien els subjectes «protagonistes» de la recollida o de l'atenció dels agents de la comissaria municipal. De totes maneres, la limitació asimètrica del mostreig i l'eventualitat de les fonts no ens permet, de moment, dir gaires coses més.²⁸

No es publicaren més butlletins de la Junta. El següent hauria d'haver sortit a l'agost, si tenim en compte el ritme dels anteriors. Però, el juliol de 1909 arribava la «Setmana Tràgica», que va col·lapsar la vida ciutadana i que va obligar el governador a absentar-se de la ciutat. La política que seguiria els successos devindria en la caiguda del gabinet Maura la tardor del mateix any i, en conseqüència, en el cessament definitiu d'Àngel Ossorio y Gallardo com a governador civil de la província.

La Junta degué seguir funcionant els mesos següents, almenys mantingué en les institucions col·laboradores els tutelats anteriors als esdeveniments de juliol, com sembla desprendre's de la liquidació de comptes. El 2 de desembre de 1909 la Junta Provincial de Protecció de la Infància acordaria dissoldre's per falta de fons; argumentava que, si bé la Llei n'autoritzava el funcionament, no li proporcionava recursos per complir la seva missió.²⁹ El mes següent, el 24 de gener de 1910, el comitè executiu de la Junta Auxiliar de Dames presentava al Govern Civil la dimissió en bloc, ja que la seva acció resultava innecessària, donada la suspensió de l'Obra de Protecció a Barcelona.³⁰ El gener de 1910, Miquel Barella, tresorer de la Junta, liquidava, amb els últims fons, tots els comptes d'institucions col·laboradores, personal i despeses de manteniment d'instal·lacions pròpies. La Junta acabava de desaparèixer després de vint-i-dos mesos escassos de vida. La seva herència era un testimoniatge històric innegable de la possibilitat real d'una acció eficaç —encara que parcial— de protecció de la infància.

²⁸ Les dades han estat extretes de consultes de *La Vanguardia*, edicions dels dies 27 i 30 d'abril de 1909; 5, 8 i 11 de maig de 1909; 8 i 14 de juliol, i 31 d'agost de 1909; 8 i 14 de setembre, 14 i 16 de novembre, i 2, 17, 23 i 29 de desembre de 1909.

²⁹ La notícia apareixia a *Pro-Infantia. Boletín del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad*. Any I, desembre de 1909 (núm. 8), pàg. 374-375. La revista comenta que, malgrat l'acord de dissolució, als vocals reunits els va animar el propòsit de circumscriure's a la Secció tercera i estudiar mitjants per arbitrar recursos i poder, en el futur, reconstituir-se.

³⁰ Doc. núm. 01.3.012.1, AJP. El document és l'ofici original de dimissió del Comitè Executiu de Dames; datat el 24 de gener de 1910. 91

ASSAJOS I ESTUDIS
ESSAYS AND RESEARCHES

Autonomia e gestão democrática das escolas portuguesas no contexto da descentralização

Autonomy and democratic management of Portuguese schools in the context of educational de-centralisation

Ernesto Candeias Martins

Instituto Politécnico de Castelo Branco / Escola Superior de Educação

Data de recepció de l'original: novembre 2008

Data d'acceptació: març 2009

ABSTRACT

Schools are organizational units that operate within the educational system and which require all social actors to take responsibility for them. The author analyses the principles that structure autonomy in Portuguese public schools in the context of post 1974 measures that de-centralised the education system and transferred the responsibility to local authorities. The relation of the «school» to «local authorities» and partnerships in the de-centralised educational area are emphasised. 'Local power' intervenes instrumentally in the educational area towards the development of social cohesion. Local authorities are responsible for basic education and teachers value positively their involvement in schools and in the educational community, as promoting quality in education. The relation «school – local authorities generates participative interaction at the school management level, emphasising its democratic approach and its participative actions among actors, as well as generating educational dynamics, action practices and reasoning that are akin to autonomy models.

KEY WORDS: local politics in education, educational de-centralisation, school – educational community, school management, school autonomy, democratic management

RESUM

Les escoles són unitats organitzatives que es desenvolupen dins el sistema educatiu i que exigeixen que tots els actors socials assumeixen les seves responsabilitats. L'autor d'aquest article analitza l'estructura dels principis que han marcat l'autonomia a les escoles públiques portugueses a partir de 1974, quan van començar a aplicar-se les mesures de descentralització del sistema educatiu i es concedí més responsabilitat a les autoritats locals. El text destaca la importància que té la intervenció de les autoritats locals i de la comunitat educativa en el desenvolupament de models educatius descentralitzats. La intervenció dels poders locals s'entén com una manera de potenciar el desenvolupament i la cohesió socials. A Portugal, els municipis són els responsables de l'ensenyament bàsic i els mestres valoren positivament aquesta relació entre l'escola i el poder local, ja que possibilita una millora de la qualitat de l'educació que s'imparteix a les escoles. Aquesta relació entre l'escola i el poder local promou la participació de la comunitat educativa, una gestió més democràtica i afavoreix l'aparició i conformació de dinàmiques educatives de nivell local.

PARAULES CLAU: política educativa, descentralització educativa, relació escola - comunitat educativa, Administració educativa, autonomia escolar; gestió democràtica.

RESUMEN

El autor analiza en el ámbito de la descentralización y territorialización educativa, los principios de estructuración de la autonomía de los centros escolares portugueses. La escuela es una unidad organizacional sistémica dentro del sistema educativo, constituyéndose en una organización de servicios de interés público que exige responsabilidad a los actores sociales. En el texto se destaca, la importancia de las *parecerías* y del partenariado en la política educativa local y de la relación «escuela – comunidad educativa». La intervención del poder local en la educación se procesa en una perspectiva instrumental orientada al desarrollo y a la cohesión social. Los municipios (alcaldías) son los responsables de la enseñanza básica portuguesa y los maestros valoran positivamente esta relación de la escuela con el poder local, pues posibilita la promoción de la calidad de la educación impartida. Con esta relación entre la escuela y el poder local se promueve una interacción participativa, desde una gestión democrática escolar, con dinámicas educativas a nivel local, lógicas de acción y racionalización.

PALABRAS CLAVE: política educativa, descentralización educativa, relación escuela – comunidad educativa; administración educacional; autonomía escolar; gestión democrática.

INTRODUÇÃO

A gestão e a administração escolar constituem uma problemática importante nas políticas educativas europeias que, pela sua pertinência actual, está presente em muitos debates e publicações em Portugal, sobre a educação e o ensino. Historicamente o sistema educativo português caracterizou-se por uma excessiva centralização e uniformização, de tal modo que a gestão escolar foi ganhando visibilidade a partir de 1974, com a consagração legal do modelo democrático de gestão das escolas,¹ até que a Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (Lei n. 46/86, de 14 de Outubro), no âmbito da Reforma do Sistema Educativo (RSE), desencadeou uma discussão acesa acerca dos aspectos centrais da administração e gestão escolar.

Foi nesse contexto reformista, unido à de mudança de paradigma educativo ao nível da gestão e administração das escolas, que se desenvolveu, por um lado, um processo de autonomização das escolas e, por outro lado, se verificou a implementação de novos modelos de administração, direcção e gestão das escolas públicas portuguesas. Paralelamente, a descentralização administrativa passou a integrar os discursos políticos e a constar na legislação avulsa nas últimas três décadas.

De facto, o referencial desta perspectiva descentralizadora tem implicações, quer na autonomia das escolas, quer num plano mais abrangente, na focalização e localização das políticas educativas, o que equivale a um alargamento das atribuições e das competências para o poder local (municípios, autarquias) na área da educação.² O marco de intervenção alargada do poder local na educação ocorreu num contexto conjuntural e de orientação política administrativa, em que «é o discurso da territorialização que está na ordem do dia».³ A rea-

¹ FORMOSINHO, João [et al.]. (2000). *Políticas Educativas e a Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

² RUIVO, Fernando (2000). *O Estado Labiríntico – o poder relacional entre poderes local e central em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.

³ ESTAÇO, Isabel Maria Ramos (2001). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática – contributo de um estudo empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pág. 13.

lidade educativa portuguesa tem-se debatido com a problemática da autonomia das escolas, num processo de abertura à comunidade, verificando-se um «crescente alargamento da participação dos vários parceiros na vida das comunidades educativas»,⁴ principalmente a das autarquias ou municípios.

Inserimos o nosso estudo no âmbito da inter-relação «escola - poder local» com base no quadro normativo jurídico, que estatui o quadro de transferência das atribuições e competências do Ministério da Educação para o poder local (municípios, autarquias) na área da educação. Os pontos fulcrais da nossa argumentação giram à volta de dois aspectos fundamentais. Primeiro ponto: reflexão sobre os princípios estruturantes da autonomia escolar, com enfoque ao pressuposto de que «em termos teóricos, assume-se que a escola é ‘simultaneamente um locus de reprodução e locus de produção de políticas, orientações e regras’». ⁵ Neste sentido analisaremos alguns conceitos relacionados com a escola, por exemplo, a autonomia, a descentralização, as parcerias, a política educativa local. Segundo ponto: na sequência do primeiro analisaremos o reordenamento da rede escolar portuguesa centrado na constituição dos agrupamentos de escolas e no desenvolvimento das políticas educativas locais, na perspectiva da territorialização educativa.

Ambos os aspectos serão inseridos numa perspectiva histórico-conceptual, delimitada temporalmente desde a LBSE (1986), dado que «o processo de reforma foi iniciado pelo Parlamento em 1986 [...]». Parece claro que descentralização, participação e integração na comunidade representam as principais metas da reforma». ⁶ É, pois, no quadro da descentralização educativa e da implementação da autonomia escolar, com focalização no processo de transferência de atribuições e competências para o poder local na área da educação, estatuído pelo Decreto-Lei n. 159/99, de 14 de Setembro, que se desenvolve a nossa reflexão, sobre a gestão democrática na administração das escolas públicas.

Metodologicamente o estudo está dividido em três pontos. No primeiro abordaremos a evolução histórica da «autonomia» e «gestão» das escolas, no contexto da «descentralização» e da «territorialização» educativa no sistema

⁴ LEMOS, Jorge; FIGUEIRA, Joaquina (2002). *Estatuto dos Parceiros da Comunidade Educativa – legislação anotada*. Porto: Porto Editora, pág. 7.

⁵ ALVES, José Matias (1999). *A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA, pág. 9.

⁶ AFONSO, Natércio G. (1999). *A Reforma da Administração Escolar: A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pág. 25.

educativo português. No seguinte ponto faremos uma incursão sobre os avanços e recuos da descentralização educativa do sistema de ensino. No último ponto analisaremos os pressupostos subjacentes ao paradigma da autonomia e da gestão das escolas, no cenário das políticas educativas locais, tendo como referencial o papel das parcerias, da participação e da territorialização educativa.

1. A AUTONOMIA E A GESTÃO NA ESCOLA PORTUGUESA

Em termos historiográficos as escolas portuguesas registam, depois de Abril de 1974, um enfoque discursivo sobre as transformações produzidas no campo educativo. A retórica política naquela época incidia pois na democratização da administração e na implementação da gestão democrática nas escolas⁷: os dirigentes escolares passam a ser eleitos bem como os representantes nos órgãos colegiais; releva-se a importância que reveste a intervenção da família na educação, assim como se realça o reconhecimento do direito que assiste às associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos ensinos preparatório e secundário em «cooperarem com o Estado na educação dos filhos e emitirem parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude, e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino» (Despacho Normativo 122/79, de 22 de Maio).

Na verdade, em Portugal, o último quartel do século XX, período subsequente à instauração do regime democrático por via da revolução do 25 de Abril de 1974, caracterizou-se por um quadro de mudanças múltiplas na política educativa portuguesa, principalmente assentes no quadro axiológico da democracia e da participação, mas também perspectivadas num processo de «reforma educativa».

As escolas portuguesas na década pós-25 de Abril viveram então um processo de democratização e instauração de um sistema representativo⁸. Os responsáveis pelo governo dos estabelecimentos escolares passaram a ser eleitos pelos seus pares. Neste período, a classe docente protagonizou momentos

⁷ COSTA, Jorge Adelino (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

⁸ LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como organização e a participação na Organização Escolar: um estudo da escola secundária em Portugal 1974-1988*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho, pág. 281-356.

ímpares de luta, de manifestação pública marcante e a dinamização sindical instalou-se nos cenários escolares, num contexto de intensa participação dos professores. As escolas abriram-se à comunidade, reforçaram as relações directas com os diferentes interessados na educação e ensino, designadamente as autarquias.⁹ Estas, por sua vez, foram também desenvolvendo o sentido da cooperação e assumindo responsabilidades novas na relação com os estabelecimentos escolares.

Volvida a normalização do processo de gestão democrática das escolas, enceta-se na década de oitenta um ciclo de reformas, num contexto em que se desenvolve um crescente debate e processo de investigação acerca das políticas educativas e da administração das escolas no Portugal democrático. No processo de reforma iniciado em 1986, multiplicaram-se as mudanças na política educativa, inclusive ao nível da gestão das escolas, com a efectiva afirmação de uma gestão democrática.

Se é verdade que a escola tem sido alvo de olhar social e objecto de estudo, também é um dado adquirido que, nas últimas décadas, em Portugal, tanto os governos como a investigação da administração educacional têm dedicado particular atenção às políticas educativas no domínio da descentralização educativa, da autonomia e gestão das escolas. Neste contexto, o quadro político discursivo e legislativo centrou-se então na abertura da escola à sociedade e na autonomização da gestão das escolas.

Efectivamente, nos anos oitenta do século XX, emerge um quadro sociopolítico que tem por «traços marcantes e tendenciais: a desconcentração e a descentralização e a aceitação de uma pluralidade de centros de decisão e de decisores».¹⁰ Este período caracteriza-se também pelo desenvolvimento social e consolidação da democracia, contexto em que emerge a LBSE. Este diploma reafirma os princípios da democraticidade e da participação consignados no modelo da gestão democrática das escolas. Este diploma indica o sentido da regionalização numa perspectiva de gestão localizada e com afectação de recursos, como prescreve o art. 38: «o planeamento e reorganização da rede escolar, assim como a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento, devem assentar numa política de regionalização efectiva».

⁹ FERNANDES, A. Sousa. «Educação e Poder Local». *Educação, Comunidade e Poder Local, Actas do Seminário realizado em 6 e 7 de Dezembro de 1994*. Lisboa: CNE - Conselho Nacional da Educação, 1995, pág. 3.

¹⁰ AMBRÓSIO, Teresa. «A construção social de consensos na área da educação – Ontem, Hoje e Amanhã. A evolução das práticas sociais e dos modelos de decisão política». A: TEODORO, A. (coord.). (1996). *Pacto Educativo, aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora, pág. 29

Na prossecução dos princípios e objectivos inscritos na LBSE, em 1988, projecta-se no sistema educativo português um processo reformista: é criada a Secretaria de Estado da Reforma Educativa e (SERE) e também a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), cuja missão é a implementação e desenvolvimento da Reforma do Sistema Educativo (RSE). É assim neste quadro reformista do sistema educativo que a «reforma da administração educacional surge como pano de fundo e vector fundamental do programa do XI Governo constitucional na área da educação».¹¹

Neste propósito, e no intuito de contribuir para identificar os êxitos e as dificuldades e para fornecer as bases para o aperfeiçoamento do modelo (Preâmbulo do Despacho n. 36/SEEBS/SERE/93, de 31 de Agosto), procedeu a CRSE a análise e avaliação da execução gestonária das escolas desenvolvida à luz do 'Modelo da Gestão Democrática'.

Deste processo avaliativo do sistema de gestão escolar em vigor nas escolas portuguesas desde 1975, resultou, designadamente, o reconhecimento da necessidade de mudança e inovação organizacional por oposição às práticas centralizadoras e de gestão submetida às orientações dos serviços centrais burocratas: importava pois inverter a tradição do modelo técnico-burocrático de organização e funcionamento, muito centralizado que tem vigorado no nosso país. [...] Sem negar que esse modelo teve as suas potencialidades, o facto é que nem sempre garantia uma acção coordenada e sobretudo aberta à realidade específica de cada escola. Em lógica analítica e projectiva do sistema educativo e do modelo de gestão das escolas, o próprio Ministério da Educação sublinhava no Preâmbulo do Decreto-Lei n. 769-A/76, de 23 de Outubro, o cabal reconhecimento do desgaste estrutural da escola enquanto organização e respectivo modelo de administração e gestão:

«A escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, se levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo», e propõe-se «...lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar».

A confirmação da enferma e crítica realidade da administração e gestão educacional portuguesa foi claramente identificada e objecto de análise: a pro-

¹¹ ME-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989). *A Reforma Educativa em Marcha: Balanço de dois anos de Governo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pág. 109.

funda crise da educação na altura gerou a necessidade de uma reforma profunda do sistema que teve o seu marco crucial na aprovação da Lei de Bases, cujos princípios reguladores, especialmente o art. 43, pontos 1-2 e o art. 45, pontos 1-4, consagravam claramente, do nosso ponto de vista, a necessidade de um novo regime jurídico da direcção e gestão das escolas que estendesse a participação e a intervenção na administração das escolas não só aos professores, aos alunos e funcionários, mas também a outros elementos da comunidade.¹²

Cientes da necessidade de uma reforma educativa, com esta centralização na escola e na busca de soluções para os problemas educativos e, como seria legítimo, na implementação da descentralização e da regionalização afirmadas na Constituição da República Portuguesa (1976) numa base de garantia da governabilidade da educação,¹³ isto é, do sistema educativo no seu todo e das escolas, enquanto instituição organizacional, publica-se a LBSE, documento que realça como princípios de enquadramento no Sistema Educativo:¹⁴ a necessidade de descentralização e desconcentração da administração escolar, de modo a que as escolas possam actuar com base nos princípios da autonomia, definindo um projecto educativo próprio, e da participação de todos agentes implicados na acção educativa.

Em conformidade com os princípios identificados por Costa,¹⁵ no capítulo VI, art. 43 da LBSE (1986), como a democraticidade, a participação dos agentes implicados no processo educativo, a interligação comunitária, a descentralização e a desconcentração dos serviços, que estão em consonância com as prescrições do art. 45 da mesma lei, no que concerne à administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino nos domínios do funcionamento dos órgãos e da autonomia escolar, e no pressuposto de «uma educação autónoma e descentralizada, sustentada na autonomia da escola e na devolução de poderes para a periferia administrativa».¹⁶ É nesta perspectiva que se transfere para a escola parte substancial do poder de decisão, isto é, uma des-

¹² VERDASCA, José (1992). *Novo modelo de administração, direcção e gestão – Construir uma outra Escola*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pág. 9.

¹³ AFONSO, Natércio G. (1994). *A Reforma da Administração Escolar: A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pág. 262.

¹⁴ SARMENTO, Manuel J.; FERREIRA, Fernando I. «Os Municípios portugueses e a educação: entre as representações do passado e os desafios do presente. A: FORMOSINHO, J. [et al.] (1999). *Comunidades Educativas, Novos Desafios à educação Básica*. Braga: Livraria Minho, pág. 109.

¹⁵ COSTA, Jorge Adelino (1991). *Gestão Escolar - Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora, pág. 59.

¹⁶ CARNEIRO, Roberto (1990). «Entrevista com o Ministro da Educação». *Educação* 1 (1990), pág. 10.

centralização e uma desconcentração de poderes e funções em vista a uma específica valorização do papel na escola, reforçando-se as competências e os recursos e concretizando-se uma gestão dinâmica aplicada à realidade da comunidade em que está inserida.

Nesta conjuntura e matriz de orientação de política educativa, possivelmente no entendimento de que a reforma que se quer para a educação começa por exigir a reforma de toda a administração do sistema de ensino, que se inicia o processo da Reforma do Sistema Educativo, com a publicação da LBSE, que Roberto Carneiro, na qualidade de Ministro da Educação, releva de «exaltante desígnio nacional».¹⁷

António Teodoro, da Universidade Lusófona de Lisboa, estabelece um paralelo da LBSE com a reforma do sistema educativo: «desde 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a reforma educativa ocupa o lugar central das políticas públicas relativamente à educação».¹⁸ De facto, a Reforma Educativa integra também a reforma da administração educacional, com enfoque na autonomia e gestão escolar nos ensinos básico e secundário, considerando a escola como o lugar privilegiado e central, isto é, como entidade decisiva no conjunto das estruturas de ensino, que assume na Reforma Educativa esse lugar privilegiado. É que ela deve encaminhar-se para o reforço da gestão participada e para o exercício da autonomia, contrapondo-se o conceito de escola-organização ao conceito tradicional de escola - edifício, numa clara definição da escola como centro da acção educativa.¹⁹

Essa centralidade da escola implica que a gestão escolar seja objecto de reflexão, debate e medidas políticas, como é sublinhado por João Formosinho «O debate sobre a autonomia e administração das escolas emergiu no nosso país a partir do 25 de Abril de 1974, mas ganhou maior fôlego no contexto da reforma educativa desencadeada pela Lei de Bases do Sistema Educativo. A partir de então, o debate político e social, a produção bibliográfica e as próprias medidas legislativas contribuíram fortemente para colocar a problemática no centro da agenda educacional nos finais do século XX».²⁰

¹⁷ ME-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989). *A Reforma Educativa em Marcha: Balanço de dois anos de Governo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pág. 7.

¹⁸ TEODORO, António (1997). *Poder e Participação em Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pág. 18.

¹⁹ ME-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Educação, Integração e Cidadania, documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

²⁰ FORMOSINHO, João [et al.] (2000). *Políticas Educativas e a Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pág. 11.

Neste quadro de reforma educativa e de mudanças conceptuais do modelo de gestão da escola, em que se pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que se obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º172/91, de 10 de Maio). Já, desde 1986 no âmbito da reforma do sistema educativo, que se anunciava a necessidade de uma reforma da administração educacional «na procura de uma ampla descentralização e desconcentração de funções e de poderes, por forma a aproximar a administração dos protagonistas efectivos da acção educativa».²¹ Sobre esta emergência reformista, Ribeiro entende que «a reforma educativa postula, também, a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo os poderes de decisão para os planos regional e local».²²

Numa análise ao processamento da mesma Reforma Educativa A. Teodoro sublinha que «a reforma educativa assentou, antes de tudo, na convicção de que era possível impor inovações na vida escolar a partir da produção legislativa, que, associada à prolixidade e evidente descoordenação acabou por se tornar o centro da própria reforma».²³ Neste prisma, a reforma do sistema educativo português irá assumir uma expressão no plano das intenções governativas de então, destacando as finalidades educativas inscritas na LBSE e, principalmente, no concernente à organização e administração do sistema educativo. Na verdade, a LBSE determina no seu artigo 3 (ponto g), que o sistema educativo se organiza para «descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas», de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades locais, com um sentido de participação das populações, numa adequada inserção no meio comunitário e com níveis de decisão eficientes.

No que respeita à administração do sistema educativo, a mesma LBSE, no capítulo VI (art. 43, 2), estabelece, também, que o sistema educativo português devia ser dotado de «estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local» (cap. VI, art. 43, 1), salvaguardando no ponto seguinte «a adopção de orgânicas e formas de descentralização e desconcentração dos serviços» (cap. VI, art. 43, 2). Assim, percebida a necessidade de mudança, viabilizaram-se a concepção, a definição e a regulamentação

²¹ ME-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989). *A Reforma Educativa em Marcha: Balanço de dois anos de Governo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pág. 75.

²² RIBEIRO, António Carrilho (1992). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora, pág. 6.

²³ TEODORO, António (1997). *Poder e Participação em Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pág. 18.

de diplomas legais propositores da mudança desejada na administração escolar portuguesa.

Esta mudança está alicerçada nos princípios orientadores da Reforma Educativa, no reconhecimento de que a lógica burocrático-administrativa continua a dominar a gestão escolar, como refere João Formosinho «a escola não tem autonomia [...]. É um serviço dirigido pelos serviços centrais (do Ministério da Educação) através de despachos normativos, despachos, circulares e instruções directas».²⁴ Dita mudança é visível nas linhas programáticas da reforma da administração educacional, pretendendo a «promoção de uma ampla descentralização e desconcentração de funções e de poderes, por forma a aproximar a administração dos protagonistas da acção educativa [...] aumentando, por essa via, os índices de eficiência e de eficácia dos meios colocados à disposição do sector educativo».²⁵

É neste espírito de reforma do sistema educativo português, caracterizado por uma centralização e excessiva regulamentação e falta de autonomia escolar, num período em que a autonomia e a descentralização educativa «têm estado na ordem do dia das políticas educativas, não apenas em Portugal mas também num considerável número de países»,²⁶ que ocorre a publicação do regime jurídico da autonomia da escola.

Por conseguinte, a autonomização das escolas em Portugal é assim determinada pelo Decreto-Lei n. 43/89, de 3 de Fevereiro, em cujo Preâmbulo se anuncia que essa reforma educativa não se podia realizar sem a «reorganização da administração educacional», visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local. Na sequência deste diploma, se estatui, mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei n. 172/91, de 10 de Maio, o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

É bom dizer que a publicação deste diploma foi antecedida de apresentação do respectivo projecto de lei da solicitação de parecer ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (LBSE, art. 46). O Parecer n. 4/90, de 13 de Dezembro do CNE alertava para um modelo capaz de aliar a participação e a eficiência,

²⁴ FORMOSINHO, João. «De Serviço de Estado a Comunidade Educativa». *Revista Portuguesa de Educação* (Braga, 1989). Vol. 2, 1, pág. 6.

²⁵ ME-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989). *A Reforma Educativa em Marcha: Balanço de dois anos de Governo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pág. 75.

²⁶ SARMENTO, Manuel J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE, pág. 7.

a estabilidade e a responsabilidade, destacando, ainda, a importância da gestão escolar baseada no sistema instituído em 1976. Concebia-se, assim, uma administração escolar com estreita ligação com a comunidade escolar, numa lógica de descentralização e participação.

O modelo de direcção, administração e gestão das escolas de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n. 172/91, de 10 de Maio) era considerado «como reforma cultural profunda»²⁷, tendo sido «apresentado pelo Ministério da Educação como um pilar fundamental da reforma do sistema educativo [...] que procura responder às exigências de uma outra ordem educativa».²⁸

Com base em tais pressupostos e pretensões, determinou-se, numa lógica técnica e burocrática, que a sua implementação experimental se fizesse progressivamente, em regime de experiência pedagógica (art. 52, Decreto-Lei n. 172/91). Esta aplicação experimental foi acompanhada e avaliada por um Conselho criado pela Portaria n. 812/92, de 18 de Agosto, (no cumprimento do disposto no n. 1 do art.48 do Decreto-Lei n. 172/91), ao qual lhe competia (art. 48, 2), proceder à avaliação do modelo de direcção, administração e gestão durante os seus três primeiros anos de vigência, apresentando, semestralmente, relatórios de avaliação e propostas de correcção. A acção desse Conselho contribuiu, assim, para identificar os êxitos e as dificuldades e para fornecer as bases de aperfeiçoamento do modelo (Preâmbulo - Despacho n.º 36/SEEBS/SERE/93, de 31 de Agosto).

Não tendo sido generalizado o modelo estatuído pelo Decreto-Lei n. 172/91, de 10 de Maio, contrariamente ao previsto no art. 52 do diploma, só mais tarde surge o Decreto-Lei n. 115-A/98, de 4 de Maio, que vai generalizar o paradigma da autonomia a toda a rede de estabelecimentos públicos, mediante aplicação do novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este Decreto-Lei n. 115-A/98, de 4 de Maio, assenta «numa perspectiva de melhoria do sistema educativo e de construção de escolas democráticas e de qualidade»,²⁹ reiterando a democraticidade e a participação, inscritos no regime da gestão

²⁷ CUNHA, Pedro D'Orey da. «Desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos». *Inovação*. Vol. 8, 1-2, Lisboa, 1995, pág. 57.

²⁸ TEODORO, António (1997). *Poder e Participação em Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pág. 121.

²⁹ LEMOS, Jorge; FIGUEIRA, Joaquina (2002). *Estatuto dos Parceiros da Comunidade Educativa – legislação anotada*. Porto: Porto Editora, pág. 7.

democrática de 1976 e diplomas subsequentes no âmbito da Reforma Educativa e, ainda, pressupondo a participação dos vários parceiros na vida das comunidades educativas.

Volvidos mais de dez anos depois de enunciados os pressupostos teóricos que enformaram a filosofia subjacente à reforma educativa e da aposta na autonomia da escola, a saga das orientações superiormente emanadas continua a fazer parte da correspondência recebida nas escolas e, consequentemente, a condicionar todas as lógicas de acção dos órgãos de gestão, mesmo após a constituição dos agrupamentos de escolas. Embora não sendo de todo visível na prática quotidiana da gestão das escolas, a autonomia foi-se implementando por acção dos normativos legais e por influência duma praxis de regulação e controlo das decisões das escolas por parte das estruturas intermédias do Ministério da Educação – Direcções Regionais de Educação e Centros de Área Educativa.

Em relação à prática centralizadora da administração pública e posterior desconcentração, confirma Conceição Pinto³⁰ «no campo educativo, até à criação das Direcções Regionais tudo era decidido entre a 24 de Julho e a 5 de Outubro, ou seja, num processo claro de centralização total». Esta prática de regulação e controlo nas escolas, pelo Poder Central e serviços do Ministério da Educação, bem como a persistência da autonomia relativa ao longo dos anos, já haviam sido identificadas por João Barroso:

«O Estado via-se confrontado com a complexidade do sistema que não conseguia gerir. Nesse sentido, o que se passa é que os discursos e os processos de gestão centrados em escola, autonomia, partenariado, apresentados como “conquistas”, como reconhecimento de modelos teóricos avançados, no fundo mais não são do que expedientes a que o Estado deita a mão para resolver os seus problemas de centralismo, de gestão do sistema».³¹

De facto, a autonomia das escolas tem sido um fenómeno por decreto, sempre à mercê dos despachos normativos do Ministério da Educação e das circulares e ofícios-circulares das Direcções Regionais e dos Centros de Área Educativa, como realça Ramos «no domínio administrativo e numa regulação de racionalidade legal não é alterada a instrumentalidade utilizada na relação da

³⁰ PINTO, Conceição Alves. «Escola e Autonomia». A: DIAS ALFREDO G. [et al.] (1998). *Autonomia das Escolas*. Lisboa: Texto Editora, pág. 9-24.

³¹ BARROSO, João. «A Administração Escolar: reflexões em confronto». *Inovação*. Vol. 8, 1-2. Lisboa, 1995, pág. 19.

administração com as escolas, continuando a reger-se pela formalidade do despacho, da circular, do ofício-circular e do ofício».³²

Podemos dizer que, desde a implementação do regime de autonomia escolar, grassa nas escolas portuguesas uma autonomia relativa, caracterizada fortemente pela ausência de autonomia financeira, como enfatiza M. Sarmento³³ «O Dec.-Lei 43/89 não atribui autonomia financeira plena às escolas, dado que apenas lhes compete elaborar a proposta de orçamento, a ser ratificada pelos órgãos hierárquicos do Ministério da Educação». Portanto, a decretada autonomia das escolas não passou disso mesmo, uma vez ser dado adquirido e ainda hoje verificável que a gestão das escolas contínua, desde 1989, a ser conduzida, controlada e regulada pela administração central e serviços regionais desconcentrados, numa lógica de centralização administrativa reguladora das decisões locais, entenda-se, ao nível da direcção das escolas, como esclarece Conceição Pinto:

«Com a criação das Direcções Regionais, passámos a uma organização de tipo desconcentrado, mas que continua a ter características de centralização. Só que, em vez de um único pólo, a centralização desdobrou os pólos através dos quais decide sobre tudo o que de importante se refere à direcção das escolas».³⁴

Estamos em crer que esta atitude do Estado se deveu por certo a um lapso conjuntural, talvez a um mero hiato temporal na redefinição de funções e a uma não redistribuição de competências entre as diferentes instâncias da administração educacional, paralelamente com a não ocorrência de uma descentralização efectiva, quicá devido a um permanente «dilema da Administração», numa lógica de manutenção burocrática do sistema assente num tradicional poder político e burocrático sobre as escolas. Mas este paradoxo tem merecido a atenção de estudiosos e decisores de política educativa, como regista João Barroso:

«O interesse que a investigação, e mais recentemente, a própria administração têm manifestado pela Escola enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão, constitui uma das tendências mais sugestivas do estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, desde o início dos anos oitenta».³⁵

³² RAMOS, Conceição Castro. «Os contratos de autonomia e a repolitização da escola: as lógicas de intervenção da administração educativa». A: AFONSO A. [et al.]. *Que fazer com os contratos de autonomia*. Porto: Edições ASA / Cadernos Pedagógicos, pág. 76.

³³ SARMENTO, Manuel J. (1996). *A escola e as Autonomias*. Porto: Edições ASA, 2a ed., pág. 34.

³⁴ PINTO, Conceição Alves. «Escola e Autonomia». A: DIAS, ALFREDO G. [et al.] (1998). *Autonomia das Escolas*. Lisboa: Texto Editora, pág. 9-24.

³⁵ BARROSO, João (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, pág. 9.

Na perspectiva de minimização deste dilema, no reconhecimento de que a situação educativa portuguesa revelava uma atrofia quando comparada com a dos países congêneres europeus, mas sobretudo num propósito de alteração e transformação da administração educativa, a partir de 1995, e com maior expressão e visibilidade desde 1998, o Ministério da Educação aposta em centrar a vida educativa nas escolas e promover a territorialização, como é sustentado em «Pacto Educativo para o Futuro», segundo o compromisso de ação «Descentralizar as políticas educativas e transferir competências para os órgãos de poder local»,³⁶ e também no compromisso de fazer da escola o centro privilegiado das políticas educativas. Esta territorialização desenvolver-se-á numa consequente valorização da autonomia pedagógica e administrativa da escola.

Deriva este propósito do entendimento da autonomia da escola «como um valor intrínseco à sua organização e como um meio desta realizar em melhores condições as suas finalidades em benefício das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento local. Na comunhão destes princípios teóricos, é nossa convicção que o desenvolvimento da autonomia pelas e nas escolas é meio excelente para, com carácter vinculativo das políticas educativas, se instalar no sistema educativo português a descentralização educativa, sob a forma deslocalizada e contextualizada. Para isso, é fundamental que as políticas entendidas na concepção ampla de uma política definidora de opções e orientações, ganhem terreno ao nível local, quer no planeamento, quer na tomada de decisões, bem como na valorização das estratégias.³⁷

Deste modo, parece-nos indispensável que, no exercício da sua autonomia pedagógica, a escola estabeleça as parcerias adequadas e protagonize o papel que lhe cabe enquanto organização escolar, para que, no que respeita à dimensão do planeamento estratégico da educação e à ação educativa, a escola melhor realize as competências próprias e desenvolva as estratégias adequadas para a consecução das finalidades educativas.

Em definitivo, enquanto dimensão fundamental da organização territorial e da dimensão local das políticas educativas, a autonomia é indissociável da responsabilização das escolas e restantes organismos da administração educativa, implicando a redução de ambiguidades na delimitação de competências e

³⁶ ME-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: Ed. do Ministério da Educação, pág. 15.

³⁷ STOER, Stephen; CORTESÃO, Luísa; CORREIA, José Alberto (orgs.) (2001). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à «educação» da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pág. 46. AFONSO [et al.] (1999). *Que fazer com os contratos de autonomia*. Porto: Edições ASA, pág. 23-56.

um efectivo acréscimo da capacidade para executar e fazer executar os planos e projectos concebidos no exercício daquelas competências. Se tomarmos por base esta definição de autonomia, com toda a propriedade podemos considerar que o exercício da autonomia escolar é uma legitimação e uma deriva da própria gestão assente nos princípios da democraticidade e da representatividade, agora com reforçado apelo e incentivo à participação.

Por outro lado, da associação capacidade – responsabilidade decorre um imperativo ao nível da liderança no sentido da gestão profissional. A relação da autonomia escolar com a organização territorial e a dimensão local remetem para a participação da comunidade educativa na política educativa local e nas dinâmicas escolares.

2. O VAIVÉM DA DESCENTRALIZAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

As reformas educativas têm sempre, de uma forma ou outra, medidas políticas de incidência directa e indirecta nos modelos de gestão nos estabelecimentos escolares. Historicamente o sistema educativo português foi marcado por várias mudanças, que se distribuem desde a tutela na formação de professores ao modelo organizativo da escola e sua administração, por exemplo, a organização pedagógica e a administração dos liceus, seguindo-se a democratização da escola, a mudança das práticas escolares e a organização administrativa e pedagógica e, por fim, a questão central da autonomia das escolas. A direcção e gestão das escolas e a organização curricular continuam a ser a pedra angular das propostas e medidas de reforma e contra-reformas para a reorganização da instrução, do ensino e da educação em Portugal.

As propostas e mudanças nas políticas educativas têm ocorrido em coexistência com acontecimentos sociais e políticos de mais diversa natureza: reformas administrativas, reorganização de currículo escolares, mudanças de ministro e de Governo, entre outras.³⁸ Porém, a descentralização do sistema nunca foi efectivamente levada a bom termo, a sua visibilidade não passou de intenções ou meras tentativas de transferência de concepções organizacionais dos municípios como modelo de referência para a organização.

³⁸ FERNANDES, A. Sousa. «Descentralização Educativa e Projecto de Regionalização». A: João Formosinho [et al.] (1999). *Comunidades Educativas, Novos Desafios à Educação Básica*, pág. 181-198. Braga: Livraria Minho. *Ibid.* «Os Municípios Portugueses e a Educação: entre as representações do passado e os desafios do presente». A: FORMOSINHO, J. [et al.] (1999b). *Comunidades Educativas, Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho, pág. 159-180.

Na verdade, desde meados do século XIX, os municípios têm tido uma relação de avanços e recuos com o ensino e a educação. Neste percurso a organização da escola foi objecto de tentativas de descentralização e alargamento das atribuições e autonomia municipais na área do ensino, de que foram paladinos Alexandre Herculano, nos meados do século XIX, e António Sérgio, na década de vinte do século XX. A base doutrinal da ideologia democrática e do municipalismo levou António Sérgio a teorizar o paradigma da Escola-Município.

Mais tarde o Estado Novo salazarista (1930-1969) reforçou a centralização do sistema de administração pública portuguesa, numa completa subordinação das escolas ao Ministério da Educação. É ainda no Estado Novo, com a primavera marcelista (1969-74), que o Ministro da Educação, Veiga Simão, propõe um projecto de liberalização falhada, tendo mesmo definido a democratização do ensino como objectivo prioritário, sendo que então, «no contexto político da Reforma de 1973 era o de um Estado autoritário e administrativamente centralizado».³⁹ De facto, a «democratização» foi entendida como: o reforço na distribuição dos recursos educativos, em termos de mais escolas, mais professores, mais dotações financeiras, maior diversidade de ensino, de apoios socioeconómicos, de distribuição geográfica de estabelecimentos de ensino; e, ainda, como igualdade de sucesso, em termos de alterações curriculares, de formação de docentes e técnicos de educação, de métodos pedagógicos e de aplicação de novas tecnologias educativas.

É na conjuntura democrática do Pós 25 de Abril de 1974 que a intervenção municipal na Educação ganha terreno, configurando-se agora uma nova tipologia de competências municipais. A aplicação destas competências e atribuições do poder local é visível, nomeadamente, ao nível da participação das autarquias em órgãos colegiais internos da escola, com maior expressão na assembleia de escola. O modelo organizacional de gestão, definido pelo Decreto-Lei n. 115-A/98, de 4 de Maio, inclui o regime de administração e gestão das escolas, a participação dos parceiros educativos e, especialmente, o poder local na área da educação adquire uma outra dimensão também ao nível das responsabilidades e partilha de poderes.

Porém, é com as atribuições e competências conferidas pela Lei-Quadro n. 159/99, de 14 de Setembro, que esse Poder Local ganha o estatuto de inter-

³⁹ FERNANDES, A. Sousa. «A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo». Comunicação apresentada no Seminário A Gestão do Sistema Escolar. Braga: Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1987, pág. 106.

venção na área da educação. Esta intervenção é reforçada pelo Decreto-Lei n. 7/2003, de 15 de Janeiro, no que concerne a Carta Educativa e ao Conselho Municipal de Educação. Na verdade, os Conselhos Municipais de Educação (CME), que substituíram os anteriores Conselhos Locais de Educação (CLE), foram criados para permitir a transferência de competências da administração central para as autarquias, no que respeita ao ensino não superior, pelo que surgem com perfil de órgãos de coordenação territorial da política educativa e com as competências seguintes:

- A coordenação do sistema educativo e a articulação da política educativa com outras políticas sociais ao nível municipal;
- O acompanhamento do processo de elaboração e a actualização da carta educativa municipal;
- A participação na negociação e execução dos contratos de autonomia previstos no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio;
- A apreciação dos projectos educativos a desenvolver no município;
- A intervenção na requalificação do parque escolar.

Sendo o CME uma instância de coordenação e consulta que tem por objectivo a promoção, a nível municipal, da coordenação da política educativa, articulando a intervenção dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, é a este órgão reconhecido papel importante pela possibilidade de nele poderem ser apresentadas propostas adequadas ao aumento da eficácia do sistema, na promoção de soluções educativas e de respostas no sentido da satisfação das expectativas da sociedade no que respeita à educação e ao desenvolvimento.

Não obstante a reconhecida vontade autárquica e a abertura à descentralização, bem como da importância do papel dos Conselhos Municipais de Educação (CME), registamos que o modo como se procedeu à transferência de atribuições e competências para as autarquias, assim como a constituição dos CME, sob o figurino estatuído pelo Decreto-Lei n. 7/2003 foi objecto de contestação pública, designadamente pelos sindicatos de professores.

Para além de se pronunciarem desfavoravelmente quanto ao conteúdo do diploma, designadamente no tocante a competências de análise do trabalho dos docentes e capacidade de pronúncia sobre os projectos educativos das escolas, também foram questionados e denunciados o processo de nomeações para a composição dos referidos CME e a constituição de Agrupamentos de Escolas (2002-2003 e 2003-2004). Verificaram-se mais recuos que avanços na

política educativa nestes começos do século XXI no que concerne a descentralização educativa, em oposição ao que havia sido orientação e prática das políticas educativas nos finais do século passado.⁴⁰

Efectivamente, na sequência da estrutura orgânica emanada pelo Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n. 208/2002, de 17 de Outubro, diploma então considerado como um dos pilares da regeneração da administração educativa, a publicação do Decreto-Regulamentar n. 10/2004, de 28 de Abril, que se esvaziou as Coordenações Educativas de poder, em favor das Direcções Regionais de Educação (DRE). Neste diploma regulamentar, às DRE são atribuídas funções de administração desconcentrada do sistema educativo, cabendo-lhes um papel de intermediação, no pressuposto de que assim contribuem para o sucesso da territorialização educativa.⁴¹ No Preâmbulo desse diploma é reforçada a descentralização administrativa das DRE: Às direcções regionais compete uma tarefa da maior importância em todo o processo de descentralização administrativa na área da educação, articulando a sua acção com a das autarquias locais, em particular no que diz respeito à elaboração das cartas educativas, à participação nos conselhos municipais de educação e à concretização da educação a nível local.

Infere-se deste modo que se reforça o efeito da proximidade e se valoriza a decisão na base do melhor conhecimento das realidades locais pelos responsáveis das Escolas e das Coordenações Educativas, designadamente nas relações com as autarquias, e na efectiva afirmação da autonomia. Contudo, os Coordenadores Educativos vieram a desempenhar um papel directo na constituição dos Agrupamentos de Escolas e na designação de representantes da educação para os Conselhos Municipais de Educação (CME). Apesar de algumas virtualidades reconhecidas ao actual ordenamento jurídico de direcção e gestão de escolas, ele ficou a meio caminho, e aquilo que era o cerne da proposta do Conselho de Reforma do Sistema Educativo, ou seja o dotar as escolas de uma verdadeira direcção e autonomia, ficou adiado mais uma vez, mantendo-se disfarçada num discurso de autonomia e participação a centralização e controle pela administração, quase inalteradas nos seus aspectos essenciais.⁴²

⁴⁰ SIMÕES, Graça M. J. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Porto: Edições ASA.

⁴¹ FERNANDES, ANTÓNIO SOUSA. «O governo das escolas: antecedentes da «Gestão Democrática» no período Liberal e Republicano». *Noesis* 25, Lisboa, 1992, pág. 15-17.

⁴² FERNANDES, ANTÓNIO SOUSA. «O actual ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas - potencialidades e limites. Administração e Avaliação das Escolas». *Notícias da Federação* 2. Porto: Federação Nacional dos Sindicatos da Educação, 2003, p. 7-24.

Provavelmente estas fragilidades e constrangimentos organizacionais decorrem da dúbia autonomia numa menor interiorização, do envolvimento directo dos potenciais implicados no processo —professores, alunos, pais/encarregados de educação, autarquias—, designadamente na constituição dos agrupamentos de escolas, no pressuposto de que a constituição desses agrupamentos resultasse de dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através das cartas escolares concelhias, e no respeito pelo princípio regulamentar de que a iniciativa de constituição de agrupamento de escolas cabia à comunidade educativa, através dos órgãos de administração e gestão das escolas interessadas do município, e ao director regional de educação da respectiva área (Decreto Regulamentar n. 12/2000, de 29 de Agosto, art. 5, n.1).

Reconhecemos, pois, que a autonomia nas escolas ainda carece de longos passos para ser um dado adquirido, e que se impõe prosseguir no desenvolvimento de uma lógica de ordenamento do território, de descentralização com realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa conducente à territorialização educativa.

3. PARADIGMAS DA AUTONOMIA E DA GESTÃO DAS ESCOLAS

Como já referimos, na sequência da LBSE, ocorreu todo um processo de mudanças na orientação das políticas educativas portuguesas, em que foram trazidos à colação novos quadros teóricos educacionais e paradigmas de gestão escolar, novos conceitos de escola, de currículo e outros paradigmas de organização do sistema educativo e da gestão das escolas. É à luz da filosofia subjacente à LBSE e do processo reformista, que se justifica uma abordagem suficientemente aprofundada aos conceitos de escola, autonomia e sua relação directa com a gestão participada num quadro de descentralização educativa.⁴³

Na verdade, os princípios da descentralização educativa, da participação comunitária e contextualização das dinâmicas escolares aparecem explicitamente consagrados na LBSE (1986, art. 3, alínea g). Registava-se nesse diploma um novo entendimento da escola como lugar nuclear do processo educativo, apostando-se na implementação da autonomia nas escolas (Decreto-Lei n. 43/89, de 3 de Fevereiro) e na dimensão formativa da escola que visava a

⁴³ BARROSO, JOÃO; PINHAL, J. (org.) (1996). *A Administração da educação – os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

‘educação, integração, cidadania’ dos alunos. Ao nível da gestão do sistema educativo e do governo da escola, fez-se a apologia de princípios orientadores para a autonomia, a diversificação e a abertura institucional, num quadro de participação e descentralização (LBSE, art. 3, 4 a 10; art. 43 a 45). Neste sentido, reafirma-se nos finais da década de 80 o lugar central da escola nas medidas de política educativa.

Este paradigma de gestão da autonomia nas escolas decorre da LBSE e desenvolve-se no âmbito da Reforma Educativa, num contexto de «desconcentração de funções e de poderes» (Decreto-Lei n. 43/89, Preâmbulo) que assenta em dois pressupostos: na valorização da escola pelo exercício da sua autonomia e gestão mediante um projecto educativo próprio; e na mais-valia da participação da comunidade educativa. Assim, a evolução da gestão escolar democrática e participada tomou visibilidade na institucionalização normativa da autonomia pelo Decreto-Lei n. 43/89, de 3 de Fevereiro, onde a autonomia da escola se desenvolvia nos «planos cultural, pedagógico e administrativo» (art. 2, 3), isto é, na capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo (art. 2, 1).

É este princípio de que as práticas de autonomia requerem a existência de projecto educativo que se releva, por um lado, a necessidade de a escola se conhecer mais e melhor a si mesma e à sociedade/meio envolvente, com a qual é fundamental desenvolver um outro nível de relações, e, por outro, se insiste na consequente identidade e afirmação da escola como locus da acção educativa mas também como agente de mudança cultural, na prestação do melhor serviço público de educação. O desenvolvimento desta escola pública, participativa e eficaz pressupõe, à partida, a existência de autonomia da escola, com a consciência cada vez mais aguda de que o empreendimento educativo só é viável com a «cumplicidade» e o empenho dos diferentes grupos institucionais da escola, das «clientelas» e da opinião pública, elementos objectivos e subjectivos de uma mudança cultural.⁴⁴

A mudança cultural a este nível integra as competências para a negociação, para a planificação e para a inovação, por desenvolvimento da «gestão centrada na escola» assente nos pressupostos fundamentais da acção com dimensão científico-pedagógica e com fundamentação político-gestionária. É na base de tais princípios e na perspectiva da descentralização, da abertura da escola à

⁴⁴ CLÍMACO, M. Carmo; SANTOS, João (1992) *Monitorização das Escolas – Observar o Desempenho Conduzir a Mudança*. Lisboa: Ministério da Educação, pág. 47.

comunidade e no sentido da implementação da autonomia das escolas que, depois de três anos de aplicação experimental do regime de autonomia institucionalizado pelo Decreto-Lei n. 43/89, se publicou o Decreto-Lei n. 172/91, de 10 de Maio, que tem por objecto «o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário» (art. 1), no pressuposto de que a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais dessa nova organização educativa, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade de educação.

A pretensão de assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere é também sublinhada no referido Preâmbulo, com referência explícita a «exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade». Os princípios de representatividade, de democraticidade e de integração comunitária, inscritos no Decreto-Lei n.43/89, são igualmente reiterados, bem como a prossecução dos objectivos nacionais e a afirmação da diversidade pelo exercício da autonomia local e da elaboração dos projectos educativos de escola. Na verdade, o desenvolvimento do projecto educativo implica a necessária mobilização de todos os parceiros, mobilização em que é fundamental o diálogo, a partilha de contributos e a operacionalização de uma rede facilitadora das relações interpessoais e da responsabilização colectiva.⁴⁵

À luz destes princípios, e numa perspectiva historiográfica, que dimana deste diploma para a escola e seus órgãos, podemos considerar a insistência na localização educativa e na gestão escolar, no princípio do desenvolvimento de políticas educativas contextualizadas no espaço e no meio local, entenda-se, no sentido da territorialização educativa. Porém, este paradigma foi desenvolvido com o Decreto-Lei n. 115-A/98, de 4 de Maio, que constitui a expressão substantiva das políticas educativas sobre a direcção e gestão das escolas. Todo o seu quadro conceptual assenta numa lógica de descentralização e territorialização, tendo como referência um território educativo com dois cenários: a escola e a comunidade onde se insere; ou seja, no entendimento de que a escola é lugar nuclear do processo educativo, mas igualmente espaço privilegiado para o desenvolvimento da função educativa, em parceria e articulação sistemática com outras instituições da comunidade.⁴⁶

⁴⁵ CNE -CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1995). *Educação, Comunidade e Poder Local, actas do seminário realizado em 6 e 7 de Dezembro de 1994*. Lisboa: CNE.

⁴⁶ CANÁRIO, M. Beatriz B. «Parcerias educativas e relação escola/comunidade». *Cadernos de Educação de Infância* (núm. 52), 1999, pág. 42; DIOGO DE LEMOS, JOSÉ M. (1998). *Parceria Escola-Família, a caminho*

Neste entendimento, impõe-se registar dois conceitos: o conceito de escola-comunidade educativa e o conceito de «território educativo», referencial por excelência no processo de descentralização educativa e da autonomização da escola, enquanto «unidades geo-educativas». Estamos, assim, perante uma renovada concepção e viabilização da escola-comunidade educativa, aliás, a escola pressuposta pela Lei de Bases. A escola-comunidade educativa é uma escola com autonomia pedagógica e administrativa, isto é, enquanto comunidade alargada, tem a direcção em si própria. Esta concepção de escola-comunidade educativa implica um modelo de administração descentralizado gerador de um espaço organizacional de participação a nível da escola.⁴⁷

Com base no significado de território como espaço, no sentido geográfico do termo, torna-se fundamental ter presente que «território é o local onde se ajustam condições especiais da oferta educativa aos projectos das comunidades» (Despacho n. 147-B/ME/96), pelo que ganha outra dimensão relacional com a descentralização educativa e a conquista da autonomia pela escola, o conceito de território educativo. Assim, os territórios educativos são definidos pelas próprias práticas sociais e institucionais e resultam do esforço de integração (pela discussão, negociação e contrato) dos interesses individuais dos diferentes actores em interesses comuns, mediados pela acção do Estado.

Este conceito é tanto mais relevante se consideramos os pressupostos da descentralização administrativa e da abertura da escola à comunidade, em estreita conexão com a ideia de que a territorialização é um fenómeno essencialmente político e implica um conjunto de opções que têm por pano de fundo um conflito de legitimidades entre o Estado e a Sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o poder central e o poder local. Nesta perspectiva é fundamental considerar a escola como novo objecto científico enquanto organização e valorizar a importância da relação da escola com a comunidade educativa e a necessidade de implementação de dispositivos indutores e facilitadores da participação de parceiros sociais na escola.

É, pois, indispensável, na gestão da autonomia das escolas valorizar o processo em que cada vez mais assumem relevância as relações da escola com a

de uma educação participada. Porto: Porto Editora, pág. 46-68; ROSÁRIO, M. JOSÉ DO. «Gestão escolar e autonomia das escolas: Que contributos para a dança organizacional?». *Ler Educação*, ESE Beja, 19/20 de Janeiro/Julho, 1996, pág. 89-91.

⁴⁷ FORMOSINHO, JOÃO. «Prefácio». A: ADELINO COSTA, JORGE (1991). *Gestão Escolar - Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

comunidade promoverem o envolvimento das forças vivas do meio em acções da escola, com estabelecimento de parcerias locais. É na base da descentralização administrativa, e neste domínio das relações horizontais da participação na educação, que se destaca o papel das autarquias locais, enquanto parceiros educativos da escola. Esta dimensão participativa das autarquias locais na educação ganha expressão e reforço de legitimidade com a publicação da Lei n. 159/99, de 14 de Setembro, que estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, e onde se propugna um conjunto alargado de direitos e deveres do poder local na área da educação, concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local (art. 1).

De facto, em função da proximidade dos actores sociais locais à escola, e no pressuposto de que «das vantagens técnicas da descentralização», poder-se-á equacionar a intervenção das autarquias na definição e gestão das políticas educativas locais como potencial contribuinte para a realização da eficácia e qualidade da educação e na promoção da coesão social. A escola e a comunidade educativa em geral estão, pois, confrontadas com um leque alargado de intenções e medidas de descentralização, numa perspectiva de territorialização educativa, no entendimento de que a proximidade local deve ser considerada na definição das políticas educativas e na vida das escolas.⁴⁸

Na verdade, a participação da comunidade educativa, incluindo a dos autarcas, não só pode ser factor de facilitação da dinâmica escolar, como pensamos que é garantia de mais e melhor realização da eficácia escolar, por via da territorialização educativa. A aposta neste processo de participação comunitária e de localização educativa foi exponencialmente visível nos documentos de política educativa do Ministério da Educação tutelado por Marçal Grilo e de que o Pacto Educativo para o Futuro, em 1996, é a matriz política. Este Pacto surge num quadro de compromisso e de participação social, no pressuposto de que «um pacto educativo para o futuro terá de ser um compromisso de criatividade e de mobilização».⁴⁹ De entre os princípios gerais desse Pacto destacamos o lugar central da escola no processo educativo, a redefinição das «relações entre o Estado, a Educação e a Sociedade», o sentido de assegurar uma maior participação das diversas forças e parceiros sociais nas decisões e

48 RODRIGUES, F.; STOER, STEPHEN (1998). *Entre parceria e partenariado: amigos Amigos, Negócios à Parte*. Lisboa: Celta Editora.

49 MARTINS, GUILHERME OLIVEIRA. «Uma Ideia Aberta de «Pacto»». *Pacto Educativo aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora, 1996, pág. 20.

na execução das políticas educativas em todos os níveis da administração, e desenvolver processos de co-responsabilização social no funcionamento do sistema educativo.⁵⁰

O desenvolvimento destes princípios consubstancia-se, designadamente, na prossecução dos objectivos estratégicos gerais, de que destacamos os seguintes: Promover a participação social no desenvolvimento do sistema educativo; modernizar, regionalizar e descentralizar a administração do sistema educativo; desenvolver processos de informação estratégica e alargar as redes de comunicação; fazer do sistema educativo um sistema de escolas e, de cada escola um elo de um sistema local de formação. Além disso, os objectivos estratégicos específicos seriam: transferir competências, recursos e meios para os órgãos de poder local e para as escolas; territorializar as políticas educativas dinamizando e apoiando formas diversificadas de gestão integrada de recursos e favorecendo a sua adaptação às especificidades locais; desenvolver os níveis de autonomia das escolas.

ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES

É pertinente dizer que a prossecução dos objectivos referidos na génese do Decreto-Lei n. 115-A/98, de 4 de Maio, e da Lei n. 159/99, de 14 de Setembro, permitiu a construção de dispositivos para a descentralização educativa. Foi neste cenário de mudança na administração e gestão nas escolas, na senda da territorialização educativa, consubstanciada num processo conjugado na autonomia conferida às escolas e no quadro de transferência de atribuições e competências para o Poder Local, que fez evoluir a 'Gestão Democrática das Escolas', ou seja a administração e a gestão alicerçou-se na autonomia e na participação da comunidade educativa. É na dimensão da participação comunitária que tem relevância o papel dos municípios e/ou autarquias na educação, com base no quadro jurídico de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais na área da educação.

Importa, na consolidação da autonomia das escolas e na base da intervenção das autarquias locais na educação, garantir que a descentralização educativa não seja um meio para a subjugação da educação a causas alheias ou eivadas de pressupostos assentes no desconhecimento da problemática da edu-

⁵⁰ MARQUES, MARGARIDA. «Comunidades Educativas e Parcerias». *Colóquio Educação e Sociedade*. Porto: 4 – Nova Série, 1998, pág. 128-133.

cação. As políticas educativas locais e regionais não podem depender dos propósitos socioeducacionais do decisor unipessoal, seja ele presidente deste ou daquele organismo regional, do líder autarca ou dirigente escolar, mas sim dos interesses comunitários, da decisão partilhada e da co-responsabilidade dos parceiros sociais.

O processo de transferência de competências para as escolas, no quadro da sua autonomia, deve ser articulado com as medidas a tomar nos seguintes domínios: reorganização e redefinição funcional do aparelho de Estado, a nível central e regional; processo de transferência de competências para as autarquias; co-responsabilização da sociedade local na prestação do serviço público de educação nacional, através de múltiplas parcerias de natureza socioeducativa.⁵¹ O envolvimento das autarquias na definição e gestão das políticas educativas locais não pode evoluir para um municipalismo escolar subordinado a uma qualquer autocracia ou oligarquia locais. Antes pelo contrário, a sua acção participativa na causa da educação deve pautar-se por princípios que enformam a lógica de acção da parceria, e deve ser imagem de representatividade e exercício democrático em prol da qualidade educativa, do desenvolvimento e coesão social.

Mas, para que a escola concretize a autonomia com dinâmicas de participação activa dos actores sociais implicados directa e indirectamente, de todos os interessados explícita e implicitamente na educação, para que a autonomia aconteça nas escolas com a dimensão executiva e o grau de eficiência indispensáveis, é fundamental que a escola se comporte e seja considerada como unidade organizacional do sistema educativo, escola - organização capaz de estabelecer redes de nível local promotoras da «escola-comunidade educativa».⁵²

Em definitivo, há seis ideias chave que gostaria de referir:

- No que respeita à reorganização da administração educacional portuguesa inverteu-se a tradição duma gestão centralizada, transferindo as estruturas de decisão para o nível local (municípios, autarquias). É com neste enfoque de política educativa local que ressurge a escola como objecto local e emerge a questão da problemática educacional e da gestão democrática nas escolas.

⁵¹ CARVALHO, A.; ALVES, J. MATIAS; SARMENTO, MANUEL J. (1999). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA.

⁵² CANÁRIO, M.; BEATRIZ B. «Parcerias educativas e relação escola/comunidade». *Cadernos de Educação de Infância* 52 (1999), pág. 43-44; MATOS, ANTÓNIO. «Autarquias e Educação: das competências às experiências». A: BARROSO, JOÃO; PINHAL, JOÃO (orgs.) (1996). *A Administração da Educação, os caminhos da des-centralização*. Lisboa: Colibri, pág. 63-66.

- A gestão democrática das escolas associa-se ao processo de mudanças sociais e educativas actuais nos sistemas educativos, constituindo um ponto importante para a qualidade e eficácia das escolas;
- Ao nível da gestão centrada na escola, o sistema educativo registou nas últimas décadas um processo reformista assente em três aspectos: educação, ensino e gestão escolar;
- Nesta concepção de escola com autonomia, numa lógica de mudança de paradigma organizacional, o projecto educativo de escola constitui o instrumento de construção dessa autonomia e da tensão gerada pela descentralização educativa;
- A abertura da escola à participação dos actores sociais na educação, na construção da autonomia e do modelo de «escola - comunidade educativa» implica a identidade local da escola e a evolução para a descentralização e territorialização educativa. A participação desses actores terá um maior grau de mobilidade e concretização efectiva se a escola se afirmar como parte integrante e dinamizadora da sociedade local na educação e desenvolvendo melhor, no quadro dimensional da «escola – comunidade educativa», a autonomia e gerar uma gestão participativa. A ideia de «escola – comunidade educativa» é substanciada pela valorização positiva dos municípios / autarquias, dos professores e dos agentes educativos, o que pressupõe uma responsabilização de tipo democrático.

Haverá, pois, que redefinir com clareza e rigor os limites de intervenção do poder local na educação, já que o reforço da dimensão local da escola exige alterações nos modos de regulação, organização e boas práticas de gestão.⁵³ O cenário educativo actual caracteriza-se pela implementação da autonomia das escolas com entrosamento na complexidade do desenvolvimento da territorialização educativa. Também consideramos importante perceber em que medida se perspectiva o desenvolvimento «da territorialização educativa», no exercício da autonomia escolar com a participação das autarquias locais.

⁵³ BARROSO, JOÃO. «A Escola como espaço público». A: TEODORO, ANTÓNIO (20002). *Educar, promover, emancipar, os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pág. 209.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A. [et al.] (1999). *Que fazer com os contratos de autonomia?* Porto: Edições ASA.
- AFONSO, NATÉRCIO G. (1994). *A Reforma da Administração Escolar: A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALVES, JOSÉ MATIAS. (1999). *A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.
- ALVES PINTO, CONCEIÇÃO. «Escola e Autonomia». A: DIAS, ALFREDO G. [et al.] (1998). *Autonomia das Escolas*. Lisboa: Texto Editora, pág. 9-24.
- AMBRÓSIO, TERESA. «A construção social de consensos na área da educação – Ontem, Hoje e Amanhã. A evolução das práticas sociais e dos modelos de decisão política». A: TEODORO, A. (coord.) (1996). *Pacto Educativo, aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora.
- BARROSO, JOÃO; PINHAL, J. (org.) (1996). *A Administração da educação – os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- BARROSO, JOÃO. «A Administração Escolar: reflexões em confronto». *Inovação*. Vol. 8, 1-2, Lisboa (1995), pág. 7-40.
- «A Escola como espaço público». A: TEODORO, ANTÓNIO (2000). *Educar, promover, emancipar, os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pág. 201-222.
- (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BRITO, CARLOS (1991). *Gestão escolar participada – na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- CANÁRIO, M. BEATRIZ B. «Parcerias educativas e relação escola/comunidade». *Cadernos de Educação de Infância* 52 (1999).
- CARNEIRO, ROBERTO. «Entrevista com o Ministro da Educação». *Educação* 1 (1990), pág. 4-13.
- «Democratização e Revitalização: os desafios da escola nos anos 90». A: VÁRIOS AUTORES (1992). *A Educação em Portugal anos 80/90?* Porto: Ed. ASA, pág. 65-69.
- CARNEIRO, ROBERTO (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CARVALHO, A.; ALVES, J. MATIAS; SARMENTO, MANUEL J. (1999). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA.
- CASTRO RAMOS, CONCEIÇÃO. «Os contratos de autonomia e a repolitização da escola: as lógicas de intervenção da administração educativa». A: AFONSO A. [et al.]. *Que fazer com os contratos de autonomia*. Porto: Edições ASA / Cadernos Pedagógicos, pág. 76.

- CLÍMACO, M. CARMO; SANTOS, JOÃO (1992). *Monitorização das Escolas – Observar o Desempenho Conduzir a Mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CLÍMACO, M. CARMO. «Uma gestão para os anos 90?». *Noesis* 25, Lisboa (1993), pág.12-14.
- CNE (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO) (1995). *Educação, Comunidade e Poder Local, Actas do seminário realizado em 6 e 7 de Dezembro de 1994*. Lisboa: CNE.
- COSTA, JORGE ADELINO (1991). *Gestão Escolar - Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, JORGE ADELINO (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CUNHA, PEDRO D'OREY DA. «Desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos». *Inovação*. Vol. 8, 1-2, Lisboa (1995), pág. 57-70.
- DIOGO, JOSÉ M. DE LEMOS (1998). *Parceria Escola-Família, a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- ESTAÇO, ISABEL MARIA RAMOS (2001). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática – contributo de um estudo empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FERNANDES, A. SOUSA. «A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo». Comunicação apresentada no Seminário: A Gestão do Sistema Escolar. Braga: Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1987.
- «O governo das escolas: antecedentes da «Gestão Democrática» no período Liberal e Republicano». *Noesis* 25, Lisboa (1992), pág. 15-17.
- «Educação e Poder Local». *Educação, Comunidade e Poder Local, Actas do Seminário realizado em 6 e 7 de Dezembro de 1994*. Lisboa: CNE (Conselho Nacional da Educação), 1995.
- «Os Municípios Portugueses e a Educação: entre as representações do passado e os desafios do presente». A: FORMOSINHO, J. [et al.] (1999). *Comunidades Educativas, Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho, pág. 159-180.
- «Descentralização Educativa e Projecto de Regionalização». A: JOÃO FORMOSINHO [et al.] (1999). *Comunidades Educativas, Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho, pág. 181-198.
- «O actual ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas - potencialidades e limites. Administração e Avaliação das Escolas». *Notícias da Federação* 2. Porto: Federação Nacional dos Sindicatos da Educação, 2003, pág. 7-24.
- FORMOSINHO, JOÃO [et al.] (2000). *Políticas Educativas e a Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA

- FORMOSINHO, JOÃO. «De Serviço de Estado a Comunidade Educativa». *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 2, 1. Braga (1989), pàg. 53-86.
- «Prefácio». A: COSTA, JORGE ADELINO (1991). *Gestão Escolar - Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- LEMONS, JORGE; GERSÃO, TEODOLINDA (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas – legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- LEMONS, JORGE; FIGUEIRA, JOAQUINA (2002). *Estatuto dos Parceiros da Comunidade Educativa – legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, LICÍNIO C. (1992). *A Escola como organização e a participação na Organização Escolar: um estudo da escola secundária em Portugal 81974-1988*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- MARQUES, MARGARIDA. «Comunidades Educativas e Parcerias». Colóquio Educação e Sociedade. Porto, 1998. Nova Série 4, pàg. 128-133.
- MARTINS, GUILHERME OLIVEIRA. «Uma Ideia Aberta de «Pacto»». A: *Pacto Educativo aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora, 1996.
- MATOS, ANTÓNIO. «Autarquias e Educação: das competências às experiências». A: BARROSO, JOÃO; PINHAL, JOÃO (orgs.) (1996). *A Administração da Educação, os caminhos da descentralização*. Lisboa: Colibri.
- ME-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989). *A Reforma Educativa em Marcha: Balanço de dois anos de Governo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- (1996) *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: Ed. do Ministério da Educação.
- (1998) *Educação, Integração e Cidadania, documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- RIBEIRO, ANTÓNIO CARRILHO (1992). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- RODRIGUES, F.; STÖER, STEPHEN (1998). *Entre parceria e partenariado: amigos Amigos, Negócios à Parte*. Lisboa: Celta Editora.
- ROSÁRIO, M. JOSÉ DO. «Gestão escolar e autonomia das escolas: Que contributos para a dança organizacional?». *Ler Educação*. ESE Beja, 1996, 19/20 de Janeiro/Julho, pàg. 89-91.
- RUIVO, FERNANDO (2000). *O Estado Labiríntico – o poder relacional entre poderes local e central em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- SARMENTO, MANUEL J.; FERREIRA, FERNANDO I. «Os Municípios portugueses e a educação: entre as representações do passado e os desafios do presente». A: Formosinho, J. [et al.] (1999). *Comunidades Educativas, Novos Desafios à educação Básica*. Braga: Livraria Minho.
- SARMENTO, MANUEL J. (1996). *A escola e as Autonomias*. Porto: Edições ASA, 2a ed.
- (2000) *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE.

- (org.) (1999). *Autonomia da escola – políticas e práticas*. Porto: Ed. ASA.
- SIMÕES, GRAÇA M. J. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Porto: Edições ASA.
- STOER, STEPHEN; CORTESÃO, LUÍSA; CORREIA, JOSÉ ALBERTO (orgs.) (2001). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à «educação» da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, ANTÓNIO (1997) *Poder e Participação em Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 1997.
- (2001) *A Construção Política da Educação - Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- VERDASCA, JOSÉ (1992). *Novo modelo de administração, direcção e gestão – Construir uma outra Escola*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Escoltisme, lleure i educació a Menorca (1913-1936)

Scouting, leisure and education in Menorca (1913-1936)

Xavier Motilla Salas
Universitat de les Illes Balears

Data de recepció de l'original: març 2009

Data d'acceptació: maig 2009

ABSTRACT

Scouting was introduced to Minorca in 1913 in the form of Exploradors d'Espanya: a body created just one year before by the Spanish State. The aim of this paper is to offer an initial insight into activities carried out by scouts on the island in the educational fields of nature and recreation from the creation of the organization through to the beginning of the Spanish Civil War within the framework of the general development of scouting in nearby areas and, more specifically, the form that was adopted in Minorca.

By way of a summary, both in its initial stage between 1913 and 1921 and second stage between 1925 and 1936, scouting in Minorca was closely related to the Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó; the association through which it was introduced to the island, in whose headquarters the Comitè Local de Maó d'Exploradors d'Espanya was based. This was because, wishing to exert an educational influence on the young that went further than school education, the Ateneu raised the possibility of a programme of free-time educational activities in the countryside through the introduction of a scout movement on the island, with the creation in

1913 of the Comitè Local d'Exploradors d'Espanya, at the request of military officer Llorenç Lafuente Vanrell.

Soon personalities associated with the Ateneu de Maó who belonged to Minorca's military corps, took the movement over, clearly militarizing it. This was more than evident if we bear in mind the scout system that was adopted, since the Exploradors d'Espanya represented the militarist Spanish nationalist modality of the scout movement in Spain. Despite this, its initial development in Minorca should be understood within the context of a spirit of educational renewal, since other people associated with the movement from the world of education, like Antoni Juan Alemany and Mateu Fontirroig Jordà, brought scouting to schools. Indeed, the first two groups of scouts that were created in Maó were run by the two teachers. Consequently, together with school camps, they might be considered the first signs of new educational practices in Minorca outside the boundaries of schools. This first period of the scouting movement in Minorca should perhaps be considered the most fructiferous and interesting, from an educational point of view.

Whatever the case, the movement entered a decline and disappeared in 1921, and scouting activities did not recommence until 1925, in the midst of the Primo de Rivera dictatorship, under the auspices of the authorities back then. During this second stage of scouting in Minorca, some primary and secondary school teachers were also involved in it (like the aforementioned Mateu Fontirroig Jordà, Francesc Cardona Carreras, Emiliano Castaños Fernández, Joan Hernández Mora and Francesc Seguí Coll). The scout movement in Minorca disappeared when the Spanish Civil War broke out. It must be remembered that many of its heads and scout leaders at the time were military officers associated with conservative-thinking circles in Maó, which meant that the movement did not count on the approval of the authorities.

KEY WORDS: scouting, leisure, education outside school, Minorca.

RESUM

L'any 1913 s'introduí a Menorca l'escoltisme sota la modalitat dels Exploradors d'Espanya, que tan sols feia un any que s'havien creat a l'Estat espanyol. En aquest article pretenem apropar-nos a les activitats dutes a terme pels Exploradors a l'illa en el camp de l'educació en el lleure i la natura, des que van ser creats fins que començà la Guerra Civil, en el marc del desenvolupament general de l'escoltisme en el nostre entorn més proper i, específicament, de la modalitat que s'adoptà a l'illa.

PARAULES CLAU: escoltisme, lleure, educació fora de l'escola, Menorca.

RESUMEN

En 1913 se introdujo el escultismo en Menorca adoptándose la modalidad de los Exploradors d'Espanya que tan sólo un año antes se habían creado en nuestro país. El artículo pretende ofrecer una primera aproximación a las actividades llevadas a cabo por los Exploradors en la isla, en el campo de la educación en el ocio y la naturaleza, desde su creación hasta al inicio de la Guerra Civil, en el marco del desarrollo general del escultismo en nuestro entorno más próximo y, específicamente, de la modalidad que en la isla se adoptó.

PALABRAS CLAVE: escultismo, ocio, educación fuera de la escuela, Menorca.

INTRODUCCIÓ

Hom sap que el moviment escolta s'introduí a l'Estat espanyol oficialment l'any 1912, però se'n podria considerar un precedent la societat científica La Exploradora, organitzada per Manuel de Iradier Bulfy (1854-1911) a Vitòria amb l'objectiu de donar-li suport durant els viatges que realitzà per Guinea Equatorial entre 1874 i 1884. Una vegada que tornà a la ciutat natal, Manuel de Iradier organitzà una agrupació de joves, anomenada La Joven Exploradora.¹ Tal com han assenyalat els historiadors Albert Balcells i Genís Samper,² la primera notícia publicada per la premsa madrilenya sobre l'escoltisme data del 30 de maig de 1912 i correspon a un article intítulat «Como se inició este Movimiento en España», de Teodoro de Iradier (capità de cavalleria i propietari d'una revista d'armes), que va ser publicat a la *Correspondencia de España* i que posteriorment fou inclòs com a introducció als primers estatuts de l'Asociación Exploradores de España.³ Teodoro de Iradier y Herrero

¹ Vegeu: CRUZ OROZCO, JOSÉ IGNACIO (1995). *Escultismo, Educación y Tiempo Libre. Historia del asociacionismo scout en Valencia*. València: Generalitat Valenciana, Institut de la Joventut, pàg. 28-40; MARTÍNEZ NAVARRO, ANASTASIO. «El escultismo en el marco de la educación física: su implantación en España»; RUIZ BERRIO, JULIO (comp.) (1985). *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas. Libro homenaje a Angeles Galino*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, pàg. 151-163.

² BALCELLS, ALBERT; SAMPER, GENÍS (1993). *L'escoltisme català (1911-1978)*. Barcelona: Editorial Barcanova SA, pàg. 42.

³ IRADIER HERRERO, TEODORO (1912). *Los Exploradores de España (Boy Scouts Españoles). Estatutos y reglamento orgánico*. Madrid, pàg. 5-13. El text complet pot consultar-se a l'obra: CRUZ OROZCO, JOSÉ IGNACIO. *Escultismo, Educación... Op. cit.*, pàg. 153-158.

(1869-1940), introductor de l'escoltisme a l'Estat espanyol i nebot de l'esmentat Manuel de Iradier, en els freqüents viatges per Europa conegué moviments juvenils que aleshores existien en altres països. De tot el que analitzà, s'interessà especialment pel model formatiu desenvolupat per Robert Stephenson Smith Baden-Powell (1857-1941), fet que l'animaria a endegar un grup escolta a l'Estat espanyol.⁴

Baden-Powell, pare de l'escoltisme britànic, desenvolupà un mètode educatiu a partir de les experiències que visqué l'any 1900 en la defensa de l'assetjament de la ciutat sud-africana de Mafeking durant la guerra anglobòer. Aleshores recorregué l'organització dels nens confiant en ells i donant-los responsabilitats en tasques de correus, ordenances, bombers, etc. Així mateix, fou cabdal el coneixement que tingué, d'una banda, de les experiències de l'associació dels Boy's Brigade —fundada l'any 1884 per William Alexander Smith (1854-1914)— i, de l'altra, per la influència que tingué en ell l'American Woodcraft for Boys —fundada l'any 1901 per Ernest Thompson Seton (1860-1946)— educador protoecologista que promovia la formació de petits grups de nens que, en règim d'autogovern, es formaven en contacte amb la natura mitjançant jocs inspirats en les pràctiques dels indis americans idealitzats en els ritus iniciàtics. De fet, la influència de l'experiència educativa de l'American Woodcraft for Boys de Seton fou més gran en el mètode escolta que ideà Baden-Powell que no pas la de la Boy's Brigade de Smith. Segons Balcells i Samper,⁵ a qui seguim, es pot afirmar que l'escoltisme de Baden-Powell era un joc emmarcat en la natura, o, com a mínim, a l'aire lliure, que permetia l'infant enfortir-se físicament; no tenia res a veure amb la gimnàstica escolar ni amb l'ensinistrament dels centres de cadets. Els objectius del joc escolta, per Baden-Powell, eren aquells que promovien el desenvolupament del caràcter, la intel·ligència, la creativitat i l'esperit de servei al proïsme i a la societat, així com també l'enfortiment de la salut física. El mètode escolta exi-

⁴ Sobre la biografia de Baden-Powell, poden consultar-se, entre d'altres: BOVET, PIERRE (1925): *Baden-Powell educador de juventudes. Bases psicológicas y valor educativo del escultismo, el instinto de lucha y el ideal de los jóvenes*. Madrid: Espasa-Calpe; MAUDIT, JEAN (1963). *Baden Powell (fundador de los scouts)*. Madrid: Santillana; CATHERALL, ARTHUR (1965). *El joven Baden-Powell*. Madrid: Santillana; CANOVAS, L. (1974). *Baden Powell*. Barcelona: Ediciones Don Bosco; HILLCOURT, WILLIAM (1992). *Baden-Powell. Las dos vidas de un héroe*. Caracas: Asociación Venezolano-Americana de Amistad; CORPAS, PEDRO (1994). *Robert S. Baden-Powell*. Madrid: CCS; JEAL, TIM (2001). *Baden-Powell. Founder of the Boy Scouts*. Londres: Book Review; BADEN POWELL, ROBERT (2007). *Escultisme per a nois*. Vic: Editorial Eumo [amb pròlegs d'Antoni Tort i Salomó Marquès sobre la figura de Baden Powell i l'escultisme a Catalunya, respectivament].

⁵ BALCELLS, ALBERT; SAMPER, GENÍS. *L'escultisme... Op. cit.*, pàg. 18-21.

gia una educació basada en l'acció, en detriment de la transmissió vertical del saber teòric.

Hom sap que, tot i que Baden-Powell no era un pedagog professional, la seva empresa educativa fou inseparable del moviment de reforma educativa, conegut com Escola Nova o pedagogia de l'acció. Baden-Powell fou coetani de Cecil Reddie (1858-1932), iniciador de l'Escola Nova a Anglaterra a partir de l'experiència d'Abbotsholme l'any 1883, de John Handen Badley (1865-1935) col·laborador de Reddie i creador de la Bedales School l'any 1893, qui aportà algunes innovacions sobre l'experiència d'Abbotsholme, com ara la coeducació, més atenció a l'autogovern i la participació dels alumnes en l'ordre intern escolar—, i del francès Edmond Demolins (1852-1907), creador, l'any 1899, de l'École des Roches en un vell castell de Normandia sota la influència de les escoles noves angleses, i que va ser dirigida, anys més tard, per Georges Bertier, iniciador de l'escoltisme a França. A Itàlia, el principi d'aquesta renovació educativa estigué representada per Maria Montessori (1870-1952), qui el 1907 inaugurà la Casa dei Bambini; a Bèlgica, per Ovide Decroly (1871-1932), amb els assaigs a l'Institut d'Uccle per a infants anormals el 1901 i que posteriorment aplicà també a l'École de l'Hermitage el 1908 a Brussel·les; i, a Suïssa, per Edouard Claparède (1873-1940), fundador a Ginebra de l'Institut J. J. Rousseau el 1912. Fou precisament M. Montessori qui afirmà que els Boy Scouts d'Anglaterra eren la continuació natural de l'educació que ella impartia als més petits en el seu centre d'educació preescolar.⁶ Així mateix, Adolphe Ferrière (1879-1960), fundador del Bureau International des Écoles Nouvelles i encarregat de propagar el moviment escolar renovador a tot el món, reconegué també, a l'obra *L'Ecole Active* (1922), que l'escoltisme participava plenament en el corrent pedagògic renovador, quan afirmà que per als partidaris de l'Escola Activa Baden-Powell era el representant més il·lustre fora de l'àmbit escolar.⁷

Baden-Powell difongué la seva obra educativa en algunes publicacions, com ara *Scouting for boys* (1908),⁸ llibre bàsic del moviment escolta, que suposà l'enlairament del que a partir d'aleshores es denominaria genèricament escoltisme i que es presentà com un projecte educatiu fonamentat, bàsica-

⁶ Citat a: FORESTIER, MARCEL D. (1966). *Escoltisme, ruta de llibertat*. Barcelona: Suc. de Joan Gili, 1966, pàg. 38.

⁷ Citat a: BALCELLS, ALBERT; SAMPER, GENÍS. *L'escoltisme... op. cit.*, pàg. 20.

⁸ Hi ha una edició recent de l'obra en català, precedida d'estudis i cronologies a cura d'Antoni Tort, Salomó Marquès i Pere Solà. BADEN POWELL, ROBERT (2007). *Escoltisme per a nois*. Vic: Editorial Eumo.

ment, en quatre principis: fe i confiança en la natura, energia i innata bona voluntat del nen; educació positiva, és a dir, la convicció que, per impedir que el nen faci quelcom malament, se l'ha de dirigir cap a un bé real; responsabilitat i autoeducació, és a dir, reconèixer que el nen és actor de la seva pròpia educació i desenvolupament; i, finalment, partir de les necessitats, exigències, característiques, moment evolutiu i context vital del nen. D'aquesta manera, l'escoltisme de Baden-Powell oferí també una proposta metodològica fonamentada en una educació activa i integral, que girava entorn de quatre objectius que preparaven per a la vida, i en la qual el joc i la natura, respectivament, constituïrien un mitjà i un espai fonamentals. Els objectius en els quals es fonamentà l'educació integral en l'escoltisme —l'educació del caràcter amb el conreu de determinades qualitats cíviqes i morals; l'educació física, per mitjà del vigor i els hàbits saludables; el desenvolupament de les arts manuals i destreses, gràcies a la capacitació tècnica, manual i intel·lectual; i l'estímul de l'esperit de cooperació i servei al proïsme, a la pàtria i a Déu— no han de considerar-se de forma aïllada en el si del projecte educatiu escolta, com afirma Cieza García,⁹ sinó que apareixen interrelacionats i integrats amb la finalitat de fomentar el desenvolupament personal, social i transcendental de cada subjecte. Proclamat Cap de l'escoltisme mundial el 1920, Baden-Powell també publicà altres obres que afavoriren la difusió i consolidació del moviment escolta, com *Aids to Scoutmasterships* (1920), *Girl Guiding* (1921), *Rovering to success* (1922) i *Lessons from de Varsity of Life* (1934), entre d'altres. El 1937, moment en què el moviment escolta s'havia estès àmpliament pel món, Baden-Powell es retirà de la vida escolta activa.

Iradier, com Baden-Powell, tenia una inclinació especial envers l'estudi dels aspectes educatius de la milícia. Així és que, per exemple, va dirigir durant anys el Colegio Santiago, on atenien els orfes dels militars de l'arma de Cavalleria. També va estudiar els moviments juvenils que hi havia a altres països, i s'interessà especialment, com hem dit, pel mètode escolta de Baden-Powell.¹⁰ El moment era propici per a Teodoro de Iradier i els seus antecedents familiars —recordem l'experiència del seu oncle, Manuel de Iradier— d'alguna manera el van ajudar a fer possible la fundació dels Exploradors d'Espanya el 30 de juliol de 1912. L'hi ajudà l'escriptor català instal·lat a Madrid, Artur

⁹ CIEZA GARCÍA, JOSÉ ANTONIO. «La educación física en la obra de Baden Powell (1875-1941)». *Historia de la Educación*. Salamanca, núm. 20 (2001), pàg. 283-306; aquí, pàg. 284-285.

¹⁰ CRUZ OROZCO, JOSÉ IGNACIO. *Escultismo, Educación... Op. cit.*, pàg. 28.

Cuyàs Armengol (1845-1925), qui el 1913 publicà *Hace falta un muchacho*,¹¹ llibre propagandístic sobre l'escoltisme que resumia la filosofia de l'educació del moviment escolta, i qui, a més, el 1915 fou nomenat comissari general dels Exploradors d'Espanya, en substitució d'Iradier. Cuyàs, autor també de *Los Exploradores de España ¿Qué son? ¿Qué hacen?*,¹² havia conegut i estudiat el moviment a Anglaterra i als Estats Units i féu una intensa campanya periodística a favor de la implantació de l'escoltisme, en diaris com *El Hogar Español*, *Mundo Militar*, *Pro Infancia*, *Nuevo Mundo*, *La Tribuna*, *Mundo Gráfico*, *Heraldo de Madrid* y *ABC*. A aquesta tasca propagandística aviat, s'hi afegiren el doctor Tolosa Latour, el catedràtic Domínguez de Rueda i el periodista Ruíz Ferry, entre d'altres.¹³ Iradier, que formava part del Cuarto Militar del Rei, el 1917, ja fora dels Exploradors fundà una altra organització, anomenada Los Hidalgos de la Patria, així com també un Instituto de Afirmación Personal, que admetia la formació per correspondència. A més, el Directori militar de la dictadura de Primo de Rivera li encomanà, el 1924, la redacció d'un *Catecismo del Ciudadano*,¹⁴ del qual s'imprimiren tres-cents mil exemplars.

Iradier, coneixedor de l'escoltisme mundial a través dels Boys Scout i dels Eclaireurs de France, intentà adaptar l'escoltisme a la identitat cultural i social espanyola. Per això, canvià alguns aspectes de la fórmula de la promesa i de la Llei escolta, la qual adoptà el nom de Codi de l'Explorador i, seguint el model francès, la dotà de dotze articles.¹⁵ Segons Martínez Navarro, a qui seguim,

¹¹ CUYÁS ARMENGOL, ARTURO (1913). *Hace falta un muchacho. Libro de orientación en la vida para los adolescentes*. Madrid: Julián Palacios.

¹² CUYÁS ARMENGOL, ARTURO (1912). *Los Exploradores de España: ¿Qué son? ¿Qué hacen?* Madrid: Julián Palacios.

¹³ LÓPEZ LACÁRCCEL, JOSÉ MARÍA (2003). *Así fuimos, así somos. Historia de Scouts de España. Exploradores de España*. Madrid: Federación de Asociaciones Scouts de España, pàg. 18.

¹⁴ IRADIER Y HERRERO, TEODORO DE (1924). *Catecismo del ciudadano*. Madrid: Depósito de la Guerra, Publicaciones del Directorio Militar.

¹⁵ El primer Codi de l'Explorador que pràcticament es va mantenir inalterable (llevat de petits matisos de redacció) fins l'1 de desembre de 1933, quan va ser canviat per la Llei de l'Explorador i, seguint les recomanacions mundials, es reduí a deu articles, diu així: «1º. El explorador es honrado, y su palabra merece absoluta confianza; 2º. El explorador no teme el ridículo cuando de ejecutar obras nobles se trata; 3º. El explorador es obediente, es disciplinado, es leal; 4º. El explorador tiene iniciativas, pero también es consciente de la responsabilidad de sus actos; el explorador es tolerante, es cortés, es servicial; el explorador es amigo de todos, y considera a los demás exploradores como hermanos suyos, sin distinción de clases; el explorador es valiente y tiene afán por ser útil y ayudar a los débiles; el explorador hace cada día una buena acción, por modesta que sea; el explorador ama a los animales, a los árboles, a las plantas; el explorador es limpio y esta siempre alegre; el explorador es económico, es trabajador, es tenaz, es perseverante; el mayor honor del explorador es serlo, porque este título supone alteza de miras y nobleza de sentimientos». Citat a. GENOVÉS GUILLÉN, ENRIQUE (1984). *Cronología del Movimiento Scout*. Madrid: Imprenta Tutor, pàg. 14-15.

allò que més caracteritzà els Exploradors d'Espanya d'Iradier —a més de les mínimes adaptacions que realitzà en la fórmula de la promesa i de la Llei escolta— fou l'òptica de militar regeneracionista que el fundador li imprimí: atorgà a l'associació una aurèola messiànica excessiva i la revestí d'un estil militar rígid i mancat de naturalitat, la qual cosa féu que la iniciativa perdés puresa i qualitat pedagògica.¹⁶

Els primers nuclis escoltes a l'Estat espanyol es formaren a Vitòria i Osca els mesos d'agost i octubre de 1912, respectivament. Alhora, es constituí a Madrid un comitè directiu nacional, el principal impulsor del qual i secretari fou Teodoro de Iradier. Alguns noms rellevants implicats en el començament foren: José Messía, duc de Tamames, senador del Regne i primer president del Comitè Directiu Nacional, amb posterioritat Consell Nacional; el propi Iradier, capità de Cavalleria i primer secretari comissari general; Artur Cuyàs Armengol, aleshores redactor en cap d'*El Hogar Español*, vocal de propaganda; i Francisco García Molinas, aleshores secretari del Senat i vicepresident del Comitè.¹⁷ L'associació esmentada fou declarada oficial per la RO del Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, de 12 de febrer de 1914. En una crònica dels inicis publicada a *El Explorador*, s'afirmà que: «*Apenas hace un año que los Exploradores de España están constituidos y ya forman esta benemérita Asociación, un importantísimo núcleo de cerca de 20.000 Boy-Scouts*», per a prosseguir amb unes afirmacions que evidencien que, als inicis, l'associació era vista amb recel per diversos sectors de la societat: «*Así lo comprenden y van entendiendo, aún aquellos que lanzaron censuras máximas en el período de formación; más siempre ha de haber ciertos espíritus mediocres que todo lo ven a través del cristal de sus egoísmos, que no quieren darse cuenta de los beneficios inmensos de tal agrupación*».¹⁸ Sigui com sigui, el cert és que, encara que quantitativament els exploradors van augmentar ràpidament arreu de l'Estat, els començaments no foren fàcils. Al principi, foren vistos amb recel per part de l'Església —fruit de llur estreta vinculació amb el moviment escolta nascut a Anglaterra i, per tant, fora de la seva òrbita d'influència, el fundador de la qual era protestant—, així com

¹⁶ MARTÍNEZ NAVARRO, ANASTASIO. «El escultismo en el marco...». *Op. cit.*, pàg. 156.

¹⁷ Amb posterioritat, el duc de San Pedro de Galatino i García Molinas substituïren el duc de Tamames a la presidència de l'associació; Cuyàs, duc de Lluna, Decref, Sánchez Arias i la Cierva succeïren Iradier a la Comissaria General, i, a més, Trucharte, Gándara i Castro serien secretaris successivament. LÓPEZ LACÁRCEL, JOSÉ MARÍA. *Así fuimos...* *Op. cit.*, pàg. 18.

¹⁸ *El Explorador. Revista de los Exploradores de España*. Any v, març de 1917 (núm. 54). Citat a: CERDÀ, MATEU (1998). *L'escoltisme a Mallorca (1907-1995)*. Barcelona: Biblioteca Abat Oliba, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 102.

també pels sectors educatius renovadors —que no veien amb bons ulls l'elevat grau de militarització que els Exploradors d'Espanya havien fet del moviment escolta, potser en una interpretació més militaritzada del projecte educatiu inicial de Baden-Powell, a causa de la pròpia visió que en tingué Iradier.

Aviat la no confessionalitat dels Exploradors d'Espanya es veié modificada per l'interès de l'Església de controlar el moviment, atès la creixent influència educativa que tenia. La primera notícia documentada sobre un escoltisme de clara orientació confessional la trobem a Mallorca, en la iniciativa del bisbe Pere Joan Campins i Barceló (1859-1915). Cal tenir en compte que una de les característiques principals del seu pontificat a l'illa de Mallorca fou el control de les escoles i dels moviments juvenils que realitzà. Durant el seu episcopat es fundaren, seguint les orientacions de Baden-Powell, els Trecadors, grup creat sota els auspicis del Patronat Obrer Balear. El 1913 es crearen els Al·lots Guaites —sota la direcció del prevere Francesc Sureda i Blanes—, que fins el 1918 no s'integraren en els Exploradors d'Espanya, una vegada que el bisbe Campins superà les reticències que tenia respecte de la confessionalitat de l'Associació.¹⁹ En aquest sentit, hem de dir que al si de l'Associació dels Exploradors d'Espanya hi hagué enfrontaments i una crisi interna important, fomentada per jesuïtes i escolapis —encapçalats pel jesuïta pare Rubio i amb la prompta adhesió dels ducs de la Vega, de la Conquesta i de Santo Mauro, i dels comtes de Grove, de San Pedro de Galatino i de Peñalver, entre d'altres. Finalment, es resolgué el febrer de 1915 a favor de la confessionalitat del moviment; consegüentment, se'n reformaren els estatus i hi foren integrats els escoltismes dissidents —com ara, els Scouts catòlics de Madrid—, prèvia renúncia d'Iradier al càrrec de secretari comissari general i amb la dimissió automàtica de qui aleshores era el president de l'Associació, el duc de Tamames, i d'altres membres de la direcció nacional.²⁰

¹⁹ GONZÁLEZ-AGAPITO, JOSEP; MARQUÈS, SALOMÓ; MAYORDOMO, ALEJANDRO; SUREDA, BERNAT (2002). *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Biblioteca Abat Oliba, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 341. Sobre l'escoltisme mallorquí vegeu: CERDÀ, MATEU (1998). *L'escoltisme... Op. cit.*

²⁰ En una assemblea general extraordinària posterior, que tingué lloc l'11 de març del mateix any, tot i que no arribaren a tractar el tema pel qual havia estat convocada i en què demanaren disculpes per les discrepàncies internes pel bé de l'associació, sol·licitaren al duc de Tamames que continués sent-ne el president. Ell, per part seva, retirà la renúncia al càrrec i es formà una altra junta de govern, en la qual figurarien Antonio Trucharte, com a secretari, Artur Cuyàs, com a comissari general i Teodoro de Iradier, com a vocal. Dos anys més tard, el duc de San Pedro de Galatino ocuparia la presidència en substitució del duc de Tamames per defunció. Vegeu: BUENDÍA, FABIÁN (1984). *Los Exploradores de España. Retazos de su historia*. Madrid: Imprenta Tutor, pàg. 63 i següents.

A més del recel inicial generalitzat a tot l'Estat, atès els inicis no confessional i l'elevat grau de militarització del moviment, en algunes regions del nostre entorn cultural més proper, com ara Catalunya, per exemple, tampoc no foren vistos amb bons ulls per part de la societat, principalment —com ja hem dit— pel grau elevat de militarització, però també pel centralisme i espanyolisme, i no arribaren a arrelar entre la població, que desenvolupà el seu propi escoltisme d'arrels catalanistes. Així és que, en aquest sentit, el 1912, es creà una efímera associació escolta, que adoptà el nom de Jovestels, fundada per Ignasi Riera, periodista i polític republicà, que tingué un marcat caràcter catalanista, federalista i democràtic. Contrastava, per tant, amb els Exploradors Barcelonesos —fundats aquell mateix any per Pere Rosselló, capità de Cavalleria—, que representaren l'opció militarista, centralista i espanyolista de l'escoltisme a Catalunya. Malgrat que aquests últims tingueren un creixement ràpid i uns inicis brillants, que propiciaren que s'expandissin ràpidament per tot Catalunya amb el nom d'Exploradors d'Espanya, no arribaren a arrelar entre la població i entraren en una fase de declivi evident, malgrat els esforços per potenciar-los com a alternativa a l'associacionisme catalanista per part d'algunes autoritats provincials i locals, sobretot en temps del Directori militar. Ja en temps de la dictadura de Primo de Rivera, el 1928, Josep M. Batista i Roca desenvolupà un escoltisme d'un caire nacionalista marcat, amb el noms de Germanor de Minyons de Muntanya i de Germanor de Noies Guies —segons si era adreçat als nens i joves o a les nenes i joves, respectivament—, la difusió dels quals augmentà amb la caiguda de la dictadura. La pretensió de Josep M. Batista amb els seus Minyons de Muntanya, que practicaren les propostes de Baden-Powell en les excursions i campaments, fou convertir el moviment en un instrument eficaç de redreçament de la joventut catalana.²¹ Al País Valencià, també des dels inicis de l'escoltisme a l'Estat espanyol, trobem la formació de diversos grups dels Exploradors d'Espanya, que el 1927 s'agruparen majoritàriament en la Federació Regional Valenciana d'Exploradors. En l'orientació que tingué l'escoltisme valencià podem observar una certa evolució en què progressivament s'abandonà el militarisme i l'autoritarisme per apropar-se progressivament a enfocaments més moderns i propis de l'escoltisme europeu, no sense suscitar-se tensions derivades de les

²¹ Per conèixer amb més detall l'escoltisme d'arrels catalanes vegeu: VALLORY SUBIRÀ, EDUARD; QUERA, JORDI G. (1994). *Excursionisme i escoltisme*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat; BALCELLS, ALBERT; SAMPER, GENÍS. *L'escoltisme... Op. cit.*; SAMPER, GENÍS (1992). *50 anys d'escoltisme català. 1927-1978*. Barcelona: Fundació Jaime Bofia, Federació Catalana d'Escoltisme i Guiatge; MARQUÉS, SALOMÓ (1984). *L'escoltisme gironí*. Girona: Edicions del Pèl.

diferències interpretatives a l'hora de practicar l'obra de Baden-Powell. En aquest sentit, són prou significatives, a tall d'exemple, les afirmacions que el 1927 Emili Beüt féu en adreçar-se a un col·lega escolta a partir d'uns incidents amb el Consell Nacional de Madrid: «*Estoy convencido de que la batalla no está contra la tropa de Madrid, sino que se trata de la eterna lucha entre quienes abogamos y luchamos por el verdadero Escultismo de Baden-Powell y quienes pretenden que los exploradores españoles sean batallones infantiles*».²²

Els Exploradors d'Espanya, que sempre comptaren amb el suport de la Casa Reial, gaudiren, per això mateix, de la protecció governamental, que en anys successius, des de la fundació de l'Associació, promulgà diverses normes que els afavoriren. Així és que, per exemple, el 1914, segons RO de 12 de febrer, s'autoritza els mestres d'escoles públiques oficials per ser instructors dels Exploradors d'Espanya i per percebre de gratificacions l'associació.²³ Disposicions posteriors, també del Ministeri d'Instrucció Pública —RO de 5 de maig de 1916 i RO de 28 de juny de 1918—, autoritzaren els rectors de les universitats perquè concedissin a les juntes directives dels Exploradors d'Espanya l'autorització necessària per poder fer les reunions a les aules d'aquells centres docents; així mateix, disposaren que els passeigs i excursions, verificats pels mestres com a instructors dels Exploradors els diumenges, fossin considerats de la mateixa validesa que els que es fessin en horari escolar.²⁴ No solament des del Ministeri d'Instrucció Pública es protegiren i fomentaren els Exploradors, sinó que el Ministeri de la Guerra també els donà cobertura legal. Segons RO de 21 de maig de 1919, es declararen d'utilitat per a les biblioteques de l'exèrcit les publicacions del Consell Nacional dels Exploradors.²⁵ A més, el 26 de febrer de 1920 fou declarada, per RD, associació oficial i nacional pel rei Alfons XIII i en protegia l'organització, les insígnies i la targeta d'identitat.²⁶

²² Citat a: CRUZ OROZCO, JOSÉ IGNACIO. *Escultismo, Educación...* Op. cit., pàg. 48.

²³ La disposició esmentada, en la qual es reconeixia el caràcter oficial dels Exploradors d'Espanya, també afirmava que: «*Se ha servido también autorizar a los Maestros de las Escuelas públicas oficiales para que puedan concurrir a los concursos que dicha Sociedad abra, a fin de contribuir como Instructores a la educación e Instrucción de los jóvenes asociados, y por estos cargos, cuyo nombramiento por la misma Sociedad será hecho, podrán percibir gratificación, que no es incompatible con los sueldos que reciben del Estado, aunque sea éste el que los conceda cuando la oportuna consignación de presupuesto lo permita*». ASOCIACIÓN NACIONAL DE LOS EXPLORADORES DE ESPAÑA (1923). *Estatutos y reglamento orgánico de la asociación nacional de los Exploradores de España y disposiciones oficiales que afectan a la misma*. Águilas: Tip. Alarcón, pàg. v-XIII; aquí, vi.

²⁴ *Ibid.*, pàg. VI-VII.

²⁵ *Ibid.*, pàg. IX-X.

²⁶ El decret recollia en sis articles les disposicions següents: 1r L'Associació dels Exploradors d'Espanya es considerava oficialment nacional, i l'organització, direcció i foment de les filials restaven sota la

En temps de la dictadura primoriverista es continuà protegint i fomentant l'Associació dels Exploradors d'Espanya, fet que acabaria per accentuar més els recels amb què foren vistos pels sectors progressistes, contraris a la política del règim, ja que els consideraven un instrument al servei de la dictadura. En aquest sentit, Alexandre Galí, historiador de la cultura i pedagog, arribà a afirmar d'ells que: «En venir la dictadura militar, els Exploradores van ser un instrument del dictador, que els va atorgar cada vegada una protecció major, cosa que va contribuir a distanciar-los més del poble».²⁷ A més, s'ha de tenir en compte que Primo de Rivera va ser vocal fundador del Consell Nacional dels Exploradors d'Espanya i, per tant, no hauria d'estranyar a ningú, ateses les finalitats de l'associació i l'elevat grau de militarització, que un dels objectius del directori fos protegir-la i fomentar-la, i, per tant, es produïa una instrumentalització més que evident dels exploradors en la política inicial del directori militar.²⁸ Sigui com vulgui, el creixement dels Exploradors d'Espanya en nacionalitats històriques com Catalunya es veuria frenat, i no solament per l'opinió adversa dels sectors progressistes. Així és que, per exemple, el 1928, passats setze anys de la fundació dels Exploradors Barcelonesos pel capità de Cavalleria Pere Rosselló, i malgrat el caràcter oficial de l'Associació, continuaven sent vistos amb recel per part d'alguns sectors eclesiàstics. La desconfiança els afectava encara més que l'acusació permanent de militaristes. A *Cataluña Escultista* es recordava que Pius XI havia dit que els escoltes eren «la esperanza de la Religión, de la Iglesia, de la Familia y de la Patria», i també es remarcava que la finalitat estatutària dels Exploradors d'Espanya era «desarrollar en la

dependència del Consell Nacional, amb seu a Madrid; 2n Cap particular i/o entitat podia organitzar ni dirigir grups d'exploradors sense l'autorització escrita del Consell Nacional, que havia de tenir cura especialment que la instrucció i educació dels exploradors s'ajustés al que manifestava l'Associació al Ministeri d'Instrucció Pública en sol·licitar el reconeixement oficial de la seva personalitat jurídica; 3r El vestit que portaven els associats per a les pràctiques era adoptat per l'Associació i quedava prohibit que persones que no formessin part de l'Associació l'usassin, o models semblants; també es prohibien l'ús d'insígnies i de targetes d'identitat iguals o anàlogues a les que els associats usaven amb caràcter oficial; 4t Els treballadors dels Ministeris, que, a més de complir els deures que hi tinguessin, presentessin els seus serveis com a Instructors a l'Associació, a satisfacció de la seva entitat directora, podien ser objecte de recompenses; 5è Els Ministeris de la Guerra i d'Instrucció Pública determinarien els avantatges que podien concedir-se als exploradors que tinguessin un historial brillant en ingressar a l'exèrcit i als instituts i universitats; 6è Les autoritats civils, militars i eclesiàstiques donarien als Exploradors d'Espanya tota la cooperació possible i beneficiosa a la finalitat educativa que perseguia l'Associació. *Ibid.*, pàg. XI-XII.

²⁷ GALÍ, ALEXANDRE (1983). *Historia de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: 1900-1936*. Llibre X: *Institucions de cultura popular*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, pàg. 147.

²⁸ BALCELLS, ALBERT; SAMPER, GENÍS. *L'escoltisme...* Op. cit., pàg. 53.

juventud el amor a Dios y a la Patria, el respeto al Jefe del Estado y a las leyes de la Nación, el culto al honor y el cumplimiento del deber».²⁹ Tan sols dos mesos més tard, en aquesta publicació, veus com la de Carlos de Cifuentes s'afanyaren a negar que l'educació escolta fos neutra, car, segons ell, era un moviment essencialment religiós.³⁰ Alhora, també intentà desmentir l'acusació de militarisme: «*No es militarista [afirmaria Cifuentes] la Institución de los Exploradores hasta el punto de que, ni para los pocos desfiles que tienen que hacer, se les enseña instrucción de marcha*».³¹ Sense cap mena de dubte, ser vists com una associació paramilitar no afavoria la popularitat dels Exploradors d'Espanya al final d'una dictadura.

L'ESCOLTISME A MENORCA. ORÍGENS, DESENVOLUPAMENT I ACTIVITAT DELS EXPLORADORS (1913-1936)

Com hem dit i hom sap, en l'educació dels joves en el lleure i en el medi natural hi té un paper fonamental el moviment creat l'any 1907 pel militar anglès Robert Stephenson Smith Baden-Powell. Aquest fenomen tingué noms i orientacions diferents en l'àmbit d'influència catalana, tot i que genèricament se'l coneix pel mot «escoltisme». Baden-Powell, convençut de la necessitat d'una regeneració moral de la societat anglesa, creà un moviment per fer dels joves anglesos bons ciutadans, persones de caràcter i útils al país. Ben aviat, aquest moviment es difongué fora d'Anglaterra. Així, per exemple, com hem dit, pel que fa al nostre àmbit territorial més proper, la tardor de l'any 1912 es crearen els dos primers grups escoltes —sota orientació diferent— al Principat, amb els noms de Jovestels i Exploradors Barcelonesos. Tan sols un any més tard, els Exploradors també s'introduïren a Menorca de la mà del militar, escriptor i folklorista maonès Llorenç Lafuente Vanrell i sota l'empareda de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, en què es domicilià un Comitè Local dels Exploradors d'Espanya.³²

²⁹ *Cataluña Escultista*, juny de 1929 (núm. 2), pàg. 18. Citat a: *Ibid.*, pàg. 53.

³⁰ *Cataluña Escultista*, agost de 1929 (núm. 4). Citat a: *Ibid.*

³¹ *Cataluña Escultista*, maig de 1929 (núm. 1), pàg. 5. Citat a: *Ibid.*, pàg. 54.

³² Sobre la introducció de l'escoltisme a Menorca i el seu desenvolupament, així com els lligams amb l'entitat esmentada, vegeu: SEGURA SALADO, JOSEP. «Els exploradors de Menorca». *Revista de Menorca*. Vol. 1978, Maó, pàg. 236-263; i MOTILLA SALAS, XAVIER. «L'Ateneu de Maó i l'educació no formal dels joves: la introducció de l'escoltisme a Menorca (1913-1920)». SERRA BUSQUETS, SESBASTIÀ; SUREDA GARCIA, BERNAT (2003). *Els joves a l'època contemporània*. Actes de les XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics, pàg. 267-286.

Fou precisament des d'aquesta entitat cultural, davant la necessitat d'incidir educativament en la joventut més enllà de l'àmbit estrictament escolar, que es plantejà un programa d'educació en el lleure i en l'àmbit natural a través de la introducció de l'escoltisme a l'illa. Aleshores, es crearen, l'any 1913, els Exploradors Maonesos, dependents del Comitè Local dels Exploradors d'Espanya.³³ De fet, la idea d'introduir l'escoltisme a l'illa es començà a gestar des de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, a través d'alguns afiliats, majoritàriament pertanyents als cossos militars. La primera espurna del moviment cal cercar-la forçosament en la figura del militar i escriptor maonès Llorenç Lafuente Vanrell, qui, el mes de febrer de 1913, ja demanà la creació dels Exploradors d'Espanya, des de la tribuna de l'Ateneu en una conferència

³³ En aquest sentit, i a tall d'exemple, són prou significatives les afirmacions que aquell any, en la sessió d'obertura del curs acadèmic de l'Ateneu, realitzà Llorenç Lafuente Vanrell, prohom de l'escoltisme a Menorca, una vegada que els Exploradors Maonesos eren una realitat, sobre el que significaven per a l'Ateneu i les motivacions que havien dut l'entitat a introduir l'escoltisme en el seu projecte cultural i educatiu: *«Al resumir nuestra existencia social durante el curso anterior y recordar todas las vicisitudes que hemos pasado desde 1904, fecha de la fundación de la Extensión Universitaria, y 1905, en que se fundó el Ateneo, observamos que hemos ido mucho más lejos de lo que esperábamos al iniciar un movimiento que logró agrupar en esta casa la mayor parte de las fuerzas vivas, de las energías que en todos los órdenes van dando cuerpo a las aspiraciones y necesidades de un pueblo. En estas modestas habitaciones se cruzan y conviven para el trabajo los comerciantes e industriales con los orfeonistas, los agricultores con los alumnos de lenguas, de música y de canto, los propagandistas de la Liga Marítima con los socios de la Cruz Roja, los individuos de la Sociedad protectora de la pesca con los del Club de Foot-Ball»,* afirmà Lafuente sobre el que s'havia aconseguit aplegar a l'Ateneu, abans de prosseguir fent referència al fet que: *«algo nos decía que el ciclo de nuestra actividad no estaba completa, que tal vez en nuestras ansias de renovación y de regeneración no habíamos acertado con el verdadero camino al dedicar todos nuestros cuidados a los ciudadanos de hoy sin pensar en los que han de substituirnos mañana. Y he aquí que una nueva institución viene a completar nuestra obra, a satisfacer nuestros deseos, empezando la tarea más abajo, en la infancia misma, para encauzarla, para robustecerla, para hacerla capaz de sus futuros destinos y apta para la compleja ciudadanía moderna. No todo había de ser gravedad y resitura en esta casa. También habían de entrar en ella las risas infantiles para, burla burlando, participar en nuestros trabajos y estimularlos con el ejemplo de su inquieta juventud. El lema de los Exploradores de España es, desde hace diez años, nuestro lema. Por esto os rogamos que, si alguna vez esa infancia bulliciosa interrumpe vuestras lecturas o turba vuestros estudios con su revoloteo de pájaros alborozados, si invaden ruidosamente esta casa alterando su habitual reposo, tengáis para ellos una mirada o una sonrisa de cariño y de indulgencia. Son nuestros hijos, hermanos, sobrinos o amiguitos que van al campo a ejercitar sus músculos, a respirar aire puro y a escuchar ideas sanas, o vuelven de aprender cosas útiles que les hagan apreciar los beneficios del trabajo. Hagamos por ellos lo que por nosotros no hizo nadie, y preparemos así una evolución que anule las crisis perturbadoras. Esos muchachos son una organización social que avanza para sanear los cuerpos y almas. ¿No creéis que podemos hacerles sitio a nuestro lado y decirles que están en casa?».* LAFUENTE VANRELL, L. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 14 de octubre de 1913. Memoria leída por el Secretario de la Junta Directiva D. Lorenzo Lafuente Vanrell». *Revista de Menorca*. Vol. 1913, Maó, pàg. 308-309.

intitulada «Los exploradores de España (Boy scouts)».³⁴ Pocs dies després, el diari republicà *La Voz de Menorca* n'insertà a les columnes una ressenya, gràcies a la qual tenim coneixença dels aspectes que tractà, com ara els orígens i objectius de l'escoltisme en el camp de la formació integral dels joves.³⁵ En finalitzar la conferència, Lafuente, que comptava amb el suport de l'Ateneu, instà els assistents perquè sorgís la iniciativa d'organitzar a Maó una secció dels Exploradors d'Espanya.

Poc temps després d'aquesta conferència, l'òrgan d'expressió intern de l'Ateneu —el *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico*— es féu ressò que la crida realitzada des de la seva tribuna no havia estat debades, car, a més de mantenir-se el contacte amb Teodoro de Iradier per crear els Exploradors a Maó, diversos oficials de l'exèrcit s'oferiren com a instructors, en unes afirmacions, per part dels editors del butlletí, que evidenciaven la importància del vessant higienicoeducatiu del moviment que li atorgava l'Ateneu.³⁶ Així, doncs, un mes després de la conferència de Lafuente Vanrell, es constituí un Comitè Local dels Exploradors d'Espanya a Maó, amb seu a les dependències de l'Ateneu, com hem dit, en el qual s'integraren personalitats civils i militars.³⁷ Hi ha constància que, a mitjan abril d'aquell any, el Comitè Directiu Nacional dels Exploradors d'Espanya féu una tramesa de cinquanta exemplars dels estatuts i reglaments definitius de la institució, així com també de cinc-cents exemplars abreujats —amb butlletes d'inscripció—, perquè fossin repartits entres els centres educatius de l'illa, a través del Capità d'Estat Major, Julio Guerra. De fet, els dos primers centres escolars de Menorca que integraren l'escoltisme foren els regentats pels mestres mallorquins establerts a Maó, Antoni Juan Alemany i Mateu Fontirroig Jordà.³⁸

³⁴ *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»*. Maó, 21 de febrer de 1913, pàg. 1.

³⁵ Per Lafuente Vanrell, l'objecte de la institució no era altra que «enseñar a los muchachos cosas prácticas que puedan serles de gran utilidad en la vida para valerse por sí solos; despertar en ellos nobles sentimientos y anhelos de ser hombres de provecho para la patria, para la sociedad y para sí mismos; inculcarles hábitos de orden, de disciplina, de compañerismo, de altruismo y de limpieza; hacerles valientes, sufridos, leales, honrados, fieles al cumplimiento del deber y de su palabra; en suma: formar su carácter en la edad en que más fácilmente se puede amoldar, a fin de que, por su propio impulso, sean buenos hijos, buenos hermanos, buenos amigos y buenos ciudadanos». *La Voz de Menorca*, Maó, 25 de febrer de 1913, pàg. 1.

³⁶ *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»*. Maó, 14 de març de 1913, pàg. 2.

³⁷ *Ibid.*, 27 de març de 1913, pàg. 2-3.

³⁸ *Ibid.*, 17 d'abril de 1913, pàg. 4. Respecte dels mestres esmentats, hem de dir que ambdós representen un clar exponent de la renovació educativa a casa nostra, tot i que malauradament s'han fet pocs estu-

Aquest dos primers grups, formats a les escoles d'Antoni Juan i Mateu Fontirroig, ben aviat començaren a desenvolupar activitats a l'aire lliure. El 24 d'abril de 1913, el butlletí de l'Ateneu es feia ressò de les primeres activitats d'ambdós grups, que ja comptaven amb una norantena d'infants.³⁹ Tan sols cinc dies abans havia quedat constituïda legalment la institució a Maó, alhora que s'intentaven constituir també comitès locals a les poblacions del Mercadal i el Migjorn Gran. Les primeres passes del Comitè Local dels Exploradors d'Espanya format a Maó anaren encaminades a establir vincles amb el Comitè Local de Barcelona.⁴⁰ Així mateix, una altra de les primeres

dis actuals que sobre aquestes dues figures en la nostra malmesa història educativa. Les informacions bibliogràfiques que actualment hi ha sobre el mestre Antoni Juan Alemany són escasses, no obstant això, ja s'hi pot entreveure el paper rellevant que tingué en la renovació pedagògica a Menorca. Fou mestre de la segona Escola Pública de Nens de Maó, a més de ser un punt de referència per als mestres del seu temps. Antoni Juan Alemany introduí els passeigs escolars en la seva pràctica educativa i es dedicà de manera especial als ensenyaments marítics, en un intent de connectar amb la realitat de l'entorn més proper dels alumnes. La seva docència, centrada en l'activitat, es fonamentava en la capacitat d'observació i la creativitat dels alumnes. Com a president de l'Associació de Mestres de Menorca, l'any 1903 organitzà una trobada dels mestres menorquins amb la finalitat d'intercanviar experiències i potenciar aspectes de la pràctica educativa, com, per exemple, l'ensenyament globalitzat, actiu i significatiu i la necessitat d'una educació integral. D'altra banda, Mateu Fontirroig arribà a Menorca per fer-hi el servei militar l'any 1886. En haver acabat els estudis de Magisteri, obrí un col·legi privat d'ensenyament, on aplicà la graduació escolar al principi de segle XX a Maó. Al seu centre, a més d'una escola de pàrvuls i l'ensenyament primari, hi establí classes complementàries dels cursos de Batxillerat i preparava els alumnes que ho desitgessin per ingressar a la carrera militar o en altres branques de l'Administració pública. Fontirroig fou un mestre preocupat per les noves tendències pedagògiques del seu temps; per exemple, el seu centre fou pioner en la introducció, l'any 1914, del mètode Montessori a Menorca, i, també, hi integrà l'escoltisme, com hem dit. En el seu pensament comencem a trobar alguns lligams amb el noucentisme pedagògic català, a més d'una integració del treball manual i de l'autoaprenentatge. Vegeu: MARTÍN JIMÉNEZ, IGNACIO (2000). *El sistema educatiu a Menorca (1800-1939). Una visió estructural*. Ciutadella: Ajuntament de Ciutadella, Institut Menorquí d'Estudis, pàg. 297-299 i 300-305; MOTILLA SALAS, XAVIER. «Educació i família en el mestre Mateu Fontirroig Jordà (1866-1931)». *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*. Palma, 2002 (núm. 15), pàg. 15-29; MOTILLA SALAS, XAVIER. «Antoni Juan Alemany i la renovació pedagògica a Menorca a la primèria del segle XX: els passeigs i les colònies escolars». *La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Figueres: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Ajuntament de Figueres, Universitat de Girona, 2003, pàg. 99-111.

³⁹ Així fou que s'informà que: «*Los dos grupos ya constituidos de Exploradores Mahoneses salieron al campo el domingo último, en número de unos noventa muchachos, con sus instructores, de quienes recibieron las primeras explicaciones. Efectuaron marchas y ejercicios físicos en los predios de San Antonio y Binisermeña*». *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»*. Maó, 24 d'abril de 1913, pàg. 2.

⁴⁰ *Ibid.*, 24 d'abril de 1913, pàg. 2. Els Exploradors Barcelonesos, com hem dit, foren creats la tardor de 1912 sota la direcció del capità de cavalleria Pere Rosselló, i s'expandiren per Barcelona i altres indrets de la geografia catalana dependents dels Exploradors d'Espanya. Tal com han afirmat Josep González-Agápito, Salomó Marquès, Alejandro Mayordomo i Bernat Sureda: «Els Exploradors seran un escoltisme

resolucions del Comitè Local de Maó fou adoptar els òrgans d'expressió de l'Ateneu, la *Revista de Menorca* i el suplement, el *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico*, per donar compte de les activitats que duen a terme i també hi inseriren notícies relacionades amb l'escoltisme en general, per difondre'l entre els afiliats de l'entitat.⁴¹

Una de les activitats que es potenciaren més des de la nounada institució a Maó, com no podia ser d'una altra manera, atesa la filosofia del moviment escolta, foren les excursions o activitats a l'aire lliure en general. Hom pot trobar moltes referències en el butlletí de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó sobre les diverses sortides que els Exploradors Maonesos feren a la primera època, com ara excursions a cala la Mesquida, Calascoves, les Canessies, Biniaixa i a poblacions veïnes, com les viles d'Alaior i el Mercadal.⁴² Així, per exemple, tenim constància que, el 19 d'agost de 1913, un grup d'escoltes dels Exploradors Maonesos visitaren la colònia escolar que el mestre Antoni Juan Alemany —personalitat, com hem dit, estretament lligada a aquest moviment a casa nostra— dirigia al port d'Addaia.⁴³ Tanmateix, en les sortides freqüents

espanyol pel que fa a orientació i formació. Dirigit majoritàriament per militars que, a més, els proporcionaran material, i estimulats per algunes autoritats provincials i locals, inculcaran els valors patriòtics espanyols entre sectors minoritaris de la joventut». Vegeu: GONZÁLEZ-AGAPITO, JOSEP; MARQUÉS, SALOMÓ; MAYORDOMO, ALEJANDRO; SUREDA, BERNAT (2002). *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 340.

⁴¹ *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»*. Maó, 27 de juny de 1913, pàg. 2.

⁴² A tall d'exemple, vegeu: *Ibid.*, 17 de març de 1914, pàg. 2; *Ibid.*, 21 d'abril de 1914, pàg. 4; *Ibid.*, 11 de juny de 1914, pàg. 4; *Ibid.*, 27 d'abril de 1915, pàg. 3; *Ibid.*, 15 de maig de 1915, pàg. 4; *Ibid.*, 24 de maig de 1915, pàg. 2; *Ibid.*, 10 de març de 1916, pàg. 3; *Ibid.*, 28 de març de 1916, pàg. 2.

⁴³ *Ibid.*, 12 de setembre de 1913, pàg. 2. De la visita, n'informà més extensament Julio Guerra en un article a la *Revista de Menorca*: GUERRA, JULIO: «Exploradores de España. Tropa de Mahón. Excursión al puerto de Addaya». *Revista de Menorca*. Maó, vol. 1913, pàg. 282-290. Hom sap que les colònies escolars es perfilaren un moviment de pedagogia del temps lliure a la darrerietat del segle XIX. La primera que es coneix és la de Zuric (1876), de la mà del clergue M. W. Bion. Anys després es va estendre per altres indrets de la geografia europea, com Alemanya (1878), per iniciativa del dr. Varrentrap, a Frankfurt, Rússia (1882) i França (1883), impulsades per M. Cottinet. A l'Estat espanyol, les colònies foren introduïdes pel Museu Pedagògic Nacional de la mà de l'institucionista Manuel Bartolomé Cossío i les primeres tingueren lloc l'any 1887 a San Vicente de la Barquera. A Mallorca, la primera colònia escolar tingué lloc l'any 1893 al Port de Sóller i el director fou Miquel Porcel i Riera. A Menorca, anys més tard, l'Ajuntament de Maó organitzà la primera colònia escolar, que fou dirigida pel mestre Antoni Juan Alemany l'any 1909. Gràcies que tingueren un gran èxit, aquestes colònies es mantingueren pràcticament durant trenta anys a l'illa. Vegeu: OLIVER JAUME, JAUME (1992). *L'higienisme escolar a Mallorca. Aportacions a la sistematització del seu estudi (1880-1936)*. Palma: Direcció General d'Educació, Conselleria de Cultura, Educació i Esports. Govern

dels Exploradors Maonesos a l'aire lliure —com ara la que feren a Calascoves el febrer de 1914—duien a terme activitats pròpies de la institució o, si més no, molt comunes en el moviment escolta, com ara alpinisme, cuina i recollida de fusta i aigua.⁴⁴ Aquell primer any foren freqüents les sortides al camp els diumenges. Ara bé, les excursions no solament es limitaren a sortides d'un dia, com les que hem esmentades fins ara, car hi ha constància que als inicis feren una excursió a Alaïor els dies 31 de maig i 1 de juny de 1914, població on dormiren els Exploradors; hi assistí Antoni Juan Alemany, qui aleshores era el vicepresident del Comitè Local dels Exploradors d'Espanya, i Llorenç Lafuente Vanrell, cap de la tropa de Maó.⁴⁵

Seguí com sigui, una de les activitats que es programaren amb més cura aquests anys, i de la qual n'ha quedat evidència a les pàgines del butlletí de l'Ateneu, foren els actes que, amb motiu de la celebració del segon aniversari de la institució, es realitzaren i perllongaren alguns dies. Inclogueren activitats com ara recitals de poesia per part dels Exploradors, una excursió a la Mesquida, concursos de salts, curses, rastreigs, telegrafia i nusos.⁴⁶

Així mateix, es mereix una menció a part la implicació dels Exploradors Maonesos en la celebració de la Festa de l'Arbre a casa nostra. Es poden consultar nombroses referències al butlletí de l'Ateneu sobre la implicació dels Exploradors Maonesos en la celebració d'aquesta festa a l'illa al llarg dels anys historiat. Sabem que, el gener de l'any 1914, els Exploradors Maonesos feren excursions a la serra de Biniaixa per preparar el terreny per celebrar-hi la Festa

Balear; COLOM, Antoni J. (1984). *D. Miquel Porcel i Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Palma: Centre d'Estudis Gabriel Alomar, pàg. 51-63; MOTILLA SALAS, Xavier. «Higienisme i educació en el temps de lleure a la Menorca contemporània: les colònies escolars del port d'Addaia». *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*. Palma, 2004 (núm. 17), pàg. 33-56.

⁴⁴ Vegeu: *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»*. Maó, 27 de febrer de 1914, pàg. 2. S'hi ressenyà, pel que fa a l'excursió esmentada, que: «El lunes 23, a las doce, los Exploradores de más resistencia, dirigidos por el jefe de tropa señor Lafuente y acompañados de algunos señores asociados, emprendieron una excursión a Calá's Covas, donde pernoctaron en una de las cuevas de aquella población troglodita, regresando el martes 24, a las diez y siete, muy satisfechos de su paseo y sin haber sufrido molestias, no obstante lo desapacible del tiempo. Además de la marcha y de la detenida visita a uno de los más curiosos y bellos parajes de la Isla, hicieron prácticas de alpinismo, cocina, acopio de leña y agua y otros servicios propios del Explorador».

⁴⁵ En donà compte, extensament, Julio Guerra, qui aleshores era secretari del Comitè Local de Maó, a la *Revista de Menorca*. Vegeu, en aquest sentit, la crònica: GUERRA, JULIO. «Los Exploradores de España. Excursión de los Exploradores Mahoneses a Alayor los días 31 de mayo y 1º de junio». *Revista de Menorca*. Maó, vol. 1914, pàg. 177-181.

⁴⁶ Vegeu: *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»*. Maó, 27 d'abril de 1915, pàg. 3.

de l'Arbre, amb la intenció futura d'anar canviant els llocs o predis on organitzar-la successivament.⁴⁷ Aquell any, la festa fou patrocinada per la Cambra Oficial Agrícola i comprà amb la participació de les autoritats i les escoles, a més de corporacions i entitats diverses.⁴⁸ L'acte, programat per a l'1 de març, fou endarrerit amb motiu de la festa de la jura de bandera, a la qual foren convidats els Exploradors; aquest fet és, per tant, bastant significatiu de la forta presència i influència dels cossos militars en l'escoltisme menorquí durant l'època historiada suara.⁴⁹ De fet, Llorenç Lafuente Vanrell fou l'encarregat de pronunciar una conferència —a les dependències de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic— per als Exploradors Maonesos sobre el significat i la transcendència de la cerimònia de la jura de bandera a la qual havien estat convidats amb anterioritat.⁵⁰ Aquest primer any s'arribaren a plantar cent pins en diumenges successius del mes de març.⁵¹ L'any següent repetiren l'acte a Biniàixa i hi plantaren vuitanta arbres.⁵²

⁴⁷ *Ibid.*, 30 de gener de 1914, pàg. 2. En el butlletí s'informà que: «*En las excursiones efectuadas últimamente a la sierra de Biniàixa, procedieron los exploradores a preparar el terreno y abrir los hoyos necesarios para plantar pinos silvestres (pinus halepensis), que es la especie más apropiada y que adquiere más rápido desarrollo en esta Isla. De ellos se ha hecho un pedido a la "Jefatura del Distrito Forestal de Barcelona, Gerona y Baleares", para celebrar oficialmente y de una manera práctica la fiesta del árbol, en armonía con el reglamento de esta institución nacional. El Comité local ha acordado que se efectúen anualmente las plantaciones sucesivas en diferentes fincas, previo acuerdo con sus propietarios, a fin de dar cumplimiento al Código del Explorador, que recomienda amor a los árboles y a las plantas, dejando al propio tiempo en torno de esta ciudad una positiva huella de la labor constante de nuestros boy scouts. Para apoyar su acción en la del Estado, el Comité reproducirá y divulgará oportunamente la última Circular de la Dirección general, por medio de la cual el Ministerio de Fomento atiende al de la arboricultura, tan descuidada en este país. Juzga el Comité de los Exploradores que al seguir la norma establecida por todos los Comités de España, enseñando prácticamente a la infancia el modo de aumentar la riqueza agrícola, cumple uno de sus múltiples deberes y por esto le dedica particular atención.*

⁴⁸ *Ibid.*, 16 de febrer de 1914, pàg. 2.

⁴⁹ *Ibid.*, 27 de febrer de 1914, pàg. 1.

⁵⁰ *Ibid.*, 21 de març de 1915, pàg. 1.

⁵¹ Vegeu: *Ibid.*, 6 de març de 1914, pàg. 1; *Ibid.*, 14 de març de 1914, pàg. 1 i 4, i, també, *Ibid.*, 17 de març de 1914, pàg. 2. A més, tant de la Festa de l'Arbre d'aquell any com dels preparatius previs, en donà compte a la *Revista de Menorca*, més extensament, en una crònica específica, Julio Guerra, secretari del Comitè Local dels Exploradors d'Espanya de Maó. Vegeu: GUERRA, JULIO. «Exploradores de España». *Revista de Menorca*, Maó, vol. 1914, pàg. 62-63; GUERRA, JULIO. «Exploradores mahoneses. La Fiesta del Arbol». *Revista de Menorca*, Maó, Vol. 1914, pàg. 84-88.

⁵² Tot i que abans els Exploradors es dirigiren a la vila d'Alaior: «*El último domingo de febrero los Exploradores Mahoneses efectuaron un recorrido de 30 kilómetros, asistiendo a la fiesta del árbol celebrada en Alayor, donde fueron muy agasajados, y marchando luego a Biniàixa para plantar ochenta pinos regalados por el Excmo. Señor General don Germán Brandeis.* Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «*Revista de Menorca*». Maó, 10 de març de 1916, pàg. 3.

Altres activitats destacades dels Exploradors Maonesos en aquests anys foren les pràctiques agrícoles i els esports. Així, per exemple, i pel que fa als esports, sabem que, cap al març de l'any 1917, un equip dels Exploradors Maonesos es traslladà a Alaior per disputar un partit de futbol.⁵³ A Menorca, el primer equip de futbol el creà la Secció d'Esports i Excursions de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, cosa que fou rellevant no solament per la introducció d'aquest esport a l'illa, sinó sobretot per la importància formativa que tenia, vessant que l'Ateneu destacava i que volgueren desenvolupar els Exploradors Maonesos amb la pràctica d'aquest esport. A més, també en la promoció dels esports, cal dir que el Comitè Local dels Exploradors llogà un local al moll de Cala Figuera per fer-hi reunions l'estiu de l'any 1914, en què retenien practicar esports marítims i, amb aquesta intenció, també havien llogat embarcacions.⁵⁴ Així mateix, en relació amb les tasques agrícoles, hi ha constància que, els anys compresos entre 1914 i 1916, els Exploradors Maonesos pogueren disposar de l'usdefruit de dues tanques del predi de Binifadet, a Sant Lluís, per desenvolupar-hi activitats agrícoles.⁵⁵

Finalment, com hem dit, els trets distintius dels Exploradors d'Espanya en general, i els maonesos no en foren cap excepció, foren l'espanyolisme i el militarisme. Hom sap que Robert Baden-Powell incorporà elements cerimonials a l'escoltisme provinents del món militar, com, per exemple, els uniformes, les formacions, les hissades de bandera, etc. De fet, Baden-Powell fou un militar i s'ha de tenir en compte que l'exèrcit comporta una ritualització essencial —l'uniforme, la bandera, el canvi de guàrdia, etc.— i que, per tant, una part del ritual escolta tingué aquest tarannà. Ara bé, el que el pare de l'escoltisme volgué transmetre amb el seu moviment no coincidí del tot amb els valors militars. Hem de tenir en compte que Baden-Powell visqué, com hem dit, experiències com la defensa de l'assetjament de la petita ciutat de Mafeking, a les planures de l'Àfrica, durant dos-cents disset dies, i per a la qual hagué de recórrer a l'organització dels infants perquè ajudessin en totes les tasques possibles. Experiències com aquestes el feren descobrir altres línies d'acció com que la capacitat d'iniciativa havia d'estar per sobre de la disciplina.⁵⁶ És possible que el moviment dels Exploradors d'Espanya en general fes una interpretació

⁵³ *Ibid.*, 23 de març de 1917, pàg. 2.

⁵⁴ *Ibid.*, 17 de març de 1914, pàg. 2.

⁵⁵ *Ibid.*, 21 d'octubre de 1914, pàg. 4.

⁵⁶ Vegeu: FONT I PLANA, JORDI (2002). *Del joc a la festa. Escoltisme catòlic català (1930-1980)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 26.

encara més militarista del mètode de R. Baden-Powell. No obstant això, creiem que cal interpretar la introducció de l'escoltisme a Menorca, encara que des d'un principi optés per la modalitat dels Exploradors, en el marc d'unes idees pedagògicament progressistes. La implicació en el projecte, a Maó, de mestres renovadors —com ara Antoni Juan Alemany i Mateu Fontirroig Jordà— ens fa pensar que els valors educatius en l'escoltisme menorquí dominaren per sobre dels valors de disciplina i subordinació. En aquest sentit, la cerimònia militarista esdevingué un instrument al servei del caràcter, més que una finalitat en si mateixa o un instrument per aconseguir subordinació i obediència.

Sigui com sigui, sobre aquests punts, la cerimòniositat i la militarització del moviment, hom pot trobar moltes referències al butlletí de l'Ateneu al llarg dels anys que hem analitzat. De fet, actes com la promesa de l'explorador i les donacions per part de famílies benestants d'equipament per als exploradors menys afavorits socioeconòmicament —amb la càrrega simbòlica consegüent— hi protagonitzen un bon nombre de notícies.⁵⁷ Així és que, a tall d'exemple, pel que fa als actes de promesa dels Exploradors —entesos com un element motivador del progrés personal i del compromís, més que no pas com un acte de subordinació—, el butlletí de l'Ateneu es féu ressò de la iniciativa de tres exploradors, qui, davant el fet d'haver d'abandonar l'illa l'octubre de 1913, no volgueren partir-ne si abans no feien la promesa davant la resta de companys d'instrucció, tot i avançar-se a l'acte de la promesa col·lectiva programat per al desembre d'aquell any.⁵⁸ Aquest acte, la realització de la promesa col·lectiva, tenia molta importància i transcendència pel Comitè

⁵⁷ En aquest sentit, el butlletí es féu ressò de la donació, per part de Camil·la Fabra, de la bandera als Exploradors Maonesos, la qual fou brodada per Catalina Narváez. El lliurament de la bandera es féu en un acte públic al predi de Sant Antoni, propietat de la donant, amb la presència de la banda de música del regiment d'infanteria de Maó, les autoritats, els socis d'honor, etc. Això a banda, una altra donació que els feren prou significativa de l'elevat grau de militarització del moviment a casa nostra, i que fou recollida a les pàgines del butlletí de l'Ateneu, consistí en una escopeta de saló perquè els exploradors poguessin fer exercicis de tir. En aquest elevat component cerimoniós, també hi tingueren un paper molt important la simbologia dels vestits i l'equipament en general, com a tret distintiu del moviment. Així doncs, al butlletí també hi aparegué la donació d'un capot d'explorador per part d'Aurèlia Baster de Rodríguez per a un explorador, la família del qual no es pogué permetre comprar-lo. Així mateix, Martina Landino de Domènech i Júlia Bermán de Landino, dames protectores dels Exploradors Maonesos, feren donació d'un vestit complet d'explorador perquè fos adjudicat a qui es considerés oportú. A més, les senyores Manella de Victory i Llabias de Mir obsequiaren el Comitè Local de Maó amb un escut per a la façana del domicili social. Vegeu: *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»*. Maó, 12 de setembre de 1913, pàg. 2; *Ibid.*, 23 de setembre de 1913, pàg. 2; *Ibid.*, 4 de gener de 1914, pàg. 2; *Ibid.*, 9 de febrer de 1915, pàg. 2; *Ibid.*, 21 d'octubre de 1914, pàg. 4, i *Ibid.*, 24 de novembre de 1914, pàg. 2.

⁵⁸ *Ibid.*, 13 d'octubre de 1913, pàg. 2.

Local dels Exploradors d'Espanya de Maó, i, per tant, hi volien donar la màxima solemnitat que fos possible.⁵⁹ El diumenge, 21 de desembre de 1913, es féu, a l'Explanada de Maó, la primera promesa col·lectiva reglamentària, acte al qual foren convidats les autoritats, els socis d'honor i els familiars en una cerimònia pública; també hi fou present la música del regiment d'infanteria de Menorca, i els Exploradors Maonesos feren demostració d'alguns treballs davant el públic assistent.⁶⁰ L'estiu de 1914 es programaren exàmens d'aspirants a exploradors de tercera, així com la promesa dels nous exploradors que el mes d'agost romangueren a la colònia del Port d'Addaia sota la direcció del mestre mallorquí Antoni Juan Alemany.⁶¹

L'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó allotjà a les seves dependències el Comitè Local dels Exploradors d'Espanya fins l'any 1915, en què aquest passà a denominar-se Consell Local. El Consell Local dels Exploradors d'Espanya de Maó suspengué les seves activitats, i els grups o tropes d'exploradors que en depenien, a les primeries de la dècada dels anys vint del segle passat. No seria fins uns anys més tard, cap el maig de 1925, ja en plena dictadura primoriverista, que el Consell Local dels Exploradors d'Espanya de Maó es reorganitzà de bell nou i reprenqué l'activitat una altra vegada, com en la primera època, estretament lligat a l'Ateneu al qual devia la introducció a l'illa —etapa que es perllongà fins que esclatà la Guerra Civil.⁶² Així és que, el 5 de maig de 1925, a instància de qui aleshores era el delegat del Govern a

⁵⁹ *Ibid.*, 12 de desembre de 1913, pàg. 2. La nota informativa publicada al butlletí sobre l'acte de promesa programat aquell any diu: «El comité local de esta Asociación en nuestra ciudad, se propone celebrar, el domingo 21 del corriente mes, la promesa reglamentaria, precisa para poder ostentar la insignia de explorador de tercera. Dicho acto habrá de ser una fiesta, a la que se piensa dar la mayor solemnidad posible, dada su importancia y trascendencia».

⁶⁰ *Ibid.*, 20 de desembre de 1913, pàg. 2.

⁶¹ *Ibid.*, 24 de juliol de 1914, pàg. 2. A l'acte de promesa d'aquell any, els Exploradors Maonesos observaren el cap de tropa, Llorenç Lafuente Vanrell, amb un bastó de camp amb la insignia dels Exploradors d'Espanya (*Ibid.*, 29 de novembre de 1914, pàg. 2; també se'n féu ressò la *Revista de Menorca*, en una crònica signada per J. Guerra. Vegeu: GUERRA, JULIO. «Exploradores de España. Promesa colectiva». *Revista de Menorca*. Maó, vol. 1914, pàg. 17-20. De fet, Lafuente, com ja hem dit, és una personalitat destacada en el moviment escolta a casa nostra i fou objecte d'un altre homenatge dos anys més tard, quan li fou concedida, a proposta del Consell Nacional dels Exploradors d'Espanya, la creu de l'Ordre Civil d'Alfons XII, per la seva tasca com a cap de la tropa dels Exploradors Maonesos. Vegeu: *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»*. Maó, 14 de juliol de 1916, pàg. 4; i *Ibid.*, 22 de setembre de 1916, pàg. 4.

⁶² Així fou que en el butlletí de l'entitat, el 27 de juny de 1925, s'informà que s'hi domicilià el Consell Local dels Exploradors d'Espanya _com ja hi estigué a la primera etapa. Vegeu: *Ibid.*, 27 de juny de 1925, pàg. 2. El Consell Local dels Exploradors d'Espanya aparegué a la capçalera del butlletí de l'entitat com a entitat o societat domiciliada o federada a l'Ateneu, entre el juny de 1925 i l'abril de 1936.

Menorca, el comandant Lluís de Uhler i Taltavull, es reuniren al seu domicili Joan F. Taltavull i Galens; els militars Vicenç Rodrigo Vinent, Llorenç Lafuente Vanrell, Julio Garrido Ramos i Josep Cotrina Ferrer; els mestres i professors Mateu Fontirroig Jordà, Francesc Cardona Carreras, Emiliano Castaños Fernández, Joan Hernández Mora i Francesc Seguí Coll; a més de Jenaro Vives Montserrat, Frederic Pons Fargas, Pere Sintès Rotger i Antoni Pons Mercadal, que constituïren el Consell de l'Alt Patronat i el Consell Tècnic que havien de formar el Consell Local dels Exploradors d'Espanya de Maó.⁶³

Una vegada que el Consell Local de Maó es formà i es tornà a domiciliar a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, el Consell dels Exploradors d'Espanya volgué agrair públicament a l'entitat esmentada la concessió de dependències per al seu local social.⁶⁴ Sembla que la represa de les activitats en aquesta segona època no fructificà de tot d'una.⁶⁵ Tanmateix, no fou fins el 30 de gener de 1926 que tingueren lloc, a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, els exàmens per als aspirants a exploradors de tercera classe, davant el Consell Tècnic de Maó i sota la presidència del president del Consell de l'Alt Patronat. Una vegada que acabaren els exàmens, els Exploradors cantaren l'himne oficial de la institució, alhora que foren felicitats per Antoni Victory Taltavull, com a batle de Maó i president de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic.⁶⁶ Els mesos posteriors la represa de les activitats dels Exploradors Maonesos era una evidència, car el

⁶³ ARXIU DE LA DELEGACIÓ DEL GOVERN A MENORCA. SERIE D'EXPEDIENTS DE SOCIETATS [ADG-SES]. Expedient 688. Certificació de la constitució del Consell Local dels Exploradors d'Espanya, de Maó, 9 de maig de 1925. El Consell de l'Alt Patronat quedà compost per Joan F. Taltavull (president), Vicenç Rodrigo Vinent (tresorer), Llorenç Lafuente Vanrell (secretari), Mateu Fontirroig Jordà, Julio Garrido Ramos i Francesc Cardona Carreras (vocals). A més, Josep Cotrina Ferrer en fou nomenat delegat pel Ministeri de Guerra; Emiliano Castaños Fernández, pel d'Instrucció Pública, i Jenaro Vives Montserrat, pel de Governació. Així mateix, Frederic Pons Fargas fou nomenat metge de la institució. El Consell Tècnic quedà format per Pere Sintès Rotger (cap de la tropa), i Francesc Seguí Coll, Joan Hernández Mora i Antoni Pons Mercadal (instructors). Altres persones de les quals hom té constància que s'implicarien en el Consell Local dels Exploradors d'Espanya, en aquesta segona època a casa nostra i en anys posteriors, a través de la documentació existent a l'Arxiu de la Delegació del Govern a Menorca, foren Diego Botella Navarro (vocal els anys 1927 a 1929) i Ferran Jansà Guardiola (secretari en el mateix període).

⁶⁴ *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»*. Maó, 7 d'agost de 1925, pàg. 2.

⁶⁵ El butlletí de l'Ateneu informà, l'agost de 1925, que: «*El nuevo Consejo de Alto Patronato continua su labor de reconstituir en nuestra ciudad la patriótica como útil institución para nuestra juventud* [referint-se als Exploradors d'Espanya]». Alhora, recordava que: «*Ya quedan inscritos buen número de muchachos, que muy en breve completarán el grupo 1º y es de esperar que con la entrada del otoño veamos de nuevo como la simpática Tropa cruza nuestras calles. Fíjense los padres de familia en las grandes ventajas que hoy ofrecen los exploradores, perfectamente reglamentados en toda España*». *Ibid.*, 26 d'agost de 1925, pàg. 2.

⁶⁶ *Ibid.*, 19 de febrer de 1926, pàg. 2.

28 de febrer, a la terrassa de la Lliga Marítima, havien fet la promesa vint-i-dos exploradors de tercera classe, que efectuaren alguns exercicis, i el Consell Local dels Exploradors d'Espanya obsequià tots els participants amb una bereneta; així mateix, l'1 de març, el grup d'Exploradors endegat féu un passeig d'anada i tornada a Alaior. Per aquelles dates, el nombre d'aspirants inscrits ascendia ja a setanta. A més, fruit dels lligams restablerts amb el Comitè dels Exploradors d'Espanya de Barcelona, es preveia que els Exploradors Barcelonesos visitarien els de Maó el maig o el juny d'aquell any.⁶⁷ Així mateix, el 22 de març de 1926 s'examinaren a l'Ateneu, per tercera vegada en poc més de dos mesos aquell any, vint-i-nou aspirants a exploradors de tercera classe; assistiren a l'acte el cap accidental de la tropa i una representació del Consell de l'Alt Patronat. Els aspirants foren aprovats i es preveia fer-los la imposició dels distintius i celebrar l'acte de la promesa el 23 d'abril, festa de Sant Jordi, patró dels Exploradors. Aleshores, el nombre d'exploradors inscrits ascendia a vuitanta. Per aquelles dates, els Exploradors Maonesos havien realitzat diverses excursions —el 20 de març en feren una al Castell i el 4 i 5 d'abril una altra al Mercadal.⁶⁸

L'octubre de 1926, el Consell Local dels Exploradors d'Espanya, tot i continuar domiciliat legalment a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, llogà un local al carrer d'Alfons III, que havia d'esdevenir el «quarter de la tropa».⁶⁹ Aquell any, el 12 d'octubre, els Exploradors i els infants de les escoles públiques i els col·legis privats participaren en la celebració de la Festa de la Raça, patrocinada per l'Ajuntament —fet que es repetiria en la celebració de l'esmentada festa l'any següent.⁷⁰

Pel que fa aquesta segona època dels Exploradors a casa nostra, els òrgans d'expressió de l'Ateneu —tant la *Revista de Menorca* com el butlletí— recullen

⁶⁷ Tots aquests fets feren que, el març de 1926, des del butlletí es congratuessin que: «*Esta patriótica institución, que hace pocos meses fué restaurada en nuestra ciudad, parece que va felizmente tomando incremento de día a día. Los esfuerzos de los Consejos de Alto Patronato y Técnico se traducen en resultados prácticos*», alhora, es recordava que: «*No deben olvidar los padres de familia las grandes ventajas que para la juventud reporta su ingreso en la Institución, incluso el aborro de seis meses de servicio militar, para aquellos que perseveren en las filas de los Exploradores*». *Ibid.*, 19 de març de 1926, pàg. 3-4. La visita dels Exploradors Barcelonesos finalment es concertà per als dies 24 i 25 de maig d'aquell any, i s'esperava que n'hi acudissin un centenar. *Ibid.*, 9 de maig de 1926, pàg. 2.

⁶⁸ *Ibid.*, 8 d'abril de 1926, pàg. 2. De fet, el 23 d'abril d'aquell any, es realitzà l'acte de la promesa i la imposició de distintius als exploradors aprovats el 22 de març a la sala d'actes de l'Ajuntament. Vegeu: *Ibid.*, 23 d'abril de 1926, pàg. 2.

⁶⁹ *Ibid.*, 10 d'octubre de 1926, pàg. 4.

⁷⁰ A partir del programa publicat d'ambdues celebracions, hom té constància que els Exploradors i els infants de les escoles havien de cantar l'himne a la bandera, acompanyats de la banda municipal Vegeu: *Ibid.*, 10 d'octubre de 1926, pàg. 1; *Ibid.*, 10 d'octubre de 1927, pàg. 1-2.

menys informacions que a la primera època, abans comentada, especialment pel que fa a les sortides, excursions i activitats en general del moviment. No ens atreviríem a atribuir-ho a una manca d'arrelament o activitat per part seva, sinó més aviat a una manca d'interès a publicitar-ho, com en anys precedents, en les publicacions de l'entitat en la qual restaven federats o domiciliats.⁷¹

Gràcies a les poques informacions recollides al butlletí de l'Ateneu, hom sap que en aquell temps, a la sala de lectura de l'Ateneu hom podia consultar *El Explorador* (Madrid) —òrgan de la institució nacional dels Exploradors d'Espanya— així com també *Exploradores de España*, butlletí mensual dels Exploradors de la província d'Alacant.⁷² Així mateix, l'Ateneu Científic, Literari i Artístic rebé la visita, l'abril de 1928, de Carlos de Cifuentes —comandant d'artilleria i cap de la tropa dels Exploradors de Barcelona—, Ernest George —instructor escolta del comtat de Kent (Anglaterra)— i Carles Kühn, Albert Herret i Manuel Sabugo —instructors dels Exploradors Barcelonesos— mostra evident dels lligams que havien establert amb els Exploradors Barcelonesos.⁷³ L'última notícia que publicà el butlletí de l'Ateneu sobre els Exploradors Maonesos feia referència al fet que l'1 de juny de 1935 s'instal·laren al local de la Representació del Tir Nacional de Maó —entitat també federada a l'Ateneu i en què participaren alguns dels militars que formaven part del Consell de l'Alt Patronat dels Exploradors d'Espanya de Maó.⁷⁴ El moviment escolta a Menorca desaparegué quan esclatà la Guerra Civil —car s'ha de tenir present que aleshores molts dels caps i dirigents eren militars lli-

⁷¹ Cal tenir en compte, a més, que a les acaballes de la Dictadura primoriverista i els primers anys de la Segona República, la patrulla Lleó, probablement la més important d'aquesta segona època de l'escoltisme a Maó, edità un full intítulat *El Scout*, en què inseriren informacions de les activitats que als inicis portà a terme aquest grup escolta maonès; amb el temps, esdevindria el butlletí oficial de l'escoltisme maonès. Així és que hom té constància que, entre l'abril de 1929 i l'octubre de 1933, es publicà, a la impremta de M. Síntes Rotger de Maó, *El Scout. Portavoz de la patrulla del León*, del qual se sap que se n'editaren 38 números. De periodicitat variable, l'any 1929 s'editen els números 1 a 12; el 1930, del 14 al 25; el 1931, del 26 al 30; el 1932, del 31 al 37, i el 1933, el 38.

⁷² *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»*. Maó, 25 de març de 1927, pàg. 2; *Ibid.*, 4 de març de 1928, pàg. 2.

⁷³ *Ibid.*, 20 d'abril de 1928, pàg. 3.

⁷⁴ *Ibid.*, 19 de juny de 1935, pàg. 2. S'hi donà compte que: «Desde 1 del presente mes la agrupación ha quedado instalada en el local del “Tiro Nacional”, calle de Santa Ana, núm. 4, donde dispone de mejor alojamiento que el que ocupó hasta dicha fecha. El día 7 fué visitada la Agrupación por el excelentísimo señor don José Miaja, General de Brigada, perteneciente a la Comisaría Nacional residente en Madrid. El señor Miaja recorrió los locales, celebró su instalación y dirigió la palabra a la Junta, Instructores y Exploradores, que se hallaban en el local por razón de sus respectivas funciones, manifestándoles la complacencia con que la Comisaría sigue su persistente labor y alentándoles a continuarla».

gats al conservadorisme maonès, fet que motivà que el moviment no tingués l'aprovació de les autoritats d'aquell temps.

A TALL DE CLOENDA

Hom pot comprovar, per tant, a tall de síntesi, que a Menorca, l'escoltisme, tant a la primera època —compresa entre els anys 1913 i 1921— com a la segona —que anà des del 1925 al 1936—, tingué uns lligams estrets amb l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, entitat des de la qual s'introduí a l'illa i en la qual es domicilià el Comitè o Consell Local de Maó dels Exploradors d'Espanya. Així fou que, amb la voluntat d'incidir educativament en la joventut més enllà de l'àmbit estrictament escolar, l'Ateneu plantejà un programa d'educació en el lleure i en l'àmbit natural, a través de la introducció del moviment escolta a l'illa, amb la creació, l'any 1913, del Comitè Local dels Exploradors d'Espanya —a instància del militar Llorenç Lafuente Vanrell. Ben aviat, personalitats lligades a l'Ateneu de Maó i pertanyents als cossos militars de Menorca feren seu el moviment tot militaritzant-lo ostensiblement. Aquest fet és ben evident, si ens atenem a la modalitat d'escoltisme adoptada: la dels Exploradors d'Espanya, que, com hom sap, foren l'opció militarista i espanyolista del moviment escolta arreu de l'Estat. No obstant això, el seu desenvolupament inicial a Menorca ha de ser entès en el marc d'unes idees pedagògicament renovadores, car altres persones lligades al moviment, i provinents del món de l'educació, com ara Antoni Juan Alemany i Mateu Fontirroig Jordà, integraren l'escoltisme en llurs centres educatius. De fet, els dos primers grups d'Exploradors creats a Maó foren precisament els dels mestres pedagògicament renovadors que hem esmentat; per tant, caldria considerar-les —juntament amb les colònies escolars— les primeres espurnes, fora de l'àmbit estrictament escolar, de pràctiques educatives del moviment de l'Escola Nova a casa nostra. Aquest primer període o època del moviment escolta a casa nostra cal considerar-lo, possiblement, el més fructífer i interessant des d'un punt de vista educatiu. Sigui com sigui, el moviment entrà en declivi fins que l'any 1921 va desaparèixer. No tornà a reprendre les activitats fins l'any 1925, en plena dictadura primoriverista, sota l'aixopluc de les autoritats del moment; va ser una segona època del moviment escolta a casa nostra en què també s'adheriren alguns mestres i professors d'institut —Mateu Fontirroig Jordà, Francesc Cardona Carreras, Emiliano Castaños Fernández, Joan Hernández Mora i Francesc Seguí Coll.



L'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó es plantejà un programa d'educació en el lleure i en l'àmbit natural a través de la introducció del moviment escolta a l'illa i creà, l'any 1913, el Comitè Local dels Exploradors d'Espanya. A la imatge, els Exploradors Maonesos en una de les activitats que organitzaren (Col·lecció Xavier Martín. Arxiu de la Imatge i el So de Menorca).



Una de les activitats que el moviment escolta potencià més van ser, com hom sap, atesa la seva filosofia, les excursions o activitats a l'aire lliure en general. A la imatge, els Exploradors Maonesos en una de les freqüents excursions; en aquest cas, a la cala la Mesquida (Fons Salvador Almirall. Arxiu de la Imatge i el So de Menorca).

ASSAJOS I ESTUDIS

La adopción de las estampas jaliscienses en el imaginario nacional mexicano mediante la educación

The adoption of the Jalisco symbols in the mexican national imaginary through the education

Angélica Peregrina
Centro INAH Jalisco

Data de recepció de l'original: juny de 2008
Data d'acceptació: setembre de 2008

ABSTRACT

Since the end of the 19th century the State of Mexico emerged from national unity, promoted the symbols that gave rise to a major cohesion. In order to do this, the most emblematic images of national identity such as the charro, tequila, and the mariachi —used as popular elements that built a common cultural imaginary— were accepted by the rest of Mexicans around 1940.

This article analyses the role played by the school in the promotion of cultural values and of «the Mexicanity» as a tool to propose a world-view that defines a national community. We will begin by pointing out the importance of the *Congreso Nacional de Instrucción Pública* (1889-1890), at which matters of unification were prominent and where postulates of a centralized scientific policy were raising. In later conferences, the need to create a national Mexican school is present in order to train citizens to know the great ideals of the persecuted nationhood.

Besides of the deep social, economic and political changes of the 19th century, the existing ideological fights in defining the project of the country and in forging a national identity are also highlighted.

We specially focus on the eternal debate in the educational field between «what is indigenous» and «what is Spanish» initiated by the revolutionary movement in 1910. How should revolutionary education be? How should be use school to achieve the oldest wish of national unity? Contributions of Manuel Gamio and José Vasconcelos are exposed. Their different educational views range over the value of Spanish language use and the indigenous languages use in education.

On the other hand, other events such as the Guerra Cristera and the implementation of the socialist education system divided the Mexicans. Since Ávila Camacho Government, after Lázaro Cárdenas, a national unity policy was promoted again. The most burning and troubled issues were put aside, promoting religious neutrality and teacher's professionalization. In this process, teachers lost their role as social promoters. During these years, History and Civics programmes and school manuals reflected the ideal of the Mexican man identified with the charro (inseparately connected to the mariachi and tequila), even when he had nothing to do with some Mexicans from Chiapas or from Yucatán.

These original elements of different rural areas are those incorporated from the school and, also, from everyday life to the unitarian imaginary and then, projected to the national and international scenario.

KEY WORDS: History of the Education in Mexico; History of the Education in Jalisco; Education and national conscience

RESUM

Des de finals del segle XIX, l'Estat mexicà, que tenia urgència per construir la unitat nacional, va promoure els símbols que servissin per crear aquesta cohesió. Per això, es va valer de les estampes i símbols emblemàtics de la identitat de la nació: el *charro*, el *mariachi* i el *tequila*, elements populars entorn dels quals es va anar construint un imaginari cultural, que va acabar per ser acceptat per la resta dels mexicans devers el 1940. Aquest article analitza el paper que l'escola va exercir en aquest propòsit, com a generadora de valors culturals i de construcció de la identitat mexicana i com a instrument per proposar una visió del món que definís la comunitat nacional.

PARAULES CLAU: història de l'educació a Mèxic, història de l'educació a Jalisco; educació i consciència nacional.

RESUMEN

Desde fines del siglo XIX, el Estado mexicano urgido de la unidad nacional promovió los símbolos que dieran esa cohesión, para ello se valió de las estampas emblemáticas de la identidad de la nación: el charro, el mariachi y el tequila, elementos populares en torno de los cuales se fue construyendo un imaginario cultural, que acabó por ser aceptado por el resto de los mexicanos hacia 1940. Este artículo analiza el papel que la escuela jugó en este propósito, como generadora de valores culturales y de «mexicanidad», como instrumento para proponer una visión del mundo que definiera la comunidad nacional.

PALABRAS CLAVE: historia de la educación en México, historia de la educación en Jalisco, educación y conciencia nacional.

1. INTRODUCCIÓN

En el conjunto de estampas que simbolizan la identidad de la nación destacan la del charro, del mariachi y del tequila, en torno de las cuales se fue construyendo un imaginario cultural, que acabó por ser aceptado por el resto de los mexicanos. Sin embargo, ello no fue sino el resultado de la promoción que el Estado mexicano, urgido de la unidad nacional, hizo a favor de crear, o reforzar, símbolos que dieran la tan anhelada cohesión.

Uno de los vehículos para conformar esa nacionalidad fue la educación. Pero, ¿qué hay detrás de dicho fenómeno?

Una de las metas más caras a los políticos del siglo XIX fue la de instaurar el estado nacional. Mas la construcción de ese estado de dimensiones nacionales, «con fuerza disuasiva en el dilatado territorio y un sistema de leyes e instituciones públicas, en lugar de promover el equilibrio entre el centro y las entidades, fortaleció el sistema federal» y redujo las esferas de participación de los estados y municipios.¹ No obstante, ese estado fuerte sólo se logró bajo el régimen de Porfirio Díaz, lo cual implicó el enfrentamiento entre los «intereses políticos, comerciales, agrarios y financieros asentados en la capital del país y los intereses de los grupos regionales». En unos cuantos años las liber-

¹ FLORESCANO, ENRIQUE (2002). *Historia de las historias de la nación mexicana*. México: Taurus, pàg. 347-348.

tades y derechos constitucionales, el equilibrio entre los tres poderes y la autonomía de los gobiernos estatales y municipales fueron avasallados por el poder sin límites del presidente.²

Pero el constreñimiento de las facultades de los estados y municipios rebasó el ámbito político y se reflejó en los medios sociales y culturales. Las variadas manifestaciones de la «identidad regional fueron combatidas por el centralismo y el nacionalismo ejercidos desde la capital de la república». Entre los planes del Estado-nación que Porfirio Díaz encarnaba, figuraron los de uniformar la lengua, la hacienda pública, la justicia y, desde luego, la educación.³ Su ambicioso programa fue el rector de los destinos de México a lo largo de tres décadas, y nadie demerita que Díaz fue el constructor del primer Estado fuerte y moderno del siglo XIX, que su habilidad política generó un largo periodo de paz y produjo crecimiento económico y riqueza, recursos éstos mediante los cuales la elite política impulsó un programa tendente a desaparecer las diferencias con una identidad cultural compartida por los diversos grupos sociales.⁴

Pero, de igual modo, no puede dejar de reconocerse que uno de los mayores méritos de Díaz fue aprovechar la coyuntura que ofreció la derrota del partido conservador y más a fondo, la unificación de su tesis con la del liberalismo, como posibilidad real de inaugurar y consolidar la paz de la que no había disfrutado la nación desde la independencia. Mantuvo las instituciones, leyes y reformas liberales, pero «sin su original jacobinismo, es decir, sin atropello a las costumbres y sentimientos religiosos...».⁵ Fue, pues, la concordia la primera característica del régimen. Igualmente cierto es que para lograr el ingreso del país a la modernidad no quedaba otra vía que la de fomentar un cambio de mentalidad en la sociedad mexicana. Lo moderno, para esas fechas, «encontraba su expresión más acabada en un cientificismo positivista como doctrina y en el corolario de sus promesas en la industrialización técnica».⁶ Desde luego que los aires de una transformación promovida por el porfiriato se dejaron sentir a favor de las ciudades y en detrimento del campo.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, pàg. 349.

⁴ *Ibid.*, pàg. 351.

⁵ O'GORMAN, EDMUNDO (1977). *México el trauma de su historia*. México: UNAM, pàg. 86-87.

⁶ *Ibid.*, pàg. 88-89.

2. JALISCO Y LA ESENCIA NACIONAL

El crecimiento relativamente alto de la población de Guadalajara, considerada la ciudad más importante después de la capital del país, se percibe en que de 65 mil habitantes en 1869, pasó a 80 mil en 1885, esto es, un 23,07% mayor, según las estimaciones de la época hechas por Antonio García Cubas.⁷ Otra fuente refiere que Jalisco había llegado a 983 484 habitantes en 1884, descontado ya el cantón de Tepic, que ese mismo año fue segregado definitivamente de Jalisco, cifras que reflejan que la capital concentraba al 8,13% de la población del Estado.⁸

Guadalajara, la ciudad más importante del occidente agrupaba mayormente a una clase media en la que se ubicaban profesionistas y empleados de cierta categoría: abogados, médicos, parteros y flebotomianos, profesores, ingenieros y mecánicos, maestros de obras, administradores de haciendas o minas, sacerdotes, agentes de ventas, empleados públicos, pequeños propietarios y comerciantes... De acuerdo con el censo de Antonio Peñafiel de 1895, la población de la capital llegó a 83.934 personas,⁹ en tanto que el total del Estado entonces se estimó en 1.107.227 habitantes.¹⁰

La importancia de la migración en la historia de Guadalajara se advierte más al estudiar las fluctuaciones demográficas, pues el crecimiento natural no acusa ascensos muy marcados. Siendo aquélla constante a lo largo del siglo XIX, durante el porfiriato fue mayor la corriente de población que llegaba a establecerse en la ciudad, lo cual suscitó un crecimiento de la mancha urbana hacia todos los puntos, pero de manera especial al este y al suroeste.¹¹

Una semblanza de los habitantes de la ciudad hecha a finales del siglo XIX por el médico Salvador Garcíadiego, describía a la población de Guadalajara como compuesta de dos razas: mestiza y europea. Hay uno que otro indígena, y rarísimos de mezcla de negra y europea, mulatos, cuarterones, etc.; no se

⁷ DAVIES, KEITH A. «Tendencias demográficas urbanas durante el siglo XIX en México». *Historia Mexicana*. México: El Colegio de México. Vol. XXI, núm. 3 (83), enero-marzo, 1972, pàg. 493.

⁸ BECERRA, CELINA GUADALUPE; SOLÍS MATÍAS, ALEJANDRO (1997). *La multiplicación de los tapatíos 1821-1921*. Zapopan: El Colegio de Jalisco-Ayuntamiento de Guadalajara, pàg. 39 i 43. PÉREZ VERDÍA proporciona datos de un censo también de 1885, que consigna para Jalisco un total d'1.159.341 ànimes, xifra que consideram molt elevada. *Historia particular del Estado de Jalisco* (1952). 2a ed., tom III, pàg. 482. Guadalajara: Gobierno de Jalisco.

⁹ DAVIES, K. A. *Op. cit.*

¹⁰ PÉREZ VERDÍA. *Op. cit.*, pàg. 475-477.

¹¹ BECERRA, SOLÍS. *Op. cit.*, pàg. 118.

encuentran, como en otras ciudades del país, saltatrás, zambos, etc. El tipo es esbelto, bien desarrollado, de buena estatura, ágil de movimientos, presentando variedades de los temperamentos sanguíneo, nervioso y linfático. La fisonomía es inteligente y algún tanto severa. Los hombres son de carácter altivo, decidores y propensos a la riña, sufridos en el trabajo, resignados en la desgracia, humildes y muy fieles cuando son tratados con dulzura o afecto, y altaneros hasta rayar en ofensivos y agrestes cuando se les zahiere; impasibles ante el peligro, serenos en la contienda y generosos con el débil; firmes en sus resoluciones y afrontando cualquier sufrimiento antes de revelar un secreto o desistir de una empresa de honor; hospitalarios y desprendidos, capaces de ceder sus viviendas y alimentos a los desgraciados; vehementes en sus afectos, sagaces, fecundos en ardid y recursos oportunos para salir airosos de un lance; algo llanos en su trato, buenos amigos y enemigos terribles; quisquillosos, irascibles, fácilmente impresionables y obrando siempre a impulsos del sentimiento, sin temer los resultados ni mediar los inconvenientes; presentando las dotes características y bien acentuadas de las razas meridionales; dedicados al trabajo, aunque no muy activos en él; apasionados por los placeres, entusiastas admiradores de la forma, ávidos de novedades y afectos a lo maravilloso; tales son, en resumen, los rasgos morales del pueblo, que no desmienten en las demás clases, aunque velados por las conveniencias sociales y la educación.

Las mujeres poseen cualidades bellísimas: púdicas, pacientes, hacendosas, madres heroicas, buenas hijas, esposas excelentes; caritativas y compasivas, afectuosas sin zalamería, activas en el trabajo, muy afectas a las prácticas religiosas y sufridas en la desgracia; orientales en sus afectos, sacrifican todo al sentimiento, mas sin olvidar jamás una traición.¹²

Alrededor de estas estampas se fue tejiendo pues ese imaginario del hombre a caballo, del charro, del hombre bragado en el medio rural. ¿Cómo se aprovechó esta figura?

3. LOS CONGRESOS DE EDUCACIÓN EN POS DE LA ESCUELA NACIONAL MEXICANA

Aquí resulta significativo hacer mención del Congreso Nacional de Instrucción Pública, por las repercusiones que tuvo en el ámbito nacional. Al

¹² Citado por: SANTOSCOY, ALBERTO. «Memorandum acerca del estado de Jalisco y especialmente de su capital Guadalajara, publicado por el Gobierno del estado de Jalisco en homenaje a los delegados de la 2ª Conferencia Panamericana, el año de 1900». *Obras completas*. Tomo 1. Guadalajara: Gobierno de Jalisco, 1984, pág. 450.

haberse aprobado en la ciudad de México la ley para el Distrito Federal y los Territorios, en 1888, que prevenía la obligatoriedad de la enseñanza primaria, principio en el que se había empeñado el presidente Díaz por considerarlo vital para la nación pese a las dificultades que implicaba hacerlo efectivo, la cuestión clave que guió las discusiones del Congreso —desarrollado del 1 de diciembre de 1889 al 31 de marzo de 1890— fue si la citada ley debía «convertirse en el modelo nacional». En virtud de que la mayor parte de los delegados se inclinaban a favor de la uniformidad y la centralización, tal tema no fue objeto de grandes discusiones; lo que sí entrañó motivo de amplios debates, no solo en el primero, sino también en el segundo congreso que a la postre se realizaría —1 de diciembre de 1890 a 28 de febrero de 1891—, fueron cuestiones de filosofía educativa, teoría pedagógica y sobre todo respecto al plan de estudios y las dificultades para llevarlo a la práctica. «Aunque Justo Sierra, que presidió ambos congresos, subrayó que el papel de los delegados era sólo hacer recomendaciones», se tomaron tales reuniones como oficiales y las conclusiones tuvieron el cariz de medidas políticas. El tema de la unificación dominó el congreso, prueba de que los postulados centralizadores de la política científica iban claramente en ascenso.

Los debates se desarrollaron en un entorno intelectual cada vez más positivista. La campaña de Justo Sierra se desarrolló dentro de este marco aunque «al igual que Gabino Barreda, se adhirió al concepto del Estado docente, el Estado como inculcador de las virtudes morales y cívicas a todos los ciudadanos». Sierra invocó a la heroica tradición liberal... Si la centralización administrativa fue uno de los dos motores para el establecimiento de la educación obligatoria, la reafirmación del mito liberal fue el otro.¹³

El positivismo demostró su eficacia para establecer y consolidar una ideología basada en la disciplina colectiva y en la unidad nacional, principios imprescindibles para el proyecto porfirista.

Así pues, en los dos Congresos de educación se insistió en la necesidad de crear una «escuela nacional mexicana», donde se formara al ciudadano «inspirado por los grandes ideales que la patria persigue».¹⁴ El esfuerzo de unificación cultural principió desde el siglo XIX, pero en las postrimerías de éste, la idea de la escuela como generadora de valores culturales y de «mexicanidad»

¹³ HALE, CHARLES A. (1991). *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*. Trad. de Purificación Jiménez. México: Editorial Vuelta, pág. 382-383.

¹⁴ PEÑA, GUILLERMO DE LA. «Educación y cultura en el México del siglo XX». LATAPÍ SARRE, Pablo (coord.) (1998). *Un siglo de educación en México*. Tomo I. México: CONACULTA-FCE, pág. 46.

cobra forma y, dentro de un proceso no exento de contradicciones, la escuela ocupa un lugar privilegiado y contencioso; «no está en realidad por encima de partidos y banderías, se vuelve un instrumento codiciado por todos los actores que desean proponer tanto una visión del mundo como una matriz de identidades que defina la comunidad nacional. Si una visión llega a ser hegemónica, es porque ha sido larga y hábilmente negociada».¹⁵

Muestra de ello es el hecho de que, el 7 de mayo de 1891, se remitiera a todos los gobernadores de los estados una circular del Ministro de Instrucción, Joaquín Baranda, acompañando a la «Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria del Distrito Federal y territorios de Tepic y Baja California», para que la conocieran y, subyacía «la esperanza» —decía el Ministro— de que se encontraran «entre los preceptos, algunos que pudieran ser aplicables en ese Estado de su digno cargo, y si fuere así, se conseguiría uniformar en toda la República la enseñanza primaria, caracterizándola como elemento Nacional de fuerza de paz y progreso».¹⁶

Tal intento de uniformar la educación en todo el país tendía ya hacia una centralización de la enseñanza, único medio, según los educadores de este tiempo, de alcanzar la ansiada unidad nacional. El intento rebasaba las probabilidades del país, pero sin duda significaba el comienzo.¹⁷

El pedagogo Enrique Rébsamen, que en Jalisco participó en la fundación de la Escuela Normal, contribuyó a que este intento de unidad nacional se consolidase a través de la escuela. Centraba su atención en la enseñanza de la historia porque «es la piedra angular para la educación nacional; ella, junto con la instrucción cívica, forman al ciudadano».¹⁸ Advertía que debía conseguirse «la unidad nacional, por el convencimiento de que todos los mexicanos forman una gran familia, aprovechando circunstancias que se presenten para destruir el espíritu de localismo».¹⁹

Rébsamen se oponía al principio de iniciar la enseñanza por la historia local y desde ésta abordar la historia nacional. Consideraba lo anterior no sólo «atentatorio a los principios pedagógicos, sino aún más a la idea de unificación nacional», objetivo fundamental de la escuela pública.²⁰

¹⁵ *Ibid.*, pág. 44.

¹⁶ Citado por: VÁZQUEZ, JOSEFINA (1975). *Nacionalismo y educación en México*. 2ª ed. México: El Colegio de México, pág. 96-97.

¹⁷ VÁZQUEZ. *Op. cit.*, pág. 97.

¹⁸ Citado por: VÁZQUEZ. *Op. cit.*, pág. 112.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*

También para el propio Justo Sierra, la escuela era más que instructiva, principalmente educativa, debía formar los sentimientos y las actitudes, además del intelecto; de allí que «el amor al progreso, la patria y sus héroes, la identificación con las virtudes por ellos simbolizadas se acendrab en las «fiestas nacionales», que sustituirían a las festividades religiosas en la imaginación popular»: por ejemplo, el 1 de enero, día del trabajo productivo; el 5 de febrero, de la Constitución; el 11 de abril, de la Reforma; el 5 de mayo, de la segunda Independencia; el 16 de septiembre, de la primera Independencia, y el 2 de noviembre de los muertos por la patria».²¹ Fiestas cuya celebración fue aumentando paulatinamente durante el porfiriato, pero que se habían empezado a conmemorar desde los ochocientos setenta.

Resultó pues una paradoja que el deseado progreso que anhelaban los ideólogos positivistas y que se alcanzaría mediante la educación, no llegara a derramarse sobre el común de la población, sino solamente en un grupo reducido y concentrado en los centros urbanos. A partir de 1903, la política educativa habilitada en Jalisco por su gobernador, el coronel Miguel Ahumada, consideró que era necesario dar uniformidad a la enseñanza, como uno de los mejores medios para lograr la consolidación de la nacionalidad, para lo cual puso en vigor una nueva ley de instrucción pública, la que trascendió más allá del mismo régimen porfirista, echada abajo solamente por los lineamientos emanados de las medidas revolucionarias y constitucionalistas de Manuel M. Diéguez, a partir de 1914.²²

En resumen, el siglo XIX en México fue una centuria de profundos cambios, formativa y definitoria para la vida política, social y económica del país. Pero no es menos cierto que también fue un largo periodo de luchas por definir el proyecto de país y por encontrar finalmente una identidad nacional.

4. LA ESCUELA DE LA REVOLUCIÓN A LA BÚSQUEDA DE LA UNIDAD NACIONAL

Con el movimiento revolucionario iniciado en 1910, al romperse el orden imperante, las divergencias de opinión volvieron a sonar y las voces se atropellarían al presentarse la oportunidad de poner en práctica nuevas ideas. Se replanteaba la concepción del ser nacional y de los problemas mexicanos a los

²¹ PEÑA, G. DE LA. *Op. cit.*, pág. 46-47.

²² PEREGRINA, ANGÉLICA (2006). *Ni universidad ni instituto: educación superior y política en Guadalajara (1867-1925)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-El Colegio de Jalisco, pág. 218 y ss.

intelectuales de la época,²³ a quienes les preocupaba sobre todo cómo debía ser la educación revolucionaria y cómo utilizar la escuela para alcanzar el ya viejo anhelo de la unidad nacional. Otros iban más allá del problema educativo, a descubrir las raíces mismas de la nacionalidad para buscar la clase de tareas que el país debía emprender de inmediato.²⁴ No obstante, subyace en toda la producción de estos personajes la preocupación constante por *lo mexicano*, la eterna pugna entre lo indígena y lo español.²⁵

Unos, negaban nuevamente lo hispánico, como Abraham Castellanos y Julio Hernández; este último aseguraba que la conquista no solo nos había legado un pueblo de «parias y esclavos», sino la muralla indestructible de la religión cristiana. Solo el indolatino [sic], el mestizo, era recipiente de lo nacional; y pensaba que alrededor de él debía agruparse al extranjero y al indio.²⁶

Otros como Carlos Trejo Lerdo de Tejada, rechazaban el «absurdo indianismo», quien, en particular, trataba de combatir el error de pensar que era patriotismo renegar de algo «consumado y sellado por el curso de los siglos». Proponía,²⁷ en 1916, «un cambio radical en la orientación de la enseñanza y la educación nacionales que es el anhelo detrás del movimiento de 1910».²⁸

Sería Manuel Gamio quien sintetizara los anhelos porfiristas y revolucionarios. En su obra *Forjando Patria* (aparecida también en 1916) defendía nuestras dos raíces. Se decía indigenista y lo era en el mejor sentido, se preocupaba por el indio de carne y hueso, no como se hacía tradicionalmente en México: orgullo por el pasado azteca y vergüenza por la presencia indígena. También defendía a España sin hispanofilia y, como mexicano, pedía la absolución del pecado original de la conquista.

Gamio diseñó, desde la Dirección de Antropología a su cargo, un vasto programa de investigación regional integral y aplicada, que se llevaría a cabo en doce zonas del país donde se localizaban «poblaciones regionales» de cultura distintiva.

A José Vasconcelos tal idea le parecía discriminatoria y nociva, que evocaba la política estadounidense de las reservaciones. Vasconcelos era uno de los

²³ En particular, a Gregorio Torres Quintero y a los miembros de la Sociedad de Autores Didácticos. Cfr. VÁZQUEZ. *Op. cit.*, pág. 153.

²⁴ VÁZQUEZ. *Op. cit.*, pág. 143.

²⁵ *Ibid.*, pág. 145.

²⁶ *Ibid.*, pág. 145-146.

²⁷ En su obra *La revolución y el nacionalismo. Todo para todos*, publicada el 1916.

²⁸ Citado por: VÁZQUEZ. *Op. cit.*, pág. 146.

miembros del grupo generacional reunido en 1910 en el Ateneo de la Juventud, en el que destacaba en el liderazgo intelectual junto con Pedro Henríquez Ureña, Antonio Caso y Alfonso Reyes, quienes tanta participación tendrían en los cambios educativos de las décadas siguientes. Desde aquel entonces este grupo exaltaba la creación artística, la capacidad universal del ser humano de elevarse al contacto con la belleza, transmitida por los clásicos pero también por las manifestaciones artísticas populares.²⁹ Grupo que reclamaba una gran transformación de la sociedad, en búsqueda de la igualdad en el acceso a los bienes materiales y el conocimiento. Ideas que fructificarían, una década después del estallido de la Revolución mexicana, en la reorganización educativa que se emprendió a instancias de Vasconcelos y que él mismo presidiría. Habiendo sido nombrado rector de la Universidad Nacional de México en 1920 y Secretario de Educación Pública en 1921 —entidad recién creada ese año—, se propuso por meta redescubrir la vocación cultural del país, utilizando toda la energía del régimen naciente, ansioso de legitimarse.³⁰ Resulta significativo que no obstante su predilección por los clásicos, el flamante Secretario creía en el fomento de un arte nacional que recuperara las tradiciones propias de México tanto españolas como indígenas —sin caer en tradicionalismos dogmáticos. De tal manera, la nueva Secretaría también fomentaba la difusión de la música y la educación musical; lo mismo que la danza popular: por todo el país nacieron grupos que enriquecían los festivales populares, a los cuales Vasconcelos, al igual que tiempo atrás Justo Sierra, consideraban partes esenciales de la actividad educativa.³¹

En esta nueva tendencia se volvieron a organizar festivales cívicos, mediante los cuales se recuperó la tradición de rendir homenaje a los héroes de la Independencia y la Reforma, pero ahora se exaltaba también al mexicano ordinario: al campesino, al obrero que había peleado en la Revolución y se revivían canciones y danzas vernáculos y otras muestras de arte popular.³²

Vasconcelos veía con gran claridad los múltiples aspectos del problema mexicano: educación indígena para asimilar la población marginal; educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano; educación técnica para elevar el de las ciudades, creación de bibliotecas; publicación de libros populares; popularización de la cultura, etc. La educación rural fue una de las

²⁹ PEÑA, G. DE LA. *Op.cit.*, pág. 49.

³⁰ *Ibid.*, pág. 49-50.

³¹ *Ibid.*, pág. 52-53.

³² *Ibid.*, pág. 54-55.

preocupaciones más importantes del Secretario, que dio lugar a la creación de una de las instituciones mexicanas de mayor éxito: la misión cultural; inspirada en la acción de los misioneros durante el siglo XVI.³³ Especial hincapié se hacía en la importancia del espíritu cívico y ciudadano, y de la conciencia de las raíces culturales propias.³⁴

Vasconcelos consideró necesario crear una conciencia iberoamericana que ayudara a enfrentar los peligros de la influencia negativa de la cultura norteamericana. Era una forma de hacer educación nacional, pero más allá de los límites estrechos del nacionalismo. «Movido por el afán de otorgar a la escuela el ideal que le falta[ba], hizo otro esfuerzo desesperado».³⁵ Se encaminó a ampliar el plan patriótico, con base en la lengua y en la sangre: mediante la vuelta a la tradición española pretendía revivir el parentesco con los demás países de habla hispánica y hacer del iberoamericanismo una especie de patriotismo mayor.³⁶

Resulta obvio el contraste entre las apreciaciones de Gamio y de Vasconcelos —entre quienes mediaba incluso cierta antipatía; pero en la práctica la *forja* de Gamio y el mestizaje de Vasconcelos tenían puntos de convergencia. Pero un punto de desacuerdo era el de las lenguas indígenas; en tanto que este último no les concedía ningún valor frente al castellano, Gamio admitía su vigencia cultural, no obstante que también pugnaba por la implantación del castellano como *lingua franca* de todos los mexicanos, aunque sin destruir los idiomas vernáculos.³⁷

Respecto a la raza de la que hablaba Vasconcelos, se trataba de la *raza cósmica*,³⁸ concepto según el cual el pueblo iberoamericano mestizo, producto de una historia de mezcla biológica y cultural, estaba destinado a ser la vanguardia de la humanidad futura.³⁹

³³ VÁZQUEZ. *Op. cit.*, pág. 157.

³⁴ PEÑA. *Op. cit.*, pág. 57.

³⁵ VÁZQUEZ. *Op. cit.*, pág. 159.

³⁶ *Ibid.*, pág. 159.

³⁷ PEÑA, G. *Op. cit.*, pág. 59.

³⁸ *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana, Argentina y Brasil*, es el título de la novela de Vasconcelos, en la cual plasma su tesis de que el mexicano debía buscar «el desarrollo de los rasgos autóctonos de nuestro temperamento para realizar una civilización que ya no fuera copia no más de lo europeo: una emancipación espiritual como corolario de la emancipación política». Se publicó por vez primera en 1925 (Otra edición, México: Asociación Nacional de Libreros-SEP-Cámara Nacional de la Industria Editorial, 1983).

³⁹ PEÑA, G. *Op. cit.*, pág. 59.

Mas Vasconcelos cesó como Secretario de Educación en julio de 1924, por diferencias políticas con el presidente Calles; con él se fue el «fuerte impulso espiritual» que animaba a la entidad, aunque también es cierto que algunas tareas se continuaron y otras nuevas se iniciaron.⁴⁰

Por su parte, Manuel Gamio renunció a la Subsecretaría a su cargo, gran pérdida para el gobierno, por ser uno de los pocos hombres con una amplia comprensión de los problemas indígenas y una idea cabal de sus soluciones.⁴¹

Acontecimientos nacionales —la guerra cristera, el descontento por la implantación de la educación socialista que dividió al país— e internacionales —la segunda guerra mundial, el peligro de intervención extranjera en el momento de la expropiación petrolera, y después de 1939 el peligro de que las hostilidades entre los países del Eje y los aliados afectaran a México— empezaban a forzar a los dos nacionalismos mexicanos, el hispanista defensivo, yancófobo y pesimista; y el indigenista, revolucionario, xenófobo y populista, a empezar la tarea de acercarse a un terreno neutral. A buscar la concordia de todos los mexicanos, la «paz y amistad con todos los pueblos de la tierra», fueron frases repetidas una y otra vez en el discurso gubernamental para acercar los extremos.⁴² La polémica no fue del todo estéril, pues llevó a tomar conciencia de las antinomias que subyacían: la primera que opone el indigenismo al hispanismo; la segunda, el jacobinismo al catolicismo. Si bien los intelectuales de las postrimerías del porfiriato, encabezados por Justo Sierra, adoptaron una postura conciliadora; tras la Revolución, la cultura oficial transmitida por las escuelas propició una visión crecientemente jacobina, en la que la exaltación del pasado indígena y la redención del indio del presente desempeñaban un papel decisivo. Aún en los primeros años de la Secretaría de Educación Pública la admiración vasconcelista por el humanismo cristiano del siglo XVI y por los clásicos universales matizaba la exaltación del pueblo revolucionario. Sin embargo, después de Vasconcelos proliferaron las expresiones anticatólicas y la satanización de la colonización española, junto con una política de restricción total a la acción de la Iglesia. «Desfanatizar» se convertiría en objetivo primordial, más allá de la retórica, había un proyecto de constitución de un orden social y cultural nuevo.

A ello contribuiría, sin duda, el sistema escolar ideado por Vasconcelos, Gamio y otros, ya que contenía muchos elementos que aprovechaban la cul-

⁴⁰ VÁZQUEZ. *Op. cit.*, pág. 159.

⁴¹ *Ibid.*, pág. 161.

⁴² *Ibid.*, pág. 222-225.

tura comunitaria: el igualitarismo, el espíritu de cooperación y trabajo, las responsabilidades compartidas y los beneficios de la educación en un mundo cada vez más abierto e interdependiente.⁴³

5. EL ESTADO MEXICANO Y LA DEFINICIÓN DE LA «MEXICANIDAD»

Al cambio de gobierno de Lázaro Cárdenas a Manuel Ávila Camacho, en diciembre de 1940, se trató de volcar la escuela hacia una política, una vez más, de unidad nacional. Se buscaba, como en el porfiriato —casi medio siglo atrás—, la neutralidad ideológica; se hacían las paces con la Iglesia y fue imponiéndose una gran tolerancia hacia las escuelas católicas. El maestro ya no sería un promotor social, ya no se ocuparía de la redención de los campesinos y de los indios, solamente se dedicaría a sus labores pedagógicas. Todo apuntaba al deseo de una homogeneidad en una nación armónica y moderna.⁴⁴ De allí pues que, en 1943, bajo la batuta de Jaime Torres Bodet —antiguo vasconcelista y nuevo secretario de Educación Pública— la reorganización curricular del sistema tuvo dos objetivos claves: homogeneizar la enseñanza urbana y rural, y profesionalizar al magisterio. Sin embargo, más que en la comprensión de las diferencias regionales, el énfasis de las políticas educativas se pondría en una homogeneización centralizada, en planes y programas únicos y, años después (1964), en un libro de texto gratuito y obligatorio para todos.

Durante el último año del gobierno de Ávila Camacho se enfatizó lo que había sido la tarea de su régimen, la mexicanidad como instrumento de comunicación con lo universal. Ello explica el interés por mostrar los logros de la cultura mexicana, interés expresado en el libro *México y la cultura* —editado precisamente en 1946— que resumía la contribución mexicana en todas las manifestaciones humanas.⁴⁵

Pero había una razón más que la simplemente política detrás de la preocupación oficial de constituir una visión de México menos polémica y más comprensiva: la preocupación que había sembrado el libro del filósofo Samuel Ramos, titulado *El perfil del hombre y la cultura en México*, que se publicó en 1934, retrataba a un mexicano determinado por un complejo de inferioridad resultado de la propia estimación de acuerdo con una escala de valores ajena.

⁴³ PEÑA, G. *Op. cit.*, pág. 74-75.

⁴⁴ *Ibid.*, pág. 76-77.

⁴⁵ VÁZQUEZ. *Op. cit.*, pág. 232.

Sus conclusiones llegaron a preocupar constantemente a intelectuales y educadores de la época. El dicho complejo pareció una explicación evidente y la meta de los pedagogos fue la de encontrar la fórmula educativa que ayudara al mexicano a superar el complejo de inferioridad. Se concluyó que lo primero era superar los excesos —indigenismo e hispanismo, divergencias provocadas por la ideología política— y sembrar la semilla de la concordia. Esto llevó a la concienzuda revisión de los planes de estudio, y de allí en adelante se aludiría constantemente a la superación del complejo. Baste el ejemplo incluido en los programas de historia y civismo para la enseñanza secundaria de 1944:

«Los programas de dichas materias se están elaborando con el propósito de que el ciudadano del porvenir corresponda a un tipo leal, honrado, enérgico y laborioso, exento de los complejos de inferioridad que tanto han perjudicado al mexicano; enemigo por definición de la mentira, que quiera a su patria entrañablemente».⁴⁶

Sin duda, en esta descripción se identificaba con el ideal del hombre mexicano por excelencia, el hombre a caballo: el charro, cuya raigambre se remonta a los lejanos tiempos del soldado labrador, del colono y finalmente hacendado —sobre todo alteño—, que arriando hatos de ganado se labró a base de esfuerzo tenaz su lugar de «señor de ganados» en aquella sociedad, y un reconocimiento de ésta por sus atributos. Hombres que, afirma Luis González, «inventaron un estilo de vida hoy conocido con el nombre de ranchero y el deporte de la charrería que se autonombra nacional».⁴⁷

Figura de la que se valió el Estado para afincar la deseada personalidad y definición de la mexicanidad, aunque ello no tuviera nada que ver con algunos mexicanos, por ejemplo los de la península de Yucatán, o los de la selva lacandona de Chiapas.

Aunque sea forzado o artificial tratar de meter en el traje de charro a todos los mexicanos, siendo México un país de contrastes y de muchas regiones heterogéneas, en lo que no cabe duda es en el hecho de que, al evocar al charro, es absolutamente indisoluble de éste la compañía del mariachi, y ya sea en la alegría, la tristeza, la melancolía o la euforia, se encuentra el infaltable tequila, otra de las excelsitudes de esta tierra.

⁴⁶ Citat per: VÁZQUEZ. *Op. cit.*, pág. 242.

⁴⁷ GONZÁLEZ, LUIS. «Los fundadores de la nacionalidad mexicana». XIV Coloquio de antropología e historia regionales. Zamora: El Colegio de Michoacán, 1992, fs. 7-8.

En esta trinidad, compuesta por los elementos de la mexicanidad: charros, mariachi y tequila, mediante la cual el mundo identifica lo mexicano, jugó un importante papel la educación, como factor ideológico y de adoctrinamiento en pro de la tan buscada, a lo largo de más de medio siglo, unidad nacional.

Sin embargo, a la par de que esta tendencia de unidad nacional iba en creciente arraigo, por su lado iba en aumento una cultura de elite. En 1947 el Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública dio paso al Instituto Nacional de Bellas Artes, cuya misión sería promover, fomentar y sostener las actividades artísticas del país, pero en la realidad «se fue convirtiendo a una concepción de «alta cultura» para consumo de «público selecto»... cuyas labores han estado desde entonces disociadas de las prácticas docentes en la educación básica».48

De tal manera, por senderos distintos caminarían las manifestaciones culturales de la elite y las populares, siendo estas últimas las que llegarían a conformar un imaginario «asimilado por los propios jaliscienses y aceptado, ante determinadas circunstancias y de manera no consciente, por el resto de los mexicanos».49

En esa búsqueda de *lo mexicano* fue auxiliar privilegiado de una consolidación efectiva —y también afectiva— la historia y el civismo enseñados en la escuela, que consagraban un «proceso de asimilación política y cultural en torno de un imaginario» cuya aceptación pronto fue general.50 Serían precisamente jaliscienses los símbolos que el Estado mexicano promoviera para lograr la anhelada cohesión.

El camino recorrido hasta entonces era ya bastante largo, los distintos intentos de conciliar las dos tradiciones contrapuestas: la de liberales y la de conservadores habían consumido muchos de los esfuerzos de las autoridades educativas y de los intelectuales de varias épocas, por lo que, más allá de la recuperación de una memoria colectiva, el discurso histórico y cívico transmitido por las escuelas se encargaría de conformar los elementos de un imaginario *netamente mexicano*.51 Al adoptar los arquetipos que proporcionaban las

48 PEÑA. *Op. cit.*, pág. 77.

49 VACA, AGUSTÍN. Sesiones del seminario para preparar el Simposio «Jalisco y la construcción de un imaginario», para participar en el 52 Congreso Internacional de Americanistas, 2005.

50 HARWICH VALLENILLA, NIKITA. «La historia patria». ANNINO ANTONIO; GUERRA, FRANCOIS XAVIER (coords.) (2003). *Inventando la nación: Iberoamérica. Siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica, pág. 541.

51 *Apud*. HARWICH. *Op. cit.*, pag. 547.

llamadas «nacionalidades satisfechas», según el concepto acuñado por Ruggiero Romano, era posible entonces idealizar estas referencias.⁵²

Cabe resaltar que el gobierno de Jalisco emitió, el último día del año 1939, un nuevo estatuto que regiría la enseñanza en su territorio: la Ley orgánica de los servicios culturales del Estado de Jalisco, sancionada por el gobernador Silvano Barba González. Sobresale el cambio del término «educación», por el de «servicios culturales», con la mira de agregar al ramo propiamente dicho, «nuevas líneas de exteriorización del Estado [...] que se extienden al cultivo extraescolar de las personalidades física, intelectual, cívica y moral del pueblo de Jalisco».⁵³ El precepto englobó a todo el sistema educativo bajo la dependencia de dos departamentos: el Cultural y el Universitario. El recién creado Departamento Cultural llevaría a cabo su labor mediante el auxilio de cuatro direcciones, entre ellas, la de Cultura Popular y Artística.⁵⁴

En el ámbito nacional, el 31 de diciembre de 1941, se publicó una nueva Ley orgánica de educación pública, cuyo artículo 15 señalaba que los nuevos criterios de la escuela oficial, tratarían de formar en los educandos conceptos y sentimientos de solidaridad y preeminencia de los intereses colectivos respecto a los individuales; y de desarrollar a través de las enseñanzas y prácticas escolares, la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política o social contraria al país, consolidando el amor patrio y las tradiciones nacionales.⁵⁵

Con ello se reforzaría la difusión de estos símbolos en los espacios escolares mediante la representación de cuadros artísticos tradicionales en los festivales del calendario cívico vigente hacia los novecientos cuarenta. Como el ciclo escolar en Jalisco iba de septiembre de un año a junio del siguiente, se iniciaba el 15 de septiembre, aniversario de la independencia; 12 de octubre, descubrimiento de América; 20 de noviembre, aniversario de la Revolución mexicana; 28 de enero, batalla de La Mojonera, 5 de febrero, aniversario de la Constitución; 21 de marzo, natalicio de Benito Juárez, 5 de mayo, batalla de Puebla, y desde luego al finalizar los cursos, hacia los últimos días de junio. Deben agregarse además, las fechas de conmemoración de otra índole, incluidas las religiosas: 2 de noviembre, día de muertos, 16-23 de diciembre, pasto-

⁵² *Ibid.*, pág. 548. Con base en ROMANO, RUGGIERO (1987). «Algunas consideraciones alrededor de nación, Estado (y libertad) en Europa y América Centro Meridional».

⁵³ Citado por: PEREGRINA, ANGÉLICA (1992). *La Escuela Normal de Jalisco en su centenario (1892-1992)*. Zapopan: El Colegio de Jalisco, pág. 109. Proviene de la «Exposición de motivos [de la Ley de servicios culturales] del Ing. Luis Álvarez del Castillo».

⁵⁴ Las otras tres eran de Educación Primaria, Especial y Normal, Educación Secundaria, y la de Cultura Física.

relas por la Navidad; 30 de abril, día del niño; 10 de mayo, día de la madre; 15 de mayo, día del maestro... Festivales escolares con los que culminaban cada año las asignaturas de educación artística y de civismo, en los cuales la interpretación de sones jaliscienses o el jarabe tapatío eran los números principales, y se adiestraba a los niños más avezados para el baile, por lo general a los de los cursos superiores, o sea de quinto y sexto grado de primaria.

Así pues, los elementos populares mariachi, charros y tequila, originados en distintas zonas rurales, se fueron incorporando en un imaginario cultural unitario, el cual desde la escuela, primero, y luego en la vida cotidiana, se proyectaría al plano nacional e incluso internacional. Fue la música popular y vernácula el vehículo por excelencia para lograr ese sitio preponderante en el ámbito nacional y una gran celebridad mundial, a lo que en gran medida contribuyó la proliferación de la radio, que en ese período extendió sus redes por todo Jalisco y buena parte del territorio nacional.

Comoquiera, resulta obvio que el desarrollo de la sociedad solo puede darse a partir de la unidad de la diversidad, y no de una inexistente e imposible homogeneidad.

⁵⁵ MURÍA, JOSÉ M^a. (dir.) (1982). *Historia de Jalisco*. Guadalajara: Gobierno de Jalisco. Tomo IV, pág. 623.

José Luís López-Aranguren: l'eticitat de l'Estat com a fonament de l'educació per a la participació ciutadana

José Luis López-Aranguren: The ethics of the State like foundation of the education for the civil participation

Joan Carles Rincón i Verdera
Universitat dels Illes Balears

Data de recepció de l'original: maig de 2009
Data d'acceptació: juny de 2009

ABSTRACT

The civic education for the political formation of a participating citizenship in the matters that concern all of us is a fundamental task that must be carried out by a strong state, ethically moral: a state that does not fall into the errors of indoctrination, but neither does it leave this formation in the hands of the established power for it to be used as an instrument in the service of the dominant ideology of the moment. I am considering an education that would help the civilian society in the task of the real and moral democratization of society and its institutions. In this article I am developing an approach to Professor Jose Luis Lopez-Aranguren's proposal for a state of social justice, consisting in the construction of an ethical state, where moral matters are embedded in its own legal and administrative structures. I am talking about an ethical state that, nevertheless, does not neglect the necessary role that the citizen-

ry, individual or collectively considered, have to carry out in the construction of a more just society.

KEY WORDS: Aranguren, citizens, state, social justice, alteridad (the other when there are two), aliedad (the other when there are several), civic education.

RESUM

L'educació cívica per a la formació política d'una ciutadania participativa en els afers que són de tots és una tasca fonamental que ha de dur-se a terme des d'un Estat fort, èticament moral: un Estat que no caigui en els errors de l'adoctrinament, però que tampoc deixi la dita formació a les mans del poder establert perquè la utilitzi com un instrument al servei de la ideologia dominant de torn. Es tracta d'una educació que ajudi a la societat civil en la tasca de la democratització real i moral de la societat i les seves institucions. En aquest article presento una aproximació a la proposta d'Estat de justícia social del professor José Luis López-Aranguren consistent en la construcció d'un Estat ètic, on la moral estigui inscrita en les seves pròpies estructures jurídiques i administratives. Es tracta d'un Estat ètic que, no obstant això, no desatén el necessari paper que la ciutadania, individualment o col·lectivament considerada, ha d'exercir en la construcció d'una societat més justa, la qual cosa demanda una adequada educació moral, cívica, política i social.

PARAULES CLAU: Aranguren, ciutadania, Estat, justícia social, alteritat (l'altre entre dos), alietat (l'altre entre molts), educació moral, cívica, política i social.

RESUMEN

La educación cívica para la formación política de una ciudadanía participativa en los asuntos que son de todos es una tarea fundamental que debe llevarse a cabo desde un estado fuerte, éticamente moral: un estado que no caiga en los errores del adoctrinamiento, pero que tampoco deje dicha formación en manos del poder establecido para que la utilice como un instrumento al servicio de la ideología dominante de turno. Se trata de una educación que ayude a la sociedad civil en la tarea de la democratización real y moral de la sociedad y sus instituciones. En este artículo presento una aproximación a la propuesta de estado de justicia social del profesor José Luis López-Aranguren, consistente en la construcción de un estado ético, donde lo moral esté inscrito en sus propias estructuras jurídicas y administrativas. Se trata de un estado ético que, sin embargo, no desatiende el necesario papel que la ciudadanía, indivi-

dual o colectivamente considerada, ha de desempeñar en la construcción de una sociedad más justa, lo cual demanda una adecuada educación moral, cívica, política y social.

PALABRAS CLAVE: Aranguren, ciudadanía, Estado, justicia social, alteridad (el otro entre dos), aliedad (el otro entre varios), educación moral, cívica, política y social.

1. INTRODUCCIÓ

José Luis López-Aranguren va ser un dels pensadors més emblemàtics i actius de la cultura espanyola dels anys seixanta i setanta; filòsof moral, escriptor, ideòleg, portaveu dels sense veu, crític i autocrític, cronista del seu temps, cristià heterodox, pròxim al marxisme —mai, però, a la seva ortodòxia—, alumne d'Ortega i Zubiri, professor i catedràtic d'Ètica i Sociologia a la Universitat Central de Madrid des de 1955 fins a 1979. Va ser un autor prolífic, caracteritzat, bàsicament, pel compromís moral, independència política, preocupació pels problemes morals que tenia la societat i per haver consagrat la major part de la seva vida a una importantíssima feina crítica en el camp de l'ètica i de la filosofia moral. Va ser una feina tan intensa com fructífera, tant des de l'activitat docent, com de la d'escriptor i de conferenciant. El professor Aranguren ha estat un mestre moral exemplar, d'una vertadera qualitat ètica, un clar referent moral per al poble, una mena de consciència moral, compromès amb el seu temps; un promotor del pensament lliure, oposat a qualsevol totalitarisme, dogmatisme o ortodòxia.

La versatilitat intel·lectual d'Aranguren va fer de la seva obra un compendi heterogeni d'idees i, precisament per això, la temàtica desenvolupada pel nostre autor no se centra, únicament i exclusivament, en aspectes relacionats amb la filosofia, sinó que, al contrari, la seva tasca investigadora es va desenvolupar molt més en aspectes concrets i ajustats a la realitat social i personal que li va tocar viure. La seva trajectòria intel·lectual ha comprès camps tan amplis com dispers. Els seus treballs van des de l'ètica i la moral, passant per la història, la sociologia, la política i la seva filosofia, la teoria social, la teoria de la comunicació, el llenguatge, la literatura i la crítica literària, la religió i la seva filosofia, el marxisme com a praxi moral, el diàleg entre cristians i entre aquests i marxistes, o el paper del catolicisme. També l'educació forma una part importantíssima en la cadena intel·lectual arangureniana. Educació,

sobretot, des de l'àmbit universitari, educació moral personal i social, història de l'educació, educació per al futur, planificació educativa, antropologia filosòfica-pedagògica, els valors morals i, estretament relacionat amb tot això, la realitat constitutivament moral de l'home, la reflexió sobre la seva identitat, la conscienciació, la moralització, la politització, l'educació cívica, la funció de l'intel·lectual, l'actitud crítica, l'ètica civil, l'humanisme, la ciència, el feminisme, la pau, l'ecologia, la qüestió social i un llarg etcètera. Temàtiques, totes elles, recurrents a l'obra arangureniana i que formen un continu diferenciable, però no separable.

L'etapa de més popularitat del nostre autor la localitzem a les dècades dels seixanta i setanta. En el context d'aquests anys cal situar la seva obra, si la volem interpretar i valorar adequadament. Haver passat per distintes universitats estrangeres —en particular, per la nord-americana de Santa Bàrbara (Califòrnia), on va conèixer el *hippisme* i la contracultura californiana— li permetrà entrar en contacte amb uns esdeveniments i amb una generació de joves que donaran una nova perspectiva a la seva biografia intel·lectual, al seu humanisme social i a la seva actitud crítica-utòpica-creativa davant les injustícies socials, la qual li reforçarà el tarannà crític, antiautoritari, independent i heterodox de totes les opinions, i el rejoyenirà moralment. Tot això, evidentment, a més de la disconformitat amb la dictadura del general Franco i el rerafons polític i ideològic de l'època, afavoriran enormement el desenvolupament de la seva utòpica, encara que necessària, aspiració d'instaurar una vertadera democràcia com a moral i una societat més justa a través d'un Estat, no solament de dret, sinó de justícia social vertadera i objectiva. Tot això inserit en una concepció humanisticocientífica nova en la qual l'educació, fins i tot desescolaritzada, tindrà un paper rellevant. Creiem que no ens equivoquem si diem que Aranguren, malgrat ser un autor contemporani, és un pensador humanista clàssic:

1) Clàssic, en el sentit que se'n pot aprendre molt perquè el seu pensament, lluny d'estar descontextualitzat, té vigència plena en una societat postmoderna que encara cerca les senyes d'identitat pròpia. Efectivament, Aranguren ens recordarà constantment que la moral és un quefer, una tasca compromesa que qui millor la realitza és aquell qui desenvolupa la vida intel·ligentment, és a dir, prudençialment, apropiant-se d'aquelles possibilitats que faciliten més aconseguir una vida bona, virtuosa, és a dir, la felicitat. Certament, l'ètica en Aranguren és cosa de felicitat, d'una felicitat que és utòpica, en tant que sempre és una cosa que encara no és i, en últim terme, un regal de Déu, un do diví pel qual, no obstant això, hem de lluitar esperançadament fent obres entre els homes i les coses.

2) Humanista, des de la semàntica en què s'insereix la seva obra, és a dir, en l'àmbit del respecte envers la dignitat humana, l'amor cristià a tots els homes, la lluita per la pau i la instauració d'un ordre social més just i solidari, aspectes tots ells inseparables del desenvolupament correcte de la personalitat moral: humanisme científic, pràctic, crític, pacifista i obert al cristianisme. Es tracta d'una proposta humanística, esperançada i esperançadora, molt més social que personal, que vol ser una alternativa vàlida a la tecnològització progressiva deshumanitzadora de la societat.

Doncs bé, en aquest article ens volem ocupar d'una part importantíssima del pensament polític arangurení: «l'etització de l'Estat» com a base i fonament de l'educació moral, cívica, política i social per a la participació ciutadana en la construcció de la democràcia. El contingut de l'article, per tant, no és el model d'educació moral, cívica, política i social del professor Aranguren, sinó la seva teoria sobre l'eticitat de l'Estat, sense la qual no hi ha possibilitats educadores. Pel professor Aranguren, la participació de la ciutadania és una peça clau en la construcció d'una democràcia que vagi més enllà de la simple representació. Aquesta participació ciutadana solament es pot aconseguir a partir d'una educació moral, cívica, política i social correcta que hauria de ser ofertada, sense minva, evidentment, per part d'altres possibles instàncies educadores (pluralisme ètic i polític), al si de l'aparell estatal; aquesta tasca hauria de ser una obligació prioritària, i amb independència plena de la forma democràtica de govern que els ciutadans es donin a si mateixos, així com dels partits polítics que, en un moment o en un altre, puguin ostentar el poder polític. L'Estat, en si mateix, ha de ser cívicament educador. Perquè aquest Estat pugui educar en la virtut política i social —vertader objecte de l'educació moral, cívica, política i social—, ha de ser èticament positiu, és a dir, un Estat que no ho sigui únicament de dret, sinó també de justícia social vertadera. Aquest model d'Estat, no obstant això, ha de deixar un espai ampli al moment ètic personal dels ciutadans, ja siguin considerats individualment o lliurement associats en grups, moviments o organitzacions, ja que la vertadera educació moral, cívica, política i social ha de ser, abans que res, formació política, és a dir, desenvolupament de la responsabilitat personal o interpersonal (alteritat) sobre la qual, després, desenvoluparem la coresponsabilitat cívica o social (alietat).

En aquest sentit, podem dir que un vertader Estat de justícia social exigeix i requereix que la societat civil hi participi i prengui decisions per solucionar els afers públics (Barber 1998). No hi ha Estat de justícia social sense societat civil, sense ciutadans disposats a participar en els afers que són de tothom; i

viceversa: no hi ha ciutadania cívica sense un vertader Estat ètic que creï espais de participació ciutadana: «[...] quan parlem de construir la societat civil, estem significant la creació i funcionament d'institucions i associacions a través de les quals els homes i dones participen en els afers de la societat; de tal manera que el que caracteritza a la societat civil és la participació i responsabilitat dels seus membres en els assumptes socials mitjançant diverses i plurals organitzacions» (Tourrián 2003, 28). Com diu Pettit (1999, 195 i 196), a qualsevol societat, el paper que ha d'exercir l'Estat en la promoció de la llibertat de la ciutadania (l'estatus de no estar dominats ni per l'arbitrarietat d'altra gent ni per l'arbitrarietat de l'Estat) solament pot dependre del paper exercit per la societat civil organitzada per la forma de societat que és plenament i estrictament independent de l'Estat. On hi hagi una societat civil vital i tolerant, en què els individus i els grups siguin capaços de construir compromisos infrapolítics, que redueixin o desafiiïn directament les possibilitats de dominació, l'Estat tindrà menys per fer.

Ciutadania i poder, civilitat i política són, per tant, dos conceptes que es necessiten mútuament. Per Hegel, sobretot a la seva última etapa, el poder havia de residir exclusivament en l'Estat, per la qual cosa la ciutadania era vista un perill per a l'Estat, el qual s'investia com a protector i director de la societat. És evident que la concepció democràtica va canviar aquest sentit de les relacions Estat-ciutadans de tal manera que, en dotar-la d'un cert poder polític, va ser quan realment el concepte de súbdit es va poder transformar en el de ciutadà. A la postmodernitat, caracteritzada per la complexitat i incertesa, és necessari transformar el concepte de ciutadà passiu pel de ciutadà actiu en la construcció responsable i coresponsable del seu propi destí (Rubio 1998, 12-18). Per Aranguren, la democràcia és una forma de vida; és la manera de ser dels ciutadans, i solament aquests ciutadans la poden construir; la democràcia és una realitat conquerida, treballada dia a dia, ningú no ens la pot donar feta. Ara bé, en aquesta passa decisiva de construcció ciutadana, el professor Aranguren considera que l'Estat ha de tenir un paper fonamental que ha de desenvolupar: la de ser, ell mateix, socialment just i, en tant que just, educador i moralitzador.

De tot això ens ocuparem en les línies següents. La proposta d'Aranguren sobre l'Estat de justícia social, associat al concepte de democràcia com a moral, continua sent un referent vàlid per als temps que corren actualment, ja que s'adapten a l'objectiu que ha de tenir tota educació cívica, que no és un altre que el desenvolupament d'una personalitat èticament capacitada per participar activament en la vida política i social de la comunitat; és a dir, el ciutadà, per-

sonalment, responsablement i socialment coresponsable, perquè, com diu Aranguren, la política, com la moral —hi afegirem l'educació, perquè educar és moralitzar i polititzar (en el bon sentit de la paraula, no en el d'adoctrinar), constitueixen una estructura humana que és prèvia al fet que l'home, que cada home, decideixi comportar-se moralment o políticament; és, en definitiva, l'antropològicament humà i, precisament per això, precisa una educació cívica correcta, ofertada per les institucions democràtiques que emanen directament de l'Estat (Aranguren 1963, 179-180).

2. LES DUES CARES DE LA MORAL: TENSÍO I OBERTURA DE LA MORAL PERSONAL A LA MORAL SOCIAL

La moral politicosocial d'Aranguren té com a punt de partida, com a suplement i desenvolupament principals, la moral personal, perquè la moral és, primàriament, personal. També és cert el que diu Aranguren (1988, 105-106) quan afirma que la persona és molt més social del que ens imaginem i la seva moral personal, és ja, de partida, social. El filòsof refusa radicalment qualsevol separació entre la moral individual i la moral social; el que hi ha sempre entre ambdues és un conflicte, un problema, una tensió i, no obstant això, es necessiten mútuament. L'home, continua Aranguren (1972, 89; 1988, 106-107), és constitutivament social i constitutivament moral; l'home viu en societat i, per tant, amb ella i d'ella, i, en particular, del grup social de pertinença n'acollirà tot un conjunt de valoracions, actituds i comportaments morals estretament relacionats amb la realitat o situació sociocultural que l'envolta. La posició obertament dissident d'Aranguren consisteix en el fet d'entendre —i no acceptar, de cap de les maneres— que la força moral sobre les valoracions morals que l'home rep de la societat o del seu grup social de pertinença tinguin origen, únicament i exclusivament, en la pressió social (Aranguren 1958, 39). La pressió social, tot i ser un condicionant molt fort, mai no pot anul·lar la moral, la qual sorgeix de la vida personal. L'home és una realitat debitòria i és per això, precisament, que la societat pot imposar-li deures; no obstant això, és l'home, en última instància, qui ha d'assumir-los lliurement i personalment (*Ibid.*, 42).

Si recorrem a l'*Ètica* (1958, 31-38), en què Aranguren deixa plantejada clarament la tensió existent entre una moral orientada envers l'individu i una altra que es proposa exigències transpersonals, podem extreure tres aspectes fonamentals per a la nostra comesa: 1) la moral, no sols a l'origen, sinó al llarg

de tota la seva història, ha estat íntimament relacionada amb la qüestió social i política; 2) el que cadascú fa de la seva vida, d'ell mateix, ho fa, lluny de tota abstracció, en el marc d'una situació concreta i real, que és, bàsicament, la situació i realitat política i social; i, 3) en fer les nostres vides (bé o malament), ens fem coparticipants i corresponsables de les vides dels altres i, per la mateixa regla, la resta de les persones que ens envolten són corresponsables de les nostres vides, ja que tots formem una unitat solidàriament ètica, encaminada a evitar l'alienació del proïsme. D'aquestes tres conclusions en podem veure que la qüestió social i personal en la moral se'ns presenten com dues vessants complementàries i no dissociades. Aranguren ha pogut arribar a dir, d'una part, que moral i societat són una cosa i la mateixa (Aranguren 1972, 87); i, d'una altra, ens assegurarà que la dimensió personal és intrínseca a la moral social. La moral personal, fins i tot en el cas més extrem, que consistiria en l'utòpic cas d'un Estat perfectament socialitzat èticament, és del tot ineliminable (Aranguren 1969, 149); en definitiva, podem dir que la societat no ens dóna feta la nostra conducta, solament ens dóna elements sociopolítics i culturals amb els quals fem les nostres vides.

Per tant, en Aranguren caldria parlar de moral com el perfecte —encara que no exempt de dificultats— equilibri entre el que és personal i el que és social. No podem establir una línia de separació entre ambdues perspectives de la moral perquè la zona fronterera és molt estreta i, a vegades, confusa (Rincón 1999, 97-98). La moral en Aranguren serà, tant per l'origen, com pels continguts i metes, eminentment social, però, en tant que l'última paraula, l'elecció, acceptació, la submissió, renúncia a les normes o valors socials, polítics i culturals depèn, únicament i exclusivament, del subjecte moral individual, de l'home. Aquest ha de desenvolupar la seva pròpia vida amb els altres homes i amb les coses, se n'ha de fer responsable i, és per això, per la seva fonamentació, la moral serà personal. Aranguren, com podem observar, fuig: d'un costat, de l'individualisme que no té en compte les repercussions socials de la moral individual i la influència que té la societat sobre els individus; i, d'un altre, del sociologisme, que desatén la vessant personal que hi ha en tota acció moral. Perquè la moral existeixi és necessari partir de l'home, que és qui ha d'acceptar o no les pautes socials; qui ha de criticar, millorar, innovar o reformar-ne d'altres; el que configura, en definitiva, la societat. Aranguren no admet que la qüestió social es pugui considerar l'origen principal de la moral, sinó que és el mitjà a través del qual s'expressa la moral (Hermida 1997, 494). Resulta impossible eliminar la constitutivitat moral de l'home.

3. ÈTICA DE L'ALTERITAT I ÈTICA DE L'ALIETAT: L'HOME ENTRE HOMES (LA RELACIÓ INTERPERSONAL) I L'HOME ENFRONT DE L'ESTAT (LA RELACIÓ IMPERSONAL)

L'ètica ha estat, fins fa poc, una mera ètica de la individualitat i el dret corresponent a aquesta visió moral és el romà napoleònic (Hermida 1997, 505). L'ètica individual és la concepció pròpia del liberalisme burgès, que es fonamenta, tant en l'ordre econòmic com en el polític, en la creença de l'harmonia preestablerta dels diferents interessos individuals. L'egoisme racional ha de conduir al bon ordenament social i constituir l'única virtut social a partir d'una sèrie de virtuts privades, com la laboriositat, la bona administració, la industriositat, l'honradesa comercial, la previsió o l'estalvi (moral protestant del treball). El dret, en aquest context, es limita a la protecció legal dels interessos de l'egoisme raonable. En aquest sentit, el que interessa destacar a Aranguren del liberalisme és l'aspecte polític de minimització de l'Estat i la ceguesa per reconèixer-ne l'eticitat positiva. El liberalisme condemna l'Estat a la passivitat, ja que considera que l'egoisme raonable dels individus és una gran virtut (egoisme basat en l'harmonia espontània dels interessos dels individus) i que, conseqüentment, la millor política estatal és la de deixar fer, sense immiscir-se en els afers dels ciutadans (Aranguren 1963, 217; Cruz 2003). En aquest sentit, Aranguren, com també Pettit (1999, 25-26; 2004) adverteix que el liberalisme pot convertir-se en el màxim enemic de la llibertat real, ja que pot donar pas als totalitarismes, a les tiranies de les majories. Doncs bé, l'experiència històrica del liberalisme econòmic, i d'un capitalisme sense traves (globalització i mundialització econòmica), ha demostrat la insuficiència radical de l'ètica liberal de l'alteritat i del dret per al bon ordenament social. La reacció natural contra l'individualisme constitutiu, segons el professor Aranguren, ha consistit en el que es denomina l'ètica social (Aranguren 1959, 1962, 1963).

Ara bé, per ètica social cal entendre dues coses distintes, que conduiran a la diferenciació entre: 1) l'ètica de l'alteritat, i 2) l'ètica de l'alietat: «[...]d'una banda] la relació interpersonal de cada home amb l'alter o alter ego, amb l'altre home, persona moral com jo; [...]d'altra] la relació impersonal, que fonamentalment transcorre en el pla políticocial, avui cada cop més tecnicoeconòmic, però que ha d'estar penetrada de sentit ètic, de tots els altres homes [...] A la primera l'anomenarem ètica de l'alteritat; a la segona, ètica de l'aliiedad» (Aranguren 1962, 8). El significant «alteritat» deriva del significant llatí *alter*, i, en llatí, hi ha dos vocables de significat pròxim: *alius*, que significa un altre en general, un altre entre molts; i, *alter*, que significa un altre entre dos. En aquest

sentit, «alteritat» significa la meua relació amb l'altre, i, «alietat», la relació entre molts altres (Aranguren 1959, 9). En l'alteritat és fonamental la relació personal i interpersonal, mentre que l'alietat queda en els aspectes més tècnics i impersonals de les relacions humanes. Per Aranguren, perquè es pugui construir la justícia en una societat ben ordenada, és necessari passar d'una ètica de l'alteritat a una ètica de l'alietat, és a dir, passar al pla polític, en el qual intervenen elements científics, tècnics, impersonals, institucionals i estructurals.

L'ètica de l'alteritat pretén la moralització de la política des de l'ètica personal, fixar-la purament al sentit social dels individus. Hi ha dos models d'ètica de l'alteritat: 1) el de la moralització de la política des del que és personal; i, 2) el de la moralització de la política des dels grups socials. El primer va tenir els representants històrics en el segle XVIII, amb pensadors com Montesquieu, Rousseau i Kant; el segon, en el segle passat, amb el marxisme. Així, Aranguren dirà (1962, 5-26) que quan Montesquieu afirma que el fonament de la república és la virtut; o quan Rousseau demana la síntesi en el ciutadà dels estatus de súbdit i sobirà, i reclama la conversió de l'home privat en públic; o quan Kant defineix la Il·lustració com la promoció de cada home a la majoria d'edat, i considera que ser major d'edat significa no solament tenir el dret, sinó també el deure, de l'autonomia o el govern per si mateix; tots ells, sense excepció, confien la moralització social i política als ciutadans i reclamen l'exercici de la moral personal de l'alteritat. Aranguren considera que la virtut fonamental de l'alteritat, juntament amb la llibertat i la igualtat, és la justícia, entesa en el sentit de voluntat, de bona voluntat, de lluita personal per la justícia, en el reconeixement i respecte de la dignitat de les persones i de la seva llibertat i igualtat essencials, així com d'una subsistència, un nivell de vida i un treball veritablement humans.

En aquesta concepció (ètica de l'alteritat), el dret ha de ser la projecció i el garant extern del moment moral (Aranguren 1963, 229). Assegurar els drets de la persona des del punt de vista jurídicopositiu és, vist des del costat dels governats, el caràcter essencial del dret; i, vist el problema des del costat de l'Estat i dels que governen, ho és la constitució del poder polític com a Estat de dret. D'aquesta manera, com podem observar, el dret resulta ser el marc de la vida social, un marc en el qual la vida social queda enquadrada, canalitzada i, per mode negatiu, moralitzada. Diem negativament perquè fins aquí no es tracta més que d'una eticitat restrictiva per part de l'aparell estatal. Segons aquesta concepció ètica, la moralitat de l'Estat és extrínseca i li ve donada de l'ètica de l'alteritat, ja que es considera que la font de la moral social és la persona. Així les coses, els modes fonamentals de moralització de l'Estat des de

fora són (Hermida 1997, 510): la limitació eticojurídica del poder, la divisió i l'equilibri de poders; la conversió del poder en autoritat per la via de la legitimitat; la respectabilitat i el prestigi; la democratització del règim de govern i la creació d'instàncies supranacionals assistides de poder jurídic o, almenys, capaces d'actuar per pressió moral. Per Aranguren, la justícia o virtut personal de la justícia, és a dir, el dret com a establiment de relacions restrictives formals i, en definitiva, una ètica de la pura alteritat, encara que suposin un progrés enfront de la moral individualista (liberal) per a l'establiment d'un ordenament col·lectiu just, és insuficient, sobretot en el complex règim polític, econòmic i social del nostre temps (Bonete 1989, 191-192).

Hi ha un altre tipus de moralització, segons Aranguren, que es realitza des de dins l'Estat, de dalt a baix. Aquesta moralització pot ser negativa o restrictiva per part de l'Estat, o bé positiva, que és l'ètica de l'aliat, és a dir, el pla de les estructures socials objectives i el de l'exigència d'una eticitat positiva, i no merament negativa per part de l'Estat. Per Aranguren, és necessari que la font de la moral política sigui l'Estat. Tant la moralitat de les persones, com la dels grups socials, no és suficient, ja que s'oblida que persones i grups socials viuen en un Estat, el qual ha de convertir-se en un punt destacat de la moralitat social (Hermida 1997, 515). En conseqüència, si és necessària la intervenció moral de l'Estat, si n'ha de provenir l'eticitat, i no tant dels ciutadans o dels grups socials, una ètica de l'alteritat, encara que suposi un progrés en front de la moral individualista, no n'hi ha prou per a l'establiment d'un ordenament col·lectiu just. Ara bé, el cert és que passar del pla de l'alteritat al de l'aliat suposa considerar l'Estat com a subjecte d'eticitat, però amb característiques diferents de les que Hegel hi assignava. Efectivament, Aranguren, separant-se'n, no pretén reduir tota la moral a moral políticocial, ni tampoc sostenir que l'Estat sigui l'únic subjecte de la moralitat política, sinó que la seva pretensió última és deixar ben establida la dimensió política i social de la moral. En aquest sentit, la virtut sola, per molt social que sigui, no basta per produir un ordre social just (Cerezo 1991, 98). Aranguren advocarà per una ètica tècnica, inscrita en les estructures juridicoadministratives, és a dir, institucionalitzada i que serveixi per modificar les actituds polítiques (Aranguren 1963, 47-48).

L'objectiu d'una ètica en funció de la política no és un altre que la construcció d'un Estat ètic, o de justícia social, en el qual la moral estigui institucionalitzada, de manera que els homes aconseguixin ser millors, fins i tot sense pretendre-ho, però mai contra la seva voluntat (*Ibid.*, 26-27). El problema real consisteix a com es pot aconseguir construir aquest Estat; passar de la política a l'ètica, en definitiva, moralitzar la política. La tasca no és fàcil, impli-

ca molts riscos i dificultats i, el que és més important, suposa tenir sempre en compte que la construcció d'un Estat socialment just comporta, en major o menor mesura, un cert arraconament de la qüestió personal; per això, els ciutadans perden una mica de la seva llibertat individual en benefici de la llibertat col·lectiva. De tota manera, una ètica de l'alietat, tal com l'entén Aranguren, no elimina la funció i el sentit que puguin tenir tant l'ètica individual, com l'ètica de l'alteritat, ja que l'ètica, com la vida, ja ho sabem, és, al mateix temps, individual i social, i és empobrida i falsejada quan se li amputa dimensió de les dues (Rincón 1999, 98-101). Si la moral ha de ser, alhora, personal i social, això significa que l'Estat de dret, sense deixar de ser-ho, haurà de constituir-se en Estat de justícia social. Ara bé, aquest Estat no pot donar-se sense una autoexigència ètica mínima per part de la ciutadania, individual i socialment considerada; en cas contrari, si hi hagués un traspass total de la qüestió ètica i social a l'Administració pública, els ciutadans es convertirien en simples consumidors de les directrius estatals; caurien en la inèrcia, en el conformisme, en la passivitat, en una manca de qualsevol sentit ètic que degradaria i reduiria la instauració de la justícia a pur tecnicisme i oportunisme tecnocràtic. En aquest sentit, com diu Cortina (2003, 257-258), perquè el nivell moral de la societat sigui alt, els ciutadans han de tenir virtuts ben arrelades i s'han de proposar metes comunes des del respecte mutu i des de l'amistat cívica.

Així doncs, Aranguren proposa dues vies de moralització de la societat: d'una banda, la relació interpersonal de l'alteritat, que, per redundància, transcendeix la moralitat intersubjectiva al cos social en conjunt (societat civil); i, d'altra banda, el pla impersonal de l'alietat o ordre institucional (aparell estatal). Aquesta distinció la fa Aranguren basant-se en què mentre la primera tendeix a la conversió de l'home privat en home públic o ciutadà en les relacions intersubjectives i en les virtuts cíviques, la segona tendeix a la conversió de les institucions públiques —i, en particular, de l'Estat— en institucions amb sentit ètic (Hermida 1997, 515). Es tracta, com es pot observar, de relacionar l'ètica i la política, una tasca que és intrínsecament problemàtica.

4. L'ACCÉS A LA POLÍTICA DES DE L'ÈTICA: LA PROBLEMÀTICA MANERA DE RELACIONAR L'ÈTICA I LA POLÍTICA

La relació entre la moralitat política i la moralitat privada és problemàtica, àrdua i sempre qüestionable. L'autèntica moral és lluita per la moral, tensió permanent i autocrítica implacable (Colom, Rincón 2007, 24-30). La relació entre

l'ètica i la política, quant constitutivament problemàtica, només pot ser viscuda, d'una manera genuïna, dramàticament (Aranguren 1963, 78). Això vol dir que sempre hi ha una compatibilitat àrdua, sempre qüestionable, de la qüestió ètica i la política, fundada sobre una tensió de caràcter més general: la de la vida moral com a lluita moral, ja que, com diu Aranguren (*Ibid.*, 98), «L'home no és dolent, però fa el mal [...]». Aranguren destaca, bàsicament, tres maneres possibles de relacionar des de l'ètica a la política i accedir-hi, les quals, lluny de ser excloents, poden combinar-se i conjuguar-se (*Ibid.*, 133-134; Rincón 1999, 105): l'individualisme de l'ètica liberal, el socialisme de l'ètica comunitària i la institucionalització estatal de la moral.

L'ètica de l'alteritat individual té, segons Aranguren, el màxim exponent en la via liberal de Montesquieu i la via democràtica de Rousseau. Aquesta ètica persegueix la moralització de l'Estat a partir, o des de, la persona, des de la moralitat individual i des del sentit i compromís personal de la responsabilitat. Montesquieu cercarà moralitzar l'Estat a través de la divisió de poders, que haurà d'evitar la immoralitat de l'Estat i preservar les llibertats individuals. Rousseau, per part seva, cercarà el trànsit de l'alienació a la democràcia, és a dir, la síntesi dels estatus, abans separats, de súbdit i sobirà, així com la conversió de l'home privat en home públic. Per Aranguren, és insuficient l'ètica política que van defensar aquests autors, sobretot Rousseau, perquè a la moralització política no s'hi pot accedir des de l'ètica individual, ja que els individus per si sols són incapaços d'assumir una actitud ètica i política plena. Perquè la moralització política pugui arribar a bon port és necessari que hi hagi (*Ibid.*, 147): una educació activa (no passiva, com propugnava la Il·lustració); institucions democràtiques (democràcia formal); i una organització supraindividual que estigui per sobre dels individus i que sigui capaç d'encaminar-los envers la democràcia i la justícia (Estat just). Les dues raons que apunta Aranguren sobre la insuficiència d'aquest posicionament són: no tenir en compte els condicionaments reals de la moral política (*Ibid.*, 143-145); i que els ciutadans no poden ser considerats subjectes atomitzats, sinó que és necessari que estiguin organitzats en vertadera democràcia (*Ibid.*, 177-180; Rincón 1999, 105-106). Així doncs, des d'una ètica individual, no és possible arribar a la moralització de l'Estat, entre d'altres coses perquè, mentre les voluntats dels ciutadans romanguin aïllades, separades les unes de les altres, atomitzades, no poden organitzar-se en vertadera democràcia; és necessari que s'agrupin prèviament en societats intermèdies (partits polítics, sindicats, comunitats, associacions, organitzacions, etc.), que dotin els individus de consciència i voluntat col·lectiva.

Com ja hem dit, l'actitud o la virtut fonamental de l'alteritat, de la relació interindividual dels ciutadans, és, juntament amb la llibertat i la igualtat, l'actitud o virtut de la justícia, en el sentit de voluntat de justícia i de lluita personal per ella (Aranguren 1963, 195-196). Doncs bé, aquest concepte de justícia —que no és una altra cosa que la superació de la insuficiència de l'ètica de l'alteritat individual— es troba, per Aranguren, bàsicament, en les aportacions de l'ètica de l'alteritat social del marxisme (comunitarisme). Es tracta de la moralització de la política a partir dels grups socials. El marxisme —en tant que ètica social i praxi, com a moralització de l'Estat a partir de la col·lectivitat— cercarà la moralització de l'Estat, però no ja des de l'individu, sinó des de la pròpia societat, és a dir, des de les classes socials (el col·lectiu). El marxisme sosté, com sabem, que no és la consciència dels homes la que determina el seu ser, sinó al revés: el ser social és el que determina la seva consciència. La vertadera actitud ètica i social sorgeix quan es té consciència de classe. Així doncs, amb el marxisme, l'individualisme ètic desapareix i ho fa, bàsicament, per dos motius (*Ibid.*, 200): per la introducció del concepte de proletariat com a classe; i per la funció de força moral que és assignada al partit comunista, que és el portador de la consciència de classe del proletariat i el que ha d'ocupar-se de la formació cívica, política i social dels ciutadans (Gramsci 1971). El proletariat i el partit (societats parcials en la societat global o nació) assumeixen un paper ètic que els individus separatament mai no podrien representar.

Malgrat els aspectes positius de les aportacions liberals i marxistes, Aranguren ens dirà que una ètica de l'alteritat, individual o social (moralització de l'Estat de baix a dalt i de manera externa), és insuficient i, per tant, és necessària una altra: la de la moralització de l'Estat des de dalt a baix i des del propi Estat, és a dir, la construcció d'una eticitat politicosocial (Aranguren 1963, 176 i 177). Així doncs, és necessari recórrer al pla de l'ètica de l'alteritat, que és, com ja vam anticipar, el pla de les estructures politicosocials objectives, la qual gira al voltant de l'exigència d'una eticitat positiva i no merament restrictiva o negativa per part de l'Estat (Aranguren 1975, 172-174). L'Estat ja no pot ser èticament neutral, sinó que ha de prendre partit per uns estils o formes de vida. No obstant això, la moralització des de l'Estat ha de dur-se a terme sense coerció, per mitjà del foment i posada en pràctica de totes aquelles activitats que siguin desitjables socialment i necessàries per a la consecució de la finalitat última. És, per tant, l'Estat, en tant que subjecte d'eticitat, qui ha d'assumir la direcció democràtica de les forces socials (Rincón 1999, 108; Marichal 1995, 340-341). Ara bé, perquè això pugui ser una realitat és necessari que l'Estat, en tant que Administració pública, assumeixi tasques ètiques

i converteixi les administratives en funcions tècniques (Aranguren 1963, 268-269). Des d'aquesta perspectiva, l'Estat ha de perseguir, com a mínim, dues finalitats morals (*Ibid.*, 269-270): d'una banda, la justícia distributiva o social quant als béns materials i immaterials, o sigui, perseguir la igualtat quant al benestar; i, d'altra banda, la democràcia com a forma de govern, és a dir, autonomia i llibertat de la majoria i de les minories.

Aranguren assenyalava tres formes d'institucionalització de la qüestió ètica: la societat del benestar, el comunisme totalitari i l'Estat de justícia social. Les dues primeres són, segons ell, clarament insuficients (Aranguren 1963, 249-250): d'una banda, la societat del benestar és insuficient, ja que li és inherent el foment de l'egoisme i el balafament individualista d'una economia de consum que, estructuralment i formalment, exigeix ser fomentada; això ens condueix, bàsicament, a la promoció encoberta de la desigualtat i a l'elevació de l'estatus; d'altra banda, la insuficiència del comunitarisme totalitari rau en el fet que li és essencial la socialització del consum, tant per raons econòmiques, com per raons ètiques, ja que ha d'assolir l'objectiu suprem de la vida en comú, de la col·lectivització, de la socialització de la vida sencera. Per superar aquests dos models, Aranguren diu que és necessari un Estat de justícia social que tingui en compte, bàsicament, tres aspectes (*Ibid.*, 303-304): 1) la democratització economicosocial real i efectiva; 2) una atenció preferent als serveis públics sobre l'egoisme del consum privat arbitrari; i, 3) l'intervencionisme ètic de l'Estat. Aquest nou model d'Estat s'aconseguirà, com diu Carpintero (1967, 141), en virtut d'un procés doble: en el pla social, per obra d'una estructuració tecnicoadministrativa adequada que dugui a terme els projectes de planificació de manera conseqüent amb la voluntat de democratització; en el pla personal, per obra del que Aranguren anomena la conversió de l'home en ciutadà, és a dir, del ciutadà compromès i responsable de la cosa pública, dels problemes polítics que ens afecten a tots, la qual cosa necessita, lògicament, una educació cívica, política i social adequada.

Doncs bé, un Estat de justícia que contingui totes aquestes característiques implica, necessàriament, una certa limitació de la llibertat (Aranguren 1963, 254; 1982, 172-173). Això —diu Aranguren (1963, 304)— «[...] és innegable. Però es tracta de limitar-la precisament per a la seva salvaguarda i per a la democratització del seu nucli essencial». La llibertat no pot ser d'uns pocs i privilegiats acaparadors, ni pot confondre's amb el deixar-se portar, amb el fer o deixar de fer, segons vinguin els esdeveniments, a l'estil d'aquells que es limiten a subsistir. La llibertat ha de ser de tots i per a tots, i, per aconseguir-ho, no queda més remei que «[...] reduir-la al seu nucli essencial —econòmic, polític,

intel·lectual i cultural, religió—, fer-la compatible amb la llibertat dels altres, i retallar la de tots en l'arbitrari i capritxós» (*Ibid.*, 304). En definitiva, tot el que sigui moral ha de ser inclòs en el pla de l'aliat, és a dir, en el pla polític, administratiu i tècnic, des d'una perspectiva eminentment social. La moralització social no pot ser confiada als individus (ni tan sols en el pla interpersonal de l'alteritat), sinó que ha de ser una funció institucionalitzada, entesa com un servei públic. Perquè això sigui una realitat vertadera serà necessari, d'una banda, que el funcionari respongui a la seva funció pública amb una exigència moral i professional forta, és a dir, amb les seves pròpies virtuts interpersonals i privades (Aranguren 1982, 172-173); i, d'altra banda, que el ciutadà, en tant que beneficiari de la funció pública, s'autoexigeixi moralment i èticament, però ha de conservar l'esperit de lluita, iniciativa i entusiasme (Aranguren 1963, 306).

Dit tot això, ha de quedar molt clar que, per Aranguren, la moralització social ha de portar-se a la pràctica, a l'uníson, per via personal i també per la institucional. Abdicar de la funció eticopersonal en la moralitat social seria obviar que la moral és primàriament personal, que els actes i les virtuts, els deures i els sotmetiments morals, la consciència i la responsabilitat són, bàsicament, responsabilitat individual. No obstant això, els esforços personals i individuals són necessaris, però insuficients enfront a l'Estat i enfront als grups de pressió que hi ha al darrere i el sostenen. Precisament per això, la moralitat ha d'institucionalitzar-se en la pròpia estructura de l'aparell politicosocial (Bonet 1991). Tot això, és clar, sense oblidar la problemàtica intrínseca a aquesta moralització i el fet que el quefer moral, personal o social, és, igual que el procés educacional, una tasca infinita, històrica, inacabable, utòpica que ha de complementar-se, necessàriament, amb la visió utòpica, referida a la democràcia com a moral: «Entenc així la democràcia, abans que com una forma política concreta, com la tasca infinita de democratització de la societat, de compromís amb ella [...] de democratització a tots els nivells» (Aranguren 1988, 117; 2005; Díaz 1996, 109-115; 1997, 29-37). La democràcia com a moral i l'Estat de justícia social impliquen, necessàriament, una nou sistema de relació entre els ciutadans i l'Estat, i l'educació cívica, política i social són el nexa d'unió entre ambdós poders.

5. LA FUNCIO DE L'INTEL·LECTUAL: L'ACTITUD INDEPENDENT, CRÍTICA I COMPROMESA

En aquesta tasca de construcció de la democràcia com a moral i de l'Estat de justícia social, la funció de l'intel·lectual ocupa un espai fonamental en la teoria política arangureniana (Moreno, 1978). Per Aranguren, és intel·lectual

qui «[...] adopta [una] actitud [crítica] quant als problemes socials en el sentit més ampli de la paraula. [...] Els intel·lectuals d'avui són els hereus dels moralistes clàssics, els moralistes del nostre temps» (Aranguren 1979, 8-9). Aranguren assigna a l'intel·lectual una tasca moralitzadora, crítica i dialogant de la societat i amb la societat. Els intel·lectuals, com a moralistes del seu temps, han de (Aranguren 1989, 344): 1) elaborar èticament una proposta coherent de projecte existencial (un mode correcte i adequat de ser); i 2) alçar-se com la consciència moral de la societat. Els intel·lectuals han de constituir-se alhora en veu i en missatge d'un grup reduït (avançat i progressiu) de la societat (elits en sentit ètic). La seva missió rau en la denúncia activa de la tendència que té la societat a aturar-se, a resguardar-se en l'ordre i seguretats establerts (Aranguren 1985, 56). L'intel·lectual és el gran guardià, el vigilant permanent de les finalitats que persegueix la societat.

Aranguren apunta dos aspectes que destaquen en el vertader intel·lectual (*Ibid.*, 57-59): d'una banda, és un teòric, un investigador positiu, un creador en el camp de la filosofia, de les ciències, de la literatura, de l'art i de la cultura en general; i, d'altra banda, és un professional exemplar, entregat èticament al seu treball, que exerceix la racionalitat com un deure de moralització, com una vertadera tasca moral. El vertader intel·lectual ha de convertir-se en un model a imitar, en un lluitador per la conquesta de la veritat i, a través d'ella, per la conquesta de la llibertat. Precisament per això, l'intel·lectual —diu Aranguren (*Ibid.*, 58)— ha d'entendre la seva tasca com un *engagement*, com una obligació ètica, que atén l'esfera de la problemàtica social, però sense comprometre'n la independència (De Miguel 1997, 28), perquè és un excomunicat per si mateix del sistema establert i de qualsevol sistema per establir: excomunió del sistema establert, dels seus lligams i dels seus honors, però no de la societat (Aranguren 1978a). Exili i solitud també, però solidaris, unit als altres en el present i en el futur. L'intel·lectual mai no ha de posar en dubte la seva llibertat i independència; en cas contrari, es posaria al servei d'uns interessos que no són els propis, que no són els eticomorals. L'intel·lectual ha d'estar sempre en disposició de dir la veritat per ser capaç de jutjar, criticar i estimular els individus i la societat (Aranguren 1976, 91).

L'intel·lectual que, com hem vist, se situa en una posició crítica i dramàtica, ha de ser (Aranguren 1985, 58-59): solidàriament solitari (no pot adherir-se a la simplificació eficaç que suposa la política) o solitàriament solidari (no pot desentendre's de la política). La seva actitud i situació dramàtica no és una altra que la d'haver de denunciar una societat de la qual forma part i sap que n'és solidàriament responsable. La seva tasca consisteix a lluitar per la moral

pública, contra la corrupció, l'apatia col·lectiva, la indiferència política i la desmoralització general. Ara bé, qui el revesteix d'autoritat suficient per exercir la seva funció? L'intel·lectual —dirà Aranguren (1989, 344-345)— sempre èticament, està assistit per l'autoritat moral suficient, per assumir degudament el deure de denunciar tot tipus d'injustícies del règim de torn establert i proposar alternatives millors que despertin la dimensió moral de l'home. E altres paraules: l'intel·lectual té autoritat suficient per despertar la veu de la consciència moral i ser el portaveu dels oprimits, de la majoria sense veu (Sotelo 1997, 196). Ara bé, la feina de l'intel·lectual és, purament i planerament, moral, una praxi eticomoral i social, mai política. La política ha de ser moral. No obstant això, aquesta tasca moralitzadora no correspon tan sols als intel·lectuals o als polítics, sinó que és de tots i cadascun dels homes que formen la societat. L'home és inevitablement polític, pertany a una comunitat civil i política i, precisament per això, no pot eludir la responsabilitat d'assumir la seva dimensió política. El contrari seria renunciar a la condició de ciutadans (Aranguren 1988, 89-90).

L'intel·lectual, segons el nostre autor, està més vinculat a les tasques pròpies d'un moralista que a les d'un filòsof moral. La seva preocupació ha de ser social i pràctica més que teòrica o conceptual. D'aquí que Aranguren, en tant que intel·lectual, s'implicàs en tasques eminentment pràctiques i socials, ja que l'intel·lectual és l'agent social que té la missió d'advertir dels perills que ens envolten i marcar els camins que hauríem de seguir (Echenique 2007). I és en aquest marc en el qual cal inscriure el problema crucial de la nostra societat, en el qual s'ha desembocat gràcies al consumisme i al materialisme pràctic, el de la desmoralització generalitzada. La solució a la desmoralització —dirà Aranguren— no es troba només en la política, sinó que resideix en la base d'una vertadera educació moral, cívica, política i social (alliberament més moral que polític). L'intel·lectual —la funció del qual, com hem vist, és eticosocial, més que política— ha d'orientar les qüestions polítiques cap a l'arrel moral social (amb tots els condicionaments que trobarà; en particular, els econòmics). Es tracta d'una activitat que, bàsicament, consisteix a criticar els fonaments mateixos de la nostra societat i a intentar solucionar el problema moral (Aranguren 1975, 238-239). Però aquesta tasca moral ha de realitzar-se: d'una banda, estant situat en els grups i en les lluites dels homes (política); i, per una altra, esforçant-se per transcendir aquesta situació que el condiona (moral). I és, precisament en aquest segon punt, en què l'educació moral, cívica, política i social té un paper estel·lar. Per iniciar qualsevol empresa a superar la crisi general de la societat, a sobreposar-nos de

la desmoralització social i personal, és necessari cercar el canvi, és a dir, la reforma social. L'intel·lectual ha de ser un reformador social que ha d'encarregar-se de la moralització del codi moral vigent en l'àmbit del seu grup social. Això implica (Aranguren 1983, 63-65): 1) sotmetre-ho a anàlisi, crítica i revisió, tant en els articles, com en els principis morals en què s'inspira; i, 2) ser capaç d'inventar, de crear, models nous, patrons nous, pautes de comportament noves, formes de vida noves.

L'intel·lectual persegueix l'Estat de justícia social, i això és sinònim de cercar la democràcia com a moral, és a dir, aconseguir que tots els ciutadans participin activament en la democràcia, que hi cerquin la planificació democràtica. El paper que exerceix l'intel·lectual políticament compromès (no amb un partit, sinó amb la democràcia com a moral, la qual cosa implica ser políticament independent) és bàsic perquè el col·lectiu de la societat no caigui en la delegació o en el desistiment de les seves funcions democràtiques i morals, o sigui, del deure intransferible que és la democràcia com a tasca moral, per evitar que els ciutadans s'identifiquin acríticament amb els líders o amb els partits i que caiguin en l'alienació a través de la manipulació politicopublicitària, en l'apatia, en la desmoralització i el desencant descompromès, típics de la societat del benestar i del consumisme (Mermall 1978, 68). Per això, diu Aranguren, l'intel·lectual és un vigilant de la democràcia; a ell li correspon el control d'aquesta organització política. La democràcia —igual que la moral, també ho hem vist— és una tasca infinita, sempre està per fer, no és mai una cosa realitzada o donada per endavant, una cosa que tinguem ja d'un cop per sempre; és realització utòpica. Precisament per això, és necessari demandar a l'intel·lectual que en vigili la realització, que n'orienti el desenvolupament i que estigui sempre alerta enfront de qualsevol intent de fugir cap a l'irracionalisme, el dogmatisme o l'autoritarisme. Es tracta de dur a terme la desmitificació difícil de moltes formes de vida establertes sense criteris crítics i, per descomptat, dels valors regnants i de tots els tòpics que els envolten.

6. CONCLUSIÓ

Una de les responsabilitats més grans que tenim com a ciutadans és la conquesta i manteniment de la llibertat; una llibertat que, com diu Aranguren, no ens la pot donar cap règim polític, perquè, abans que una actitud política, és una actitud personal, això és, una virtut ètica, un objectiu moral. D'una banda, cal desplaçar el centre de les nostres preocupacions des del que és polí-

tic al que és social, i, per l'altra, al que és personal. La salvació dels pobles, com la dels homes, és abans personal i social que política. L'educació moral, que és també, educació cívica, política i social (l'autèntica educació, tan descuidada pel nostre sistema educatiu), és una part de les grans tasques per complir. Una vertadera educació moral, cívica, política i social, orientada envers la responsabilitat personal i la coresponsabilitat social, ha de perseguir la recerca de la democràcia, no solament la política, sinó, i sobretot, la moral (democràcia com a moral i estat de justícia social). Des d'aquesta perspectiva, creiem que els plantejaments ètics i polítics d'Aranguren són un bon punt de partida per a la consecució d'una democràcia més justa i moral, en la qual l'Estat dugui a terme una vertadera tasca d'educació moral, cívica, política i social, sense descurar la participació ciutadana activa.

BIBLIOGRAFIA

- BARBER, BENJAMÍN. «Un marco conceptual: política de la participación». A: AA. VV. (eds.) (1988.). *La democracia en sus textos*. Madrid: Alianza, pàg. 281-286.
- BONETE, ENRIQUE (1989). *Aranguren: la ética entre la religión y la política*. Madrid: Tecnos.
- «La sociología como ética de la responsabilidad». A: AA. VV. (coords.) (1991). *Ética día tras día*. Madrid: Trotta, pàg. 53-56.
- BONILLA, CARLOS. «Postmercadeo, eficiente herramienta para retener a los clientes». *Razón y Palabra*, núm. 27 (2002). [<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/cbonilla/2002/julio.html>]. (Consultat l'abril de 2008)
- CARPINTERO, HELIO (1967). *Cinco aventuras españolas*. Madrid: Revista de Occidente.
- CEREZO, PEDRO. «J. L. Aranguren: reformador moral en época de crisis». *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 3 (1991), pàg. 80-106.
- CORTINA, ADELA. «Republicanismo moral y educación». A: CONILL, JESÚS; CROCKER, DAVID. (eds.) (2003). *Republicanismo y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?*. Granada: Editorial Comares, pàg. 257-267.
- COLOM, ANTONIO JUAN; RINCÓN, JOAN CARLES (2007). *Educación, República y Nueva Ciudadanía*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- CRUZ, ALFREDO. «Republicanismo y democracia liberal: dos conceptos de participación». *Anuario Filosófico*, núm. 36/1 (2003), pàg. 83-109.
- DE MIGUEL, AMANDO. «Aranguren no es un avión ni un pajarito». *Isegoría*, núm. 15 (1997), pag. 25-28.

- DÍAZ, ELÍAS. «Aranguren: la democracia como moral». *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 134 (1996), pàg. 109-115.
- «La democracia como moral». *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 15 (1997), pàg. 29-37.
- ECHENIQUE, TERSA. «Intelectuales vascos de la postguerra». *Cuadernos de Alzate*, núm. 36 (2007). [<http://www.revistasculturales.com/articulos/16/cuadernos-de-alzate/784/4/intelectuales-vascos-de-la-posguerra.html>] (Consultat el maig de 2009).
- HERMIDA, CRISTINA (1997). *Filosofía moral y filosofía jurídico-política de J.L.L. Aranguren*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Derecho, Departamento de Derecho Político. Tesis doctoral en microfitxa.
- LASSALLE, JOSÉ MARÍA (2003). *Locke, liberalismo y propiedad*. Madrid: Servicio de Estudios del Colegio de Registradores.
- LÓPEZ-ARANGUREN, JOSÉ LUIS (1958). *Ética*. Madrid: Revista de Occidente.
- «Ética de la alteridad». *Cal y Canto*, núm. 1 (1959), pàg. 9-13, Albacete.
- (1961). *La juventud europea y otros ensayos*. Barcelona: Seix Barral.
- «Ética social y función moral del Estado». *Conferencias del Ateneo de la Laguna*, núm. 1 (1962), Tenerife.
- Ética y Política* (1963). Madrid: Guadarrama.
- «Presentación». A: AA. VV. (1963a). *Libertad y Organización*. Madrid: Tiempo de España.
- (1963b). *Catolicismo y Protestantismo como formas de existencia*. Madrid: Revista de Occidente.
- (1969). *Memorias y esperanzas españolas*. Madrid: Taurus.
- «Moral y Sociedad en el Siglo XIX». A: AA. VV. (1972). *Historia Social de España. Siglo XIX*. Madrid: Guadiana.
- (1973). *Moralidades de hoy y de mañana*. Madrid: Taurus.
- (1974). *Entre España y América*. Barcelona: Península.
- (1975). *La cultura española y la cultura establecida*. Madrid: Taurus.
- (1976). *Conversaciones con Aranguren*. Madrid: Paulinas.
- (1977). «La ética política». A: RODRÍGUEZ, JOSÉ MARÍA. *Derecho y ética*. Madrid: Tecnos.
- «El hombre y la política». *Verdad y Vida*, XXXVI, núm. 144 (1978).
- «Nuevas bases de la independencia del intelectual». *El papel de los intelectuales en la futura sociedad*. Madrid: Publicaciones del Centro de Estudios Avanzados del Instituto Nacional de Prospección, 1978a, pàg. 63-70.
- (1979). *El oficio del intelectual y la crítica de la crítica*. Madrid: Vox.
- (1982). *Sobre imagen, identidad y heterodoxia*. Madrid: Taurus.

- (1983). *Propuestas morales*. Madrid: Tecnos.
- (1985). *El buen talante*. Madrid: Tecnos.
- (1988). *Ética de la felicidad y otros lenguajes*. Madrid: Tecnos.
- «Epílogo». A: BONETE, ENRIQUE. *Aranguren: la ética entre la religión y la política*. Madrid: Tecnos, 1989.
- (2005). *La izquierda, el poder y otros ensayos*. Madrid, Trotta.
- MACPHERSON, CRAWFORD BROUGH (2005). *La teoría política del individualismo posesivo: de Hobbes a Locke*. Madrid. Trotta.
- MARICHAL, JUAN (1995). *El secreto de España*. Madrid: Taurus.
- MERMALL, THOMAS (1978). *José Luis Aranguren y el papel del moralista en nuestro tiempo*. Madrid: Taurus.
- MORENO, RAFAEL (1978). *La función del intelectual en la sociedad. Aproximación al pensamiento de Aranguren*. Madrid: Universidad de Comillas.
- PETTIT, PHILI (1999). *Republicanism: una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- «Liberalismo y republicanism». A: OVEJERO, FELIX; MARTÍ, JOSÉ LUIS; GARGARELLA, ROBERTO. (eds.) (2004). *Nuevas ideas republicanas*. Barcelona: Paidós, pàg. 115-135.
- PINTOS, XOAN LOIS. «Reivindicación de una moral existencial». *Ágora. Papeles de Filosofía*, núm. 2 (1982), pàg. 62-80.
- RAMÍREZ, JOSÉ LUIS. «Democracia como estructura y como forma de vida. Síntesis de la experiencia nórdica de un emigrante mediterráneo». *Seminario sobre variedades y límites de la democracia*. Valencia: Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 1993.
- RINCÓN, JOAN CARLES. «Aranguren y la institucionalización de la moral: ética de la aliedad». *Taula. Quaderns de Pensament*, núm. 31-32 (1999), pàg. 95-112.
- RUBIO, JOSÉ. «Democracia participativa: la construcción de la ciudadanía activa y del espacio público democrático». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 275 (1998), pàg. 12-18.
- SOTELO, IGNACIO. «Aranguren y el papel del intelectual». *Isegoria*, núm. 15, (1997), pàg. 191-215.
- TOURINÁN, JOSÉ MANUEL. «Sociedad civil y educación de la conciencia moral». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 15 (2003), pàg. 213-234.
- USCATESCU, JORGE (1973). *La anarquía y las fuentes del poder*. Madrid: Ediciones Reus.
- VARGAS-MACHUCA, RAMÓN. «Democracia y manipulación». *Asamblea de Intervención Democrática*, 2004. [http://www.intervenciondemocratica.org/docs/0403/040308_rvm.htm] (Consultat el maig de 2008).

DOCUMENTS
DOCUMENTS

DOCUMENTS

El testimoni de Rosa Roig , un exemple de renovació pedagògica a les Escoles Normals del primer terç de segle XX

The Testimonial of Rosa Roig. An Example of Educational Renewal in Teacher Training Schools in the Early 20th Century

Francesca Comas Rubí

Universitat de les Illes Balears

Maria Isabel Miró Montoliu

Universitat Rovira i Virgili

Data de recepció de l'original: abril 2009

Data d'acceptació: maig 2009

ABSTRACT

Among the numerous hitherto unpublished documents that we managed to unite when were researching the life and teaching work of Rosa Roig, we came across an invaluable testimonial, written and signed by Rosa Roig herself and dated October 6th 1931, entitled *My 18 Years as a History Teacher at the Balearic Women's Teacher Training School*. In fifty-five typed pages, Rosa Roig explains in detail her experience as a history teacher at the Balearic women's teacher training school for primary teachers. She reflects scientifically on history as a discipline and outlines the approach she took to teaching it, the internal dynamics of her classes, the activities she undertook with students both inside and outside the class, the material that was used, assessment methods and the results that were obtained. She also highlights her work outside the school

in association with her post there, like the publication of articles, organization of scientific activities and participation in social initiatives.

On few occasions are we fortunate to count on a testimonial like this, with its detailed insight into the teaching practices of a teacher and the internal history of teacher training schools in the early 20th century, in the midst of the consolidation of an educational reform movement initiated decades before by the ILE (Institución Libre de Enseñanza). Rosa Roig, who trained at the Higher Teacher Training School and was awarded a grant by the JAE (Junta para Ampliación de Estudios) to visit schools in France, Belgium, and Switzerland, became a good example of those reformist teachers who gradually took up teaching posts at teacher training schools before the Civil War.

Although we have already studied Rosa Roig's life and work, using these memoirs among other documents, we believe that their reproduction may be of great interest to readers of this journal, given that it is a hitherto unpublished document from family archives. We will thus introduce her memoirs by giving a brief explanation of who Rosa Roig was and her contributions to educational reforms during the period, contextualizing the reproduced text and highlighting what we consider to be the most important ideas so as to facilitate its reading.

KEY WORDS: educational reforms, history teaching, teacher training schools, Rosa Roig.

RESUM

L'any 1931, tot just iniciada la II República, Rosa Roig i Soler fa un repàs de la tasca pedagògica que ha dut a terme com a professora d'Història a la Normal femenina de les Balears durant els darrers divuit anys. En una extensa memòria, detalla la metodologia que aplicà a l'experiència docent, l'enfocament dels continguts que impartí i els materials que emprà. Aquest document és reproduït íntegrament en aquestes pàgines perquè el lector pugui apropar-se a una experiència renovadora a través del testimoni de la protagonista. L'acompanyem amb unes pàgines preliminars per contextualitzar el document i ressaltar-ne les aportacions que ens sembla que són més interessants.

PARAULES CLAU: renovació educativa, ensenyament de la història, escoles normals, Rosa Roig.

RESUMEN

En el año 1931, recién iniciada la II República, Rosa Roig i Soler revisa la tarea pedagógica que ha realizado como profesora de historia en la Normal femenina de les Balears durante los últimos dieciocho años en una extensa memoria, adentrándose en detalles sobre la metodología de sus clases, el enfoque de los contenidos, o los materiales utilizados. Este documento se reproduce íntegramente en estas páginas para que el lector pueda acercarse a una experiencia renovadora a través del testimonio de su protagonista, acompañándolo de unas páginas preliminares el objetivo de las cuales es el de contextualizar el documento y resaltar las aportaciones que consideramos más importantes del mismo.

PALABRAS CLAVE: renovación educativa, enseñanza de la historia, escuelas normales, Rosa Roig.

Entre la nombrosa documentació inèdita que aconseguirem arreplegar quan investigàvem la vida de Rosa Roig i la seva tasca pedagògica, hi ha una memòria que té un valor excepcional, escrita i signada per la pròpia Rosa Roig, amb data del 6 d'octubre de 1931, titulada *El meu treball de divuit anys com a professora d'Història a l'Escola Normal de Mestresses de Balears*. Al llarg de cinquanta-cinc quartil·les mecanografiades, Rosa Roig explica amb detall la seva experiència com a professora d'Història a la Normal femenina de les Balears. Reflexiona a nivell epistemològic sobre la Història com a disciplina, explica l'enfocament que ha donat als continguts que ha impartit, la dinàmica interna de les classes, les activitats desenvolupades amb les alumnes tant dins com fora de l'aula, el material emprat, les formes d'avaluació i els resultats obtinguts. També hi destaca la tasca que, des de la seva condició de catedràtica d'Escola Normal, ha fet fora de l'escola, com ara, la publicació d'articles, l'organització d'activitats científiques o la participació en iniciatives socials.

Poques vegades tenim el privilegi de comptar amb testimonis com aquest, que ens permeten conèixer amb detall la pràctica pedagògica d'una professora, i, alhora, endinsar-nos en la història interna de les Normals del primer terç del segle XX, en ple procés de consolidació del moviment de renovació educativa iniciat dècades abans per la ILE. Rosa Roig, formada a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri i becada per la JAE per visitar escoles a França, Bèlgica i Suïssa, esdevé un bon exemple d'aquell professorat renovador que a

poc a poc anava omplint les càtedres de les Escoles Normals d'abans de la Guerra Civil.

Si bé és cert que la vida i tasca pedagògica de Rosa Roig ja l'hem analitzada amb anterioritat, tot fent servir, entre d'altres, el document que volem presentar en aquestes pàgines,¹ pensem que la reproducció textual d'aquesta memòria, tractant-se d'un document inèdit procedent d'arxius familiars, pot ser de gran interès per al lector d'aquesta revista.

Així, doncs, introduïrem el document amb una ressenya breu sobre qui fou Rosa Roig i quina aportació féu a la renovació pedagògica de la seva època. Contextualitzem el text que reproduïm i en destacam les idees que considerem que són més importants per, si més no, engrescar-ne la lectura atenta.

ROSA ROIG I SOLER (1890-1969)

Nascuda a Marçà, poble del Priorat català, Rosa Roig estudià Magisteri a l'Escola Normal de Barcelona abans d'ingressar a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri de Madrid, l'any 1910. Formà part de la segona promoció de l'escola esmentada i es formà com a professora d'escoles normals en l'especialitat de Lletres. L'any 1913, va iniciar la tasca docent com a professora numerària de l'Escola Normal femenina de les Balears. Aquest mateix any obtingué una beca de la JAE que li permeté completar la formació pedagògica tot visitant, durant tres mesos, les més diverses institucions educatives a França, Bèlgica i Suïssa.

Entre 1913 i 1936, exercí professionalment a Mallorca: fins l'any 1931, a l'Escola Normal femenina de les Balears, i, entre el 1931 i el començament de la Guerra Civil, a l'Escola Normal de les Balears, unificada a partir del Pla del 31. Fou professora d'Història i d'Història de l'Art. Pels testimonis documentals i orals que se'n conserven, les seves classes foren un exemple de renovació metodològica i didàctica. El seu pas per l'Escola d'Estudis Superiors de Magisteri l'apropà al moviment de renovació educativa d'arrels institucionistes que es desenvolupà a Espanya en aquella època, i, de llavors ençà, orientà la seva formació i pràctica professional en aquesta línia. Es dedicà amb cos i ànima a l'Escola Normal; el seu compromís pedagògic féu que any rere any intentés renovar i millorar la seva pràctica, però aquesta dedicació no li impedí de par-

¹ Vegeu: COMAS RUBÍ, FRANCESCA; MIRÓ MONTOLIU, MARIA ISABEL (2001). *Rosa Roig, biografia d'una pedagoga (1890-1969)*. Palma, Tarragona: Edicions Documenta Balear, El Mèdol.

ticipar en la vida cultural i intel·lectual de l'Illa. Fou de les poques dones de la Mallorca d'aquell temps que de manera regular publicava articles d'opinió a la premsa local, impartia conferències o encapçalava iniciatives, com la creació de la Junta Protectora de la Infància.

El fet que destaqués, com a dona i com a mestra, més enllà dels cànons establerts i majoritàriament acceptats per la societat conservadora de la Mallorca del primer terç del segle XX, li valgué dures crítiques. Durant la Guerra Civil, fou depurada i separada de l'ensenyament, i va perdre la plaça que tenia a la Normal de les Balears. No obstant això, visqué la guerra a la Catalunya republicana, exercint a l'Escola Normal de Magisteri primari de Barcelona entre 1937 i 1939. Finalitzada la Guerra, fou cessada durant els dos anys que durà el segon procés de depuració administrativa a què va ser sotmesa, que acabà quan va ser rehabilitada sota sentència de canvi de destinació durant deu anys, període en què hagué de treballar a la Normal femenina de Castelló. Acabada la guerra, el 1939, s'inicià un procés judicial contra ella i hagué de patir dos consells de guerra, dels quals sortosament en sortí bé.

Després de deu anys d'exili forçós a Castelló, passà la darrera etapa professional a l'Escola Normal femenina de Barcelona, on es jubilà l'any 1960.

Morí el 29 de desembre de 1969, en el silenci dels vençuts per una guerra que arrabassà de sota-rel tota la tasca de renovació pedagògica que els mestres com Rosa Roig havien dut endavant durant dècades d'esforç.

EL MEU TREBALL DE DIVUIT ANYS COM A PROFESSORA D'HISTÒRIA A L'ESCOLA NORMAL DE MESTRESSES DE LES BALEARS, UN TESTIMONI EXCEPCIONAL

Com ja hem dit al començament d'aquest article, el document que reproduïm és un text inèdit escrit per Rosa Roig amb data de 6 d'octubre de 1931. Els motius que la portaren, després de divuit anys d'experiència docent, a reflexionar sobre qüestions epistemològiques i metodològiques de la Història com a disciplina científica, no deixen de ser un misteri. Aquest document es trobà entre d'altres i juntament amb retalls de premsa i fotografies de Rosa Roig que la seva família guardava amb cura, però no s'hi trobà cap informació que ens permetés afirmar amb tota seguretat l'origen i el perquè d'aquesta memòria. Tot i això, la hipòtesi que, segons nosaltres, té més força, i que explicaria perquè en aquell moment precis Rosa Roig tingué la necessitat d'elaborar un document d'aquestes característiques, és el supòsit que necessités justificar la seva tasca i els mèrits com a docent per aconseguir plaça a una altra Escola

Normal. En aquest punt hi ha una sèrie d'informacions que ens fan pensar que possiblement la Normal a la qual Rosa Roig volia accedir era l'Escola Normal de la Generalitat, creada recentment. Sabem que la professora Roig mostrà interès per exercir en aquesta institució des que va ser creada i que, fins i tot, va cercar influències entre la maçoneria —cosa que li costà una persecució llarga i penosa del tribunal a causa de la repressió de la maçoneria i del comunisme durant el franquisme— per aconseguir-hi una plaça. Per la data en que està signada la memòria, i per les al·lusions constants que fa al respecte en altres documents i treballs que suposadament s'hi adjunten, sembla molt probable que es tracti de l'esborrany d'una memòria que acompanyava una sol·licitud. Pensem que pot ser un esbós perquè sobre el text mecanografiat hi consten algunes correccions ortogràfiques fetes a mà per la pròpia Rosa Roig. Si a aquest fet hi afegim que el document en qüestió està escrit en català, i tenim present el seu interès per ser professora de la Normal de la Generalitat, arribem a la conclusió que la memòria que reproduïm a les pàgines següents va ser redactat per acompanyar una possible sol·licitud d'accés al professorat de l'Escola Normal de la Generalitat. Així i tot, no podem afirmar que finalment Rosa Roig l'enviés, ja que, entre els documents d'aquella institució, no n'hi ha constància ni hi resten testimonis que donin llum a aquesta hipòtesi.²

Sigui com sigui, ens trobem davant un testimoni, escrit en primera persona, que ens apropa a la realitat de les aules i del quefer del magisteri renovador d'una Escola Normal del primer terç del segle XX. Quant a l'estructura, el document consta d'un pròleg en el qual Rosa Roig explica la seva visió particular de la Història com a assignatura, seguit dels capítols següents: «com treballlem», «els programes», «l'hora de classe», «el llibre de text», «l'ensenyament de l'Art», «metodologia», «proves per la qualificació» i, «el meu treball fora de l'Escola». En les cinquanta-cinc quartilles mecanografiades, Rosa Roig explica des de la dinàmica de les classes o el que opina sobre l'ús del llibre de text, fins a com avalua l'assignatura, i hi afegeix un darrer capítol sobre la seva presència a altres àmbits de participació cultural fora de l'Escola Normal.

A través de les reflexions introductòries sobre la Història com a disciplina, podem comprovar com el seu concepte d'història ja superava els plantejaments tradicionals historicistes i positivistes. Hom hi intueix una forta influència institucionista, totalment lògica, si tenim en compte la formació de Rosa Roig a

² Ens ho ha confirmat també Jaume Carbonell, autor de l'obra: CARBONELL SEBARROJA, JAUME (1977). *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona: Edicions 62,.

l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri de Madrid. Fa referència a Magdalena Fuentes,³ de la qual havia estat deixeble en aquell centre. No parla específicament de noms com Rafael Altamira, però en el seu concepte d'Història s'hi dedueix l'aportació que aquest intel·lectual regeneracionista, professor de la ILE, exercí sobre la historiografia espanyola de la seva època.⁴ Inspiració d'Altamira sembla ser la idea que defensa Rosa Roig d'atorgar un sentit universalista a la història d'Espanya, o la d'ensenyar història servint-se d'altres ciències auxiliars, com la geografia, l'antropologia, l'arqueologia, la història de les belles arts (escultura, pintura, arquitectura, o les arts industrials, com la ceràmica o l'orfebreria) i l'etnografia. En aquesta línia, Rosa Roig parla també de cultura i de civilització, de la Història com a procés vital i col·lectiu de desenvolupament de l'home en societat, fruit del treball conjunt de tots els homes —de les col·lectivitats— i no dels fets aïllats o de les heroïcitats individuals.

La seva idea de civilització anava lligada a la de progrés: creia en el desenvolupament progressiu de la humanitat envers el benestar, envers el raonament. Aquest plantejament esdevé típic d'una època en què avançava el científisme i es començaven a superar provincialismes i prejudicis de tota mena. De fet, aquells anys ella estava convençuda que contribuïa, a través de l'ensenyament de la història, a accelerar aquest avanç de la humanitat envers el pacifisme, la tolerància, la cultura i la llibertat. Pensava que, en un futur, el bé s'imposaria sobre el mal, la veritat sobre l'error, i la sapiència sobre la ignorància. Però la Guerra del 36 i l'obscuritat del franquisme li féu, si més no, dubtar d'aquesta idea. De fet, en una carta que va escriure a la seva neboda Raquel pocs mesos abans de morir, diu: «Tu creus que el món civilitzat és cristià de veritat? Quan costa d'introduir la idea de germanor i de pau entre les col·lectivitats!». ⁵

³ Magdalena de Santiago Fuentes Soto fou professora de l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri entre 1909 i 1922. Impartí les matèries d'Història Universal i d'Espanya, Teoria i Història de les Belles Arts, i Metodologia de la Història.

Vegeu: FLECHA, C. «Magdalena de Santiago Fuentes Soto: enseñar a leer es encender fuego». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 337 (2004), pàg. 27-29.

⁴ Rafael Altamira, historiador, humanista, pedagog, jurista i americanista, va estar molt vinculat als cercles kraussistes. Fou professor de la Institución Libre de Enseñanza. Quant a historiador, fou el primer a Espanya que s'apropà a la historiografia des de la seva relació amb la cultura i amb les idees. La seva vida i obra ha estat estudiada des de les diverses disciplines de les quals fou prolífic autor. Alguns dels seus escrits tingueren molta influència sobre ensenyança de la història el primer terç del segle XX, com, per exemple: ALTAMIRA, RAFAEL (1985). *La enseñanza de la Historia*. Ed. Librería Victoriano Suárez, 2a ed. (1a ed. 1895). Com a historiador i pedagog, la seva obra ha estat analitzada, entre d'altres, per: PALACIO LIS, IRENE (1986). *Rafael Altamira: un modelo de Regeneracionismo educativo*. Alicante: Caja de Ahorros Provincial de Alicante.

⁵ Vegeu: Carta de Rosa Roig a Raquel Martori. Marçà, 3 d'agost de 1969.

També és d'influència institucionista el seu rebuig manifest durant molts anys a la utilització del llibre de text, que qualifica «d'execrable, una vergonya nacional», tant per la poca qualitat que —segons ella— tenien la majoria, com per la mercantilització que se'n feia. Únicament va recórrer al llibre de text durant un curs en què, per motius de malaltia, va haver de deixar moltes classes. En aquells moments, recomanà a les alumnes els manuals de Rafel Ballester⁶ —*Clio. Iniciación al estudio de la Historia*, i *Curso de Historia de España*—, que eren els que s'apropaven més al concepte d'història que Rosa Roig volia transmetre.

En aquest text, Rosa Roig no solament exposa el seu concepte d'història com a disciplina o les seves conviccions sobre com ensenyar història, sinó que també hi explica amb detall qüestions més concretes sobre la dinàmica de les seves classes, la distribució del temps, les avaluacions, els materials emprats, etc., que ens permet reconstruir el dia a dia de la seva tasca docent. Poques vegades gaudim d'una informació tant detallada, per la qual cosa pensem que la memòria que reproduïm pot ser d'especial interès. A tall d'exemple, el lector podrà apreciar des de com distribuïa el temps de classe fins a com responia les alumnes quan li plantejaven qüestions que desconeixia.

Enumera el material de suport que fa servir a les classes (col·leccions d'esclures de guix, àlbums, mapes, diapositives, postals, etc.), així com les activitats que les alumnes fan durant el curs, tant dins la classe com a fora. Rosa Roig tenia especial esment en dues d'aquestes activitats: el quadern d'apunts de l'alumna i l'àlbum d'Història de l'Art. Els àlbums de *Dona Rosa* es feren famosos entre els alumnes de la Normal fins i tot dècades després que deixés de fer classe a Mallorca, per la qual cosa el seu testimoni dels objectius d'aquesta activitat, o dels problemes això li reportà, esdevé una informació de notable valor.

Reflexiona sobre la importància del patrimoni historicoartístic més pròxim com a recurs per ensenyar la història. Explica que, any rere any, organitzava visites i recorreguts per diferents llocs de Mallorca, inclosa la ciutat de Palma: visitaven esglésies, museus, i monuments de tot tipus, testimonis del passat illenc. També dedica algunes pàgines a relatar amb detall els itineraris de viatges a la Península amb les alumnes, organitzats per ella mateixa. Aquestes iniciatives no podien dur-se a terme cada any, ja que el nivell econòmic de les alumnes no era gaire elevat, i solament organitzaven viatges quan institucions

⁶ Sobre Rafel Ballester, vegeu: COLOM CAÑELLAS, A. J. «Un regeneracionista mallorquí: Rafel Ballester i l'ensenyament de la Geografia». A: *Trabajos de Geografía*, núm. 37 (1980), Palma, pàg. 63-82.

o entitats hi podien destinar algun ajut. Mentre Rosa Roig treballà a la Normal femenina de les Balears, com explica en aquesta memòria, aconseguí organitzar quatre viatges amb les alumnes.

El lector trobarà, en aquest document, moltes altres qüestions, detalls i apreciacions que la pròpia Rosa Roig va fent del perquè d'algunes activitats, dels resultats de la metodologia que aplica, de la satisfacció personal com a docent, etc. Podríem destacar moltes més idees del text en qüestió, ja que només n'hem tractat algunes que considerem interessants i que pensem que poden animar a fer-ne una lectura atenta. No obstant això, considerem més interessant que, atès el valor d'aquest testimoni, cadascú en faci una lectura particular. Pensem que el lector trobarà a les pàgines següents un testimoni d'excepció, no solament per conèixer el dia a dia de la seva tasca docent, de per si renovadora, sinó també per apropar-nos a la història interna de l'Escola Normal femenina de les Balears d'abans de la Guerra Civil. Malgrat el cas de Rosa Roig fos, en certa manera, excepcional, molt possiblement aquest document reflecteix l'esperit renovador, l'optimisme i la inquietud pedagògica d'una generació de professionals de l'educació que, com ella, feren realitat, dia rere dia, a les aules, la veritable renovació metodològica iniciada amb la ILE dècades abans.

EL MEU TREBALL DE DIVUIT ANYS, COM A PROFESSORA D'HISTÒRIA A L'ESCOLA NORMAL DE MESTRESSES DE BALEARS⁷

Per ROSA ROIG I SOLER

PRÒLEG

Es difícil de resumir, en unes quartilles, el treball meu de divuit anys.

Jo crec una cosa ço es, que, en matèria d'ensenyament, la visió teòrica del mestre pot allunyar-se de la seva pràctica professional. Qui ha viscut, de prop, les grans sugereïons escolars o acadèmiques sap, que, no es una excepció el mestre, que, amb un desconeixement gairebé absolut dels seus reflexes, es presenta i comporta davant els seus deixebles, d'aïtal faisó, que ve a ésser una negació de les mes aferrades teoritzacions educatives. Adhuc pot succeir, que sigui un enamorat del principi de llibertat y es manifesti com l'esperit més anticuat i autoritari, éssent una palesa contradicció de sí mateix. Perque l'obra de l'ensenyança, si de primer antuvi pareix essencialment objectiva, quan es mesura, només, amb un sol factor —el deixeble— la doble relació que suposa, té, a la vegada, una part subjectiva que no permet deslligar-ne el mestre amb tota la seva complexitat psicològica. Per ço, aquesta memoria anirà endegada pel jo he fet més que pel jo penso.

Per la mateixa raó, anirà avalada per la major quantitat possible de tots aquells testimonis que puguin demostrar el treball de les alumnes de la classe d'Història, a l'Escola Normal de Mestresses de Balears.

Emprò, prescindir del meu «punt de vista», del meu concepte personal respecte de l'ensenyança de la Història no dec fer-ho, perque, si en el terreny de l'ètica, el principi, deu, sempre, guiar la conducta dels homes, la funció moral de l'ensenyança vol que s'estableixi una equació lo més exacta possible, entre la manera de veure del mestre i la manera d'obrar.

Eixa igualtat ha de trobar-se constituint l'unitat espiritual del mestre i, determina la veritable vocació que'l porta més enllà de l'escola, fent-lo viure, intensament, tot quant es relacioni amb l'obra general de la cultura. Per aques-

⁷ Hem respectat al màxim el text original; n'hem conservat l'estructura, les grafies, els subratllats, les apostrofacions, els accents i el lèxic, així com les correccions ortogràfiques fetes a mà per la pròpia Rosa Roig.

ta consideració en permeto ajuntar uns quants treballs meus, que poden manifestar el meu desig de divulgar ensenyances fora de la Càtedra.

Com veig l'ensenyança de la Historia.

Recordo, ara, que en els programes que jo vaig estudiar, no hi podia mancar, a la primera lliçó, aquesta pregunta: «Importancia de la asignatura. En els dos tipus de programes que he redactat per les meves alumnes no hi es eixa pregunta, per una senzilla raó de caràcter pedagògic: perquè l'idea que representa el poder-la contestar, concscientment, les joves alumnes de 14 anys no poden cavila i potser no son prou els quatre cursos destinants als estudis historics a les Escoles Normals, encar que jo procuro, des d'el primer dia, que, poc a poc, es convencin que l'Història és una disciplina formativa de major categoria, que no pot ni deu mancar en cap pla d'estudis.

Efectivament; no hi ha cap asignatura amb més recursos per contribuir al desenrotllament psiuc del alumne. La gran complexitat i la varietat infinita dels fets historics constituint l'objecte d'estudi, favoreixen el desvetllament i el conreu de totes les energíes mentals, sentimentals i volitives. En l'aspecte intel.lectual, l'imaginació, la memoria, l'associació d'idées, fins arribar als conceptes mes abstractes i judicis sintetics, graus suprems de la potencia raonadora, procés que s'apuntaba en l'Historia narrativa i l'Historia filosòfica.

De l'ensenyança de l'Historia en brollen, abundosament, resorts afectius. Els sentiments de simpatía hi troben un ferm costat. No cal perdre de vista que l'Història es el «medi social acumulat», obra de milenis que's perd dins la fosca dels temps primitus, suma de esforços anònims i empentes heroiques, de lluites sosesgades i sotregades violentes del seu protagoniste, que n'es l'Humanitat —concepte universal, aquest— causa i efecte de la civilització, tan oposat al egocentrisme individual i nacional.

Veient i sentint, així, l'Historia, que'ns permet de coneixer el desenrotllament de l'Humanitat, sempre ressurecta en tots els temps y espais; triomfant la vida humana i sense morir els valors eterns, l'instint social de l'alumna s'eixampla vers horitzons ilimitats.

Les virtuts de la tolerancia, de la col.laboració mútua, de l'associació com a factor necessari de l'obra comú, destruint prejudicis de religió, de classe i de poble, en són el seu corolari, quan el professor no's conforma amb l'exposició freda, superficial, deslligada, quan no's fa esclau de la cronologia ni del fet merament extern i al contrari, procura reviure els temps passats, endintant-se en l'ànima dels fets —que tractan-se de la conducta individual són la resultant dels complexos psicològics arrelats en el fons de la subconsciencia y respecte de

les col·lectivitats representen la floració exuberant o raquítica de plantes arrelades als estrats més profunds de la societat.

Aquests resultats s'obtenen quan hom tracta de constatar la relació de causa o efecte, dins l'encadenament dels fets històrics, car si a la Naturalesa no's dóna la generació espontània, tampoc s'ha d'admetre una civilitació sense antecedents ni concomitants, veritat aquesta, que fa coneixer una llei històrica fonamental; la solidaritat humana. Per ço hi juga un gran paper l'Historia Universal —encar que els manaments oficials ens obliguessin de tractar més extensament l'Historia nacional— que fa de l'Historia de la Patria un episodi de la gran epopeia humana.

Arribant en aquest punt, convé de fer veure, que, en analitzar les causes dels fets, tenint en compte que l'Historia es el judici de la més rica i complicada vitalitat, que no pot explicar-se, en tots els casos, amb el rigorisme de la lògica escolàstica, el professor deu aprofitar tots els auxilis de la Ciència, per més que hi ha moments que's fa necessari el criteri providencialista, encar que això no vulgui dir que tan Boussuet com Carles Marx puguin ésser, mai, els oracles de la classe.

En l'ensenyança de la Història, com en cap altra, hom ha de fugir de tota mena d'exclusivisme sistemàtic, per la mateixa naturalesa dels fets històrics. És per ço que s'imposa l'imperialitat i l'apartament de qualsevol credo ortodoxe u heterodoxe, quan es porta l'alumne a la contemplació de l'asombrós panorama secular de la vida humana. Per damunt de tots els parcialismes, a despit de tots els confessionalismes i fetichismes que han pretès mutilar el ciclopumà, resta el fenomen de la gran vida que s'estudia tal i com ha sigut, amb llurs grandeses y llurs vicis, com una amalgama colossal on s'han fos els múltiples y misteriosos alés de la vida humana.

Més que fer historiadors, el professor d'Història ha de procurar, en el segon grau de l'ensenyament, que es el que fins ara ha correspost a les Escoles Normals, que els seus alumnes adquireixin una certa sensibilitat històrica que'ls vagi incorporant al gran cosmos social, fent claror dins la seva consciència, amb la reconstrucció freqüent de processos psicològics, que puguin donar-los-hi una idea justa de la gran trajectòria seguida per l'Humanitat, des de l'aparició de l'home.

(Tenint cura de que l'alumna segueixi per aquest camí ella no resta indiferent a les lliçons de la classe d'Història. Quantes vegades he vist humitejats els seus ulls per l'emoció y ha manifestat el seu entusiasme amb llargs aplaudiments. Quantes vegades, també, els comentaris i judicis espontanis han trencat les explicacions amb la fresca nota juvenívola, que no's pas enemiga de la

serietat científica. Fent honor a la veritat dec dir una cosa: l'adhessió de les meves deixebles a l'assignatura crec haver-la assolida, fins hi tot en les mes apàtiques, mandroses i menys intel·ligents).

Aquesta idea del procés es va dibuixant més clarament, a mida que l'alumna avança cursos. Però es necessari que el professor la faci visible constantment. L'Història es l'estudi del procés vital més interessant per l'home, i son infinites les sugestions per fer-lo comprendre i seguir-lo amb interès.

Moren els pobles, triomfen y cauen els imperis, però la vida que, es renovació, creació, construcció, camina sense aturar-se. Tot quant es accidental pereix, els individus i les civilitzacions, també; només resta l'Humanitat empesa per tres dalits: la fam, el desig de perpetuar-se i la set de divinitat.

Aixó explica tots els períodes heroics y les guerres de tots els temps; tots els còdis morals, totes les religions i tots els prodigis artístics que han servit per a palesar els somnis més atrevits de l'ànima humana.

Meditant sobre el procés evolutiu de la vida de l'Humanitat, l'alumna arriba a comprendre l'esforç immens que suposa el creixement de les col·lectivitats que han contribuït a l'obra total del progrés humà: llei aquesta que les alumnes coneixen com a conseqüència d'obligades comparacions del present amb el passat, al qual hom deu fer-hi contínues referències.

D'aquesta faisó, l'alumna veu la civilització com el resultat del treball humà. És necessari insistir en aquest orde de consideracions. Que vegi l'alumne que els homes que més han influït en l'obra de la civilització, han sigut els més treballadors, els més idealistes, els més abnegats, encara que moltes vegades l'Història com a herois no'ls reconegui.

Entès així, l'ensenyament de l'Història pot ésser y es un mitjà eficaçíssim per l'educació de la voluntat. L'exemple històric encarrila i defineix les inclinacions volitives del alumne. Si té fe amb el progrés, veient-lo com fill del treball, pendrà la vida de un caire optimista i sentirà un fort desig de sumar el seu esforç al de tots els homes de bona voluntat.

Baldament la gràfica de l'evolució sigui una línia sinuosa, l'Història progressiva, com diu Na Magdalena Fuentes, al marcar les seves fites principals, deu bastir-se damunt els fets que afirmen la vida i no els que la neguen, perquè l'Humanitat, guiada per impulsos eterns, sempre ressuscita.

La creença amb la llei del progrés s'aparella amb una altra: la de la perfectibilitat humana. El progrés humà, veiem que en les moments culminants representa el triomf del bé sobre'l mal, de la veritat sobre l'error, de la sapientia sobre l'ignorància, de l'esperit sobre l'apetit brutal. D'altra banda, hom ha de procurar que l'alumne vegi que'l progrés és lent, que la gran màquina

humana es mou poc a poc, llavors apreciarà 'l pés de la tradició i si després d'haver estudiat Història es veu capaç de situar-se i interessar-se pel seu temps, sentint la responsabilitat del moment històric, sabrà esperar l'hora de les reivindicacions, sense impaciències revolucionaries.

Però que, al ensems, sàpigui deslligar-se, amb valentia i serenitat, de tot allò que signifiqui rutina, prejudici, traba espiritual, fent-lo un mistic dels ideals de justícia, equitat, veritat i bondat que, desde l'infinit, projecten la seva llum sobre tots els pobles.

COM TREBALLEM

Empro el plural perquè, sempre que les circumstàncies ho permetin (material, temps, naturalesa del tema) le classes van descapdellan-se dins un ambient de col·laboració entre professora i alumnes. L'interés, l'activitat, l'intervenció de l'alumna en els treballs que's fan a l'Escola i fora d'ella, es procuren per tots els mitjans. Es de dordre que'l plá d'estudis, massa carregat, fos superior a les resistències psicofisiològiques de l'alumna. Malgrat el bon desig del professorat, hom no ha pogut evitar els efectes del surmenage. I, encara més, degut al clima i a la deficient alimentació —es coneguda la sobrietat mallorquina— algunes alumnes han mort mentre estudiaven o al acabar la carrera, consumides per la tuberculosi.

Pero... ¿ com es possible treballar a consciència, disposant, només, d'una hora de classe, un dia per altre, i un calendari escolar que minvava el nombre de dies feiners?

Desde l'any 1925 fins el 1926, d'acord amb el Decret de 1914, donave classes d'hora i mitja als cursos 3er. i 4art doncs, no essent així, els programes no's podien acabar. Les excursions, les lliçons pràctiques a l'Escola Graduada, les conferències i classes extraordinàries les hem fet a les tardes. Ultra, per vacances s'encarregaven treballs extraordinaris a les alumnes, que, per nomenar-los d'alguna manera, en diem d'investigació (¿?), més a més de l'album. Molts han sigut els dies que les pobres noies no han disposat ni de mitja hora per a fer els apunts.

Per aixó hem treballat amb una doble recança pensant que, tal volta, exigiem massa esforç a les alumnes i, al ensems, veient-nos allunyats de l'ideal pedagògic. D'altra banda, quan la nostra Escola es va secularitzar, que va ésser quan vinguérem nosaltres, no teniem llibres, ni mapes, ni aparell de projeccions i, està clar, el treball era dificultós del tot. Pero, sortosament, els credits

migrats han sigut ben administrats, a la nostra Escola i l'Institut de Material científic ens ha permès d'adquirir la serie d'elements de que ara disposem. (Adjunto una llista mes o menys exacta de tots ells: a més del Catàlec dels llibres que pertanyen a la classe d'Historia.-

1 colecció de mapes historics de Luois Andrée

1 id id id id id de Yusthus Perthes (cap de les dos completes)

6 albums aplegats amb les deixes de les alumnes que han acabat la carrera.

17 volums de La Esfera encuadernada.

54 diapositives.

1 colecció de guixos.

1 id de reproduccions escultoriques obsequi de les noies a l'Escola.

5 coleccions de postals de Granada, Sevilla, Burgos, Lleó etc.

30 folletons d'art de la casa Thomás

1 colecció de postals de Mallorca feta per les noies = 206.

Hem rebut «Raza Española» des que va sortir fins que va deixar de publicar-se.

Actualment hom reb, per subscripció, l'Historia Universal que publica la casa Gallach.

Derreraament, ha minvat un poc l'esforç, de les meves alumnes, perquè l'any 26-27 vaig aconsellar llibre de text (penso ocupar-m'en en lloc avinent) i perquè el Claustre prengué l'acord de simplificar el treball de les noies fora de les hores de classe.

ELS PROGRAMES

Com ja he dit, són dos els tipus de programes que he redactat. El primer, no s'ajusta a cap llibre de text; el 2on sí, i degut en aquest motiu, només pot considerar-se com obra meva l'acoplament de les lliçons i la combinació reflexiva de les questions d'Historia d'Espanya amb les d'Historia Universal. Pero mai he sigut esclava del programa. Tal volta pel meu «punt de vista», potser per la mateixa naturalesa de l'assignatura, impossible de cabre dintre'ls enunciats de lliçons mes o menys nombroses.

Els meus programes venen a ésser una mena d'index de les qüestions que s'han d'estudiar. Sintetics, (els de la primera época) talment, que permeten d'ésser interpretats i desenrotllats segons la visió personal del professor. Reconec que, aquest sistema només pot aplicar-se quan hom prescindeix del llibre de text i de l'ensenyança no oficial.

El nombre de lliçons dels meus programes, com es pot veure, es curt. Encar que'ls principis metodològics determinen que cada lliçó sigui un tot, això no vol dir que puguin contar-se els dies de classe pel nombre de lliçons explicades.

Des d'aquest punt de vista m'ha semblat, sempre, pedagògicament detestable, l'uniformisme de l'ensenyament francès, que, si pot donar un coeficient d'intellectualisme molt alt, en camvi ofega precioses iniciatives de professors i alumnes. Posaré un exemple, que pot ésser comprovat per alguns dels diaris de classe que adjunto. Amb les questions de Prehistòria, que només ocupen dos o tres lliçons del programa, ens hi passem, gairabé, tot el mes d'Octubre. Cal tenir en conte la minsa preparació que porten les noies al ingressar a l'Escola —ho era més abans del curs 27-28 que hom va fer el programa d'ingrés que adjunto. No hem d'oblidar que, les alumnes acabades d'ingresar, si bé venien a l'Escola amb coneixements elementals de l'assignatura, necessitaven passar per un període d'adaptació, que, de moment, no deixava fer treball positiu i visible. Els tres mesos primers, fins Nadal, seguim un procediment completament escolar —d'escola primària— en la manera d'explicar i demanar les lliçons. Però el contingut de l'assignatura augmentava progressivament. Si, a quart curs, hom hagués pogut estudiar, de bell nou, la Prehistòria, els pobles Orientals i Classics, el treball de primer any hauria sigut més superficial. Per altre costat, com mitjansent l'Història, hom coneix els moments del procés evolutiu de l'Humanitat, no hi ha mes remei que insistir, força, en tractar els començaments d'aquell procés i les seves infinites possibilitats. Les alumnes s'habituen als per qués des del primer dia de classe: es una práctica no gens fàcil, però passats els tres primers mesos de nebulosa primitiva, com jo dic, ja no'ls hi costa. Ho he comprovat tots els anys, després de les vacances nadal·lenques.

Llegint els enunciats dels meus programes, exceptuat el de primer curs, hom podria suposar que, per nosaltres, té igual importància l'Història externa que l'interna i no es així, perquè si bé es veritat, que, en certs moments de l'Edat Mitja, Moderna i Contemporània, respectem la genealogia dels reis, hom ho feia per una raó de mètode cronològic, encar, que, generalment, referim el sincronic, perquè dona més idea del panorama històric d'una època.

L'història d'un rei és el motiu per a conèixer la del seu reinat. Quan fem la seva biografia, ens fixem en ço que's més representatiu envers el seu temps. Un exemple: les lluites d'En Pere el Cruel amb els seus germans. Omitim els detalls secundaris que, només serveixen per cansar la memòria inútilment, i cerquem tres coses: palesar les ambicions de l'estament nobiliari i les monstruositats que amparava el dret hereditari i patrimonial de la monarquia,

entronitzant folls i repartint els bens de l'Estat entre'ls fills lligitims i il·ligitims. El cas d'aquell rei pot servir, demés, perquè les alumnes meditin sobre la parcialitat o imparialitat dels historiadors, que, quan parlaven per boca dels oprimits el nomenaven En Pere el Justicier.

El mateix criteri seguim quan ens ocupem de les guerres. L'Historia de la civilització n'ha de parlar.

Però, sortosament, ja son passats els dies que l'Historia només tractava de la vida dels reis i llurs guerres, principalment de les que guanyaven, amb marcada xenofobia per part dels historiadors. L'Historia es convertia en una serie d'estampes bèliques amb un llarc enfilall de dates que hom aprenia avui i oblidava demà, éssent un veritable martiri per les alumnes intel·ligentes. Hi ha dades, però, que hom deu conèixer com el Pare-Nostre ¿Qui pot ignorar que Colón descubrí l'America l'any 1492?.

Repetim, doncs, que no hem practicat el fetichisme de les dades. Preferim aplegar els fets per segles, fraccionant-los en terços i mitats des que comencem l'estudi de l'Edat Mitja, i en milenis, quan hom tracta de l'Edad Antiga.

La terminología tradicional: época, periode etc. no la seguim. Per les meves alumnes té més virtualitat una altra: el moment, que tan es pot aplicar en estudi d'un poble, com en el d'una Edat que'n compren molts.

Procuo que les meves alumnes s'habituin a veure el relatiu convencionalisme de ls divisions històriques, que només serveixen per uniformar la cronologia, no pas com una expressió real de la veritat històrica. L'evolució es constant i no's poden copsar els instants que'n podriem dir les fites de creixença. Aquesta consideracio, fa, que les alumnes arribin a tenir idea clara de la evolució i al ensems de la solidaritat humana, en constatar tota mena d'herencia històrica que estableix un ferm lligam entre dugues etapes de la vida de l'Humanitat.

Com ja he dit, cal estudiar les guerres: pero nosaltres ens fixem en llurs causes i conseqüencies doloroses i minoses, sempre, encar que hom tracti dels triomfs més sonats que l'Historia clàssica (fins el segle XVIII) assenyala com l'origen de la prosperitat i engrandiment dels pobles – (adjunto la meva conferencia «la guerra y la paz a través del tiempo» on es pot veure aquest concepte més amplament tractat). El tema de la guerra que es la tragedia de l'Historia, ofereix sugestions d'ordre moral, a cada moment. El pacifisme pot trobar-hi el mes ferm costat en l'ensenyanca de l'Història, car n'estic convençuda, que, la guerra será un impossible quan tots els mestres i profesors es donin conte del imponderable valor educatiu d'aquesta disciplina. Jo he desitjat fer de cada alumna meva una pacifista. Ho he aconseguit? Ni quan tractem dels fets més destacats de l'Història d'Espanya, com per ex. La Reconquista, l'Imperi dels

Austries i la guerra de l'Independència, m'he deixat dur per l'entusiasme, sobre tot, evitant que les meves alumnes el sentissin – cosa, per altra banda, tan natural en la jovesa-. Al contrari, els episodis bèl·lics del període heroic de la Reconquesta, ens fan veure la formació de les nacionalitats ibèriques, i l'influència del factor geogràfic, base del “hecho diferencial”, que es orla d'esperit no volen reconèixer...

D'aquell imperi dels Austries tan alabat, que segons els antics historiadors representava l'apogeu d'Espanya, en treiem la conclusió de que fon causa de la decadència. Quant a la guerra de l'Independència, va deixar un llegat morbós, el facciós i la facilitat pels bàdols i guerres civils que han omplert tot el segle dinou, com diu Galdós.

D'acord amb aquestes idees, molts anys, arribada la data del dos de maig, he dit a les meves alumnes quan millor fora que hom suprimís la festa nacional que la commemora!

Per comprendre l'ànima de l'Història cal estudiar els fets interns: evolució social, política i religiosa; moviment cultural, artístic i econòmic etc. procurant obrir tots els elements variadíssims que formen la trama històrica d'una època i destriar ço permanent de ço accidental.

A cada nou curs anem seguint les grans directrius de l'història fins arribar als nostres dies, el darrer any d'estudis.

Quan hom fa els exercicis de repàs, les preguntes són aquestes o semblants: «Les classes socials a l'Edat moderna»; «L'Església a l'Edat mitjana» etc. Cerquem l'evocació del quadre històric global, més que la minúcia brillant de l'erudició; per ço els resums i les comparacions entre dos o més pobles o moments, constitueixen una gran disciplina per aconseguir-ho. Per aquest camí l'alumne pren l'habitut de contemplar els fets com si es situés en el vèrtex d'una piràmide o en l'objectiu d'una màquina fotogràfica. Aquesta convergència, per un fenomen que'n direm d'òptica mental, es una imatge de l'infinitat d'elements que cal tenir en compte per conèixer els veritables valors històrics que, en sa majoria, pertanyen a l'Història interna.

Com es pot veure, en els meus programes he tingut cura de totes aquelles influències directes i indirectes que han contribuït a la formació del poble espanyol eix i causa eficient del nostre estudi. Les lliçons que tracten de Prehistòria, Fenícia, Grècia, Cartago i Roma, responen al 1er. Concepte; l'estudi d'Egipte, Caldea y Assíria, Persia, al segon, car baldament Espanya no fos colonitzada ni conquistada per cap d'aquests pobles, en canvi, ells foren els qui crearen els principis bàsics de tota la civilització antiga i indirectament, la dels pobles que enmotllaren la civilització espanyola prerromana.

El programa de 2ons curss, que té per objecte principal la Reconquesta —intensificat els eu estudi respecte de Mallorca— hom té cura de l'Història Universal sota el mateix criteri que en el de primer. Quant a les influències directes, hom estudia els pobles barbres, bizanti, carlovingi, árabe, juí, etc. que determinaren el sincretisme historic de l'Espanya medieval. Quant als fenòmens historics de caracter universal, el Feudalisme i l'Església i la seva floració en les institucions monacals i la Escolástica; les Creuades i les lluites entre'l Pontificat i l'Imperi, que donen la tónica dels temps medievals.

En l'Edad Moderna, apart de l'hegemonia d'Espanya que'ns va posar amb contacte més o menys directe amb totes les nacions d'Europa, tan es així que l'Historia d'Espanya es l'Historia Universal; les relacions entre els pobles se multipliquen per la major cultura i els descobriments geografics i es per ço que no's pot comprendre l'Historia d'Espanya dels segles XVI, XVII i XVIII, sense conèixer els grans fets historics representats per l'eclosió magnífica del Renaixement, aurora dels temps moderns; la Reforma, com oposició al Cesarisme i la tradició catòlica i el triomf de les monarquies absolutes en el gran segle de Lluís XIV, minat per la filosofia práctica del segle XVIII.

*

En el programa de quart any, si bé s'aten, principalment, al moviment polític d'Espanya, partim de la gran commoció històrica de la Revolució francesa i sa grandiosa projecció sobre tot el segle XIX, passant pel imperi napoleonic; estudiant, després, els moviments constitucionals i republicans: el moviments unitaris i les noves doctrines socials, qüestions imprescindibles en un programa de quart curs, a fi i efecte de que l'alumna, al acabar la carrera, coneixi l'estat actual d'Espanya i dels països mes significats d'Europa i Amèrica. Aquest any, hem aprofitat la viva lliçó d'Historia d'Espanya que'ns ha ofrenada la proclamació de la 2^a República espanyola.

X

L'HORA DE CLASSE

Mentre no tinguérem llibre de text, fins el curs 1926-27, hom dividia l'hora de classe en dos moments: el 1er. l'empravem demanant la lliçó a una alumna; el segon, en l'explicació que, gairebé, mai comprenia una lliçó del programa. Aquesta práctica hom no la segueix amb regularitat, en 3er i quart curs, per l'apremiant necessitat d'acabar els programes i perque la major capacitat mental i académica de les alumnes ho permet.

Al demanar la lliçó cada dia, hom ho fa amb dos finalitats: la de conèixer les alumnes i la de mantenir, viu, l'estímul per les coses de la classe, car, tanmateix només sigui una la que actúa, totes saben que's poden trobar en el seu lloc. Aixó, que, desde el punt de vista de la qualificació i la disciplina es talment imprescindible, té un fonament psico-pedagógic. Recordant el treball del dia abans, hom prepara l'ambient mental de la classe; desfent errors, aclarant duptes, i ampliant conceptes, etc.

Totes les meves alumnes des que entren a l'Escola saben, que, quan una explicació no ha sigut suficientment clara deuen manifestar llur desig de que hom la repeteixi, insistint més sobre'ls punts que pareixen mes confusos. L'absurde respecte tradicional, la por de que'l professor pogués molestar-se, procurem esvahirla demostran, que, el professor no ho pot saber tot, que és un estudiant més, amb la diferencia d'una responsabilitat major. I quan les alumnes m'han preguntat sobre qüestions més o menys relacionades amb l'assignatura, ignorades per mi o poc conegudes, els hi he dit: "Procuraré enterarme'n" com així ho he fet, sense perdre l'oportunitat. D'aquesta manera, les alumnes agraeixen la sinceritat i aprenen una lliçó: que la Ciència no s'acaba mai i que la professora es solament un guía, una companya de mes edat, una germana gran. L'inflexibilitat del magister dixit, hom li veu poques vegades a la nostra escola. Les explicacions de la professora es transformen molts cops, en dialectes que mantenen desperta l'atenció, fixen les idees i ajuden la manifestació lliure i espontania del alumne, que apren d'expressar-se i enforteix la seva personalitat.

Com veiem, doncs, la 2^a part de l'hora de classe no consisteix en una disertació oral de la professora, segons el tema i el material de que hom disposa, canvia la forma del treball, car hom s'auxilia de mapes geografics i historics, de dibuixos a la pizarra, projeccions, lectures de diversos autors, comparant judicis i opinions; hom llegeix o recita poesies historiques, noveles i obres teatrals de caire historic, articles periodistics i revistes... El quart curs el feiem, gairebé tot, a base de autors diferents, llegin-los i comentant-los a classe. En canvi, els cursos primer i segon hom emprà la forma narrativa, preferentment, procurant la major plasticitat, amb imatges plenes de color, vives, car si l'Historia és una Ciència, també és un art que no desprecia la bellesa literaria.

Fins el curs 1926-27, hom va fer el diari de classe, damunt les notes preses per les alumnes. Aquestes notes servien i serveixen, demés, porque cada alumna faci el seu llibre, segons la seva receptabilitat i facilitat per a escriure i pendre notes. Mai he sigut partidaria de dictar uns apunts. Ni mai, tampoc, he emprat la mateixa forma d'expressió en tractar els mateixos temes i semblants

qüestions. L'ensenyança deu haver d'ésser una cosa viva i, de no fer-ho així, m'hauria semblat que anquilosava'l meu esperit i també el de les meves alumnes. Si fos possible parlar-ne amb elles, hom veuria que això que dic es veritat, car, ni les germanes que han estudiat en cursos diferents, poden servir-se dels mateixos apunts, doncs l'estudi de noves qüestions, l'ampliació de unes altres, l'orientació distinta en la manera de presentar-les, imposen a l'alumna aquest treball tan personal i profitós, que segueixo exigint-lo, ara, també, amb el llibre de text.

Tenim tres tipus de diaris de classe. El de la 1^a època, fet seguint l'ordre de llista i corregit per la professora abans de posar-lo en net. El de la 2^a, assaig només factible i recomanable trantan-se de cursos excepcionalment capacitats i aplicats, fet també per ordre de llista, pero llegit i corregit a classe. I el de la 3^a, fet per grupus de quatre o cinc alumnes, segons les afinitats i el veinatge.

Aquest treball no és facil, ni te pas un exit brillant. Es una disciplina molt costosa, sobre tot en primer any. I no'n hi ha prou amb una, ni dugues correccions per que pugui mig passar. Això explica que en els quadern hi hagi errors de paraula i de concepte, encar que totes les paraules desconegudes i d'ortografia dificil, fossin escrites a la pissarra (adjunto uns quants quaderns perque es pugui apreciar aquesta mena de treballs).

EL LLIBRE DE TEXT

Més d'un cop he dit en aquesta memoria, que, fins l'octubre del any 1926, no empraven llibre de text. Però, una malaltia m'hi va obligar, per tal de facilitar el treball a la Sta. auxiliar i a les alumnes.

Jo li trobave mols defectes al llibre de text. Si en lloc d'un hom n'hagués pogut aconsellar diferents, el problema no hauria sigut el mateix. L'ideal, a la nostra classe, seria de que les alumnes aprenguessin les qüestions fonamentals d'Història llegint i consultant diferents autors, guiades pel professor, que, llavors, minvaria, tot quant fos possible, la seva intervenció en el treball de classe; pero com tot això no és possible ni pel temps, ni per la cultura, ni els mitjans economics de les alumnes, preferia seguir sense cap. Desde'l punt de vista moral, ell llibre de text m'havia semblat, sempre, quelcom execrable, una vergonya nacional, encar que ni tots els professors, ni tots els autors fossin uns comerciants, car hi ha hagut, sempre, excepcions honorífiques. D'altra banda, a Espanya no'n hi havia de llibres de text acceptables. Però, com ja he dit, un motiu ben desagradable, una malaltia d'un parell de mesos, i la troballa dels manuals de D. Rafael Ballester, en feren canviar d'orientació. En permeto adjuntar un article meu, escrit al morir eix autor, que dona una idea de

la meua opinió sobre Clio —Iniciación al estudio de la Historia— y Curso de Historia de España que son els que aconsello a les meves alumnes, afegint aquí una cosa, que, d'acord amb el Sr. Ballester, quan les meves alumnes han comprat aquestes dues obres, s'els hi ha fet un descompte del 25% del preu de venda, 40 ptas. Que, en principi, anava destinat al professor de l'assignatura, i, d'aquest modo, les han adquirit per 30 pesetas.

Desde llavors, any 1926, ha canviat un poc la manera de treballar en la 2^a meitat de l'hora de classe. Una alumna llegeix en veu alta i les demés la segueixen en altres volums. La professora i les alumnes fan comentaris, i, la primera amplia i proporciona nous coneixements de les coses que no's tracten al llibre. No sempre hom accepta ço que diu el llibre de text. De vegades s'el discuteix. Unes altres s'el resumeix, sobre tot les qüestions d'història externa. Però, les alumnes, baldament tinguin llibre, prenen notes per a fer el seu.

Abans, les meves alumnes no llegien, com ara. El llibre de text pot ésser un bon auxiliar per a fixar conceptes, aprendre noms i recordar-los, etc. Quan hom evita el perill memorista i fem l'humanament possible, el llibre de text no és un mal i l'alumna apren a interpretar ço que està escrit, per sí sola. Si no té l'habitut del tracte amb els llibres, mai será un autodidacte, i els correns educatius, desde'l Renaixement, porten aquesta tendència.

No he sigut massa justa, quan he dit que les meves alumnes no llegien; car a la biblioteca de l'Escola hi ha bon nombre de noveles i altres obres de caràcter històric; viatges, biografies dels grans homes, etc. Més a més, amb els modestos treballs d'investigació que forçosament han de realitzar-se fora de l'Escola, hem procurat que les alumnes e's familiaritzin amb els llibres i fonts històriques de tota procedència, des de'l recurs erudit d'un arxiu, fins la con talla d'una vella criada de poble.

X

L'ENSENYAMENT DEL ART

Fulejant els meus programes hom es dona compte de l'importància que donem a l'Història de l'Art. No concebeixo l'ensenyança de l'història sense aquest auxiliar insubstituïble. Com que l'Història ens parla del temps passats i hom ha de procurar coneixe'ls aprofitant tots els recursos dels mètodes històrics; com que la veritat històrica es tan difícil de copsar per la manca de documents o per la contradicció dels mateixos; com que la jove intel·ligència i el nivell cultural de les alumnes aconsellen d'emprar els procediments intuitius amb preferència, no hi ha cap dubte, que, l'Art, per la seva plasticidad, ajuda, poderosament, la compensació de les èpoques llunyanes, interessant els alum-

nes amb la presència del monument artístic. L'inestabilitat i complexitat dels elements vitals que teixen el fil de l'Història, fa que les alumnes no puguin copsar-los amb un estudi elemental com el nostre; en canvi, el monument, que palesa sentiments i idees d'una manera eloqüent, acosta les projeccions històriques mes llunyanes donant-los-hi actualitat.

La vibració espiritual del professor i els alumnes creix un cent per cent al contemplar els objectes i els monuments que'ns deixaren els avantpassats. Ni ha prou amb un guspira d'emoció, que jo'n diria religiosa, per part del professor, perquè l'evocació sigui completa. Arribat aquest moment, l'ensenyança es quelcom viu i palpitant, sense'l convencionalisme inevitable, del aula.

Segons el meu paré, així com al ensenyar Història hom no deu pretendre, en les nostres Escoles Normals, formar historiadors, tampoc l'ensenyança del Art deu donar-se per a fer artistes. Veiem, doncs, l'història de les Belles Arts i arts útils com un complement necessari per a comprendre l'aspecte psicològic de l'Història, car no hi ha res, com l'art, per a expressar els matisos mes subtils del ànima humana.

Ultra, les Belles Arts serveixen perquè hom pugui explicar-se el determinisme geogràfic, que estudiem amb gran atenció quan ens ocupem de les civilitzacions anteriors a l'Edat Moderna, car els descobriments geogràfics transoceànics, efecte d'aquell determinisme, han substituït l'influència de la terra sobre l'home, per la del home sobre la terra.

Tornant a l'ensenyança del Art direm, que, és un dels caires mes visibles del nostre treball. Per ço completen la feina de classe amb excursions als monuments religiosos i civils de Palma: records romans, àrabs i Renaixement, de les muralles; banys àrabs; fortalesa del Temple, amb vestigis romànics bisantins; cúpules de Santa Caterina i del Socors (modernes); la Catedral i dins ella la Sacristia i l'antiga escola; la veïna caseta de l'Almoina, Santa Eulària, San Francesc i els eu Claustre, Santa Creu amb la seva cripta, San Jaume, Santa Margarida, la Llonja i el Castell de Bellver, tots els preciosos monuments d'estil gòtic; palaus senyorials d'estil Renaixement; l'Ajuntament i l'església de Montesión, barrocs; San Antoni de Viana i el teatre Principal, que representen el neoclassicisme...

Visitem, també, el museu diocesà, que té col·leccions interessants de prehistòria; tan les romàniques i gòtiques; el museu municipal, refugi de l'antiga col·lecció grecoromana de la Vil·la de Raixa i museu de la Llonja on són dignes de veure els primitius mallorquins.

Gairebé, tots els anys. Hem anat a veure el Codex dels Reis, al Arxiu històric del regne de Mallorca, meravella miniada del segle XIV.

Fora de Palma, a diferents encontres de l'illa, hem visitat les coves sepulcrales (?) de Santa Eugènia; l'estació prehistòrica de l'edat del bronze a Caphorcorp; Alcúdia, notable per les troballes romanes, i Valldemosa (cartoixa) que parla dels bons temps del regne de Mallorca...

També hem organitzat excursions a la Península. Anarem a Barcelona l'any 1917, i repetirem la visita quan l'exposició internacional, pel mes de octubre del 1929. La 1^a vegada, varem veure la Catedral i tot el barri gòtic, més el museu arqueològic del Parc. La 2^a, seguirem el mateix programa visitant el Palau Nacional i el Poble espanyol a l'Exposició. Des de Barcelona ens arribarem a Tarragona, per tal de veure les troballes romanes de la Fàbrica de tabac, museu arqueològic, l'antic Forum, Casa de Pilats, muralles cíclopes, la Catedral i el museu diocesà.

L'any 1923 ferem una excursió per terres llevantines i Madrid. Aprofitarem l'escala d'Ibiza per pujar a l'acropolis, tot veient les muralles, i entrarem a la Catedral. A València visitarem la Catedral, Llonja, Consolat de la Mar, Palau de les antigues corts i l'església de S. Juan, el museu de Pintures i les torres de Serrans i Quarte. Des de València anarem un dia a Segúnto, per veure el teatre romà i el Castell, i a Manisses, per conèixer la fabricació de terrissa típica d'enquell poble, demés de l'Escola Nacional de Ceràmica.

A Madrid varem veure N^a S^a de la Almudena i San Francisco el Grande; Palau Reial i Museu de l'Armeria, Museus del Prado, de Reproduccions, Arqueològic i d'art modern. Un dia anarem a Toledo per veure la Catedral (amb la sala capitular i el tresor) —San Juan dels Reis – Sta. Maria la Blanca – N^a Sra. del Transít – Crist de la Luz – Porta del Sol – Sto. Tomé – museu del Greco i casa de id— reconeixent, al passar, l'hospital de Santa Creu, la posada del Sevillano, l'Alcázar, Porta de Bisagra i Castell de San Servando.

Un altre dia, anarem al Escorial, on ho veurem tot.

L'any 1926, ferem l'excursió més llarga, amb aquest itinerari: Granada, Sevilla, Còrdoba i Madrid. De pas cap Alacant, ens detinguerem un parell d'hores a Ibisca veient les mateixes coses que la 1^a vegada. Quan forem a Alacant, mentre esperaven la sortida cap a Murcia, veurem les esglésies barroques de S. Nicolás i Santa Maria, i a Murcia, la Catedral, el cassino i els passos del gran Salzillo, en l'ermita de Jesús.

A Granada, en dos dies, visitarem detingudament l'alhambra i l'Albaizin, i allà les esglésies de Sta. Isabel i San Nicolau; després, la Catedral, San Juan de Deu, San Jeroni i la Cartoixa, amb llurs tresors pictòrics i escoltòrics. Ah! No ens oblidarem de la Capella dels Reis Catòlics i llurs enterraments.

A Sevilla, varem veure la Giralda, l'Alcázar, Casa de Pilats, Torre del Oro, la Catedral i el Museu provincial, aprofitant l'avinentsa de la Setmana Santa.

A Córdoba només hi forem unes hores per visitar la Mesquida i el Museu provincial.

A Madrid, descapdellarem el mateix programa que l'any 1923, i també anarem a Toledo.

Totes aquestes excursions organitzades per tot el professorat de l'Escola, eren preparades per la classe de Història, mitjant-sant conferències, lectures i projeccions.

Pero, com no sempre es poden fer excursions, l'ensenyança del Art hom l'atèn a classe, millor o pitjor, segons el material de que disposem, que era pobríssim al comensar les nostres tasques l'any 1914, i ara, relativament abundant. Això sí, ho aprofitem tot; llibres d'art, revistes, folletons turístics, postals, fotografies, diapositives (poques) proporcionats per l'Escola i també per les mateixes alumnes. Tenim un aparell de projeccions per cossos transparents i opacs i, que, si bé no es gaïre perfecte, ens ha facilitat el treball i ens ha permès d'embellir-lo. Les alumnes treballen amb més gust els dies que fem projeccions. Se les veu contentes.

S'entusiasmen, parlen amb veu alta, comenten. Jo crec, que, aquelles lliçons les recorden millor que cap altre, sempre. Les meves alumnes podran oblidar noms i dates, però, la majoria, saben distingir estils, reconèixer monuments, escoles, pintors i les seves obres mestres; i això, no d'una manera elemental, sino extensament, degut al encís, al caracter eminentment sugestiu de l'ensenyança del art.

Per mantenir l'estímul i refermar el record de ço vist a classe i a les excursions, totes les alumnes de tots els cursos, deuen fer el seu àlbum. Aquest exercici que hom no'l qualifica mai, es aquell que més resultat ha donat. Al començament de curs, orientem les alumnes de 1er. any respecte la manera de fer l'àlbum, mostrant-los algunes fulles, ja compostes; pero deixant que elles triïn la cartolina i manifestin el seu sentit decoratiu que, sempre, o gairebé, sempre, he respectat.

Hom assenyala un límit de reproduccions, al menys un exemplar de les coses explicades. El maxim dependeix del entusiasme, la capacitat mental, estètica i econòmica de la alumna, i també moral, per la paciència que representen alguns dels àlbums, com per exemple, el que adjunto. I si hom té en compte, que, a Palma, quan comensarem aquests treballs només hi havia postals de l'illa, podrà jutjar-se de l'esforç i l'amor que les meves alumnes hi han posat, en el seu àlbum, sense la perspectiva d'una qualificació. Elles mateixes d'han

entès amb els llibrers, han escrit a Barcelona, Madrid i altres poblacions de la Península; a París, Londres, Milán etc. valguent-se de llibres vells, revistes arreconadas, i, qualche vegada de revistes i llibres nous, cosa que m'ha donat més d'un disgust i m'ha costat d'habituar-les a que no estriessin les obres noves, i, en canvi, respectant-les i coleccionant-les han fet la seva petita biblioteca d'art, que'm han presentat, classificada, a l'hora de revisar l'album, feina agradable i pesada, que, només fem una o dues vegades durant el curs, mirant totes les fulles, una, per una: anotant encerts i equivocacions, a fi que la mateixa alumna faci les correccions el curs vinent.

Quan fa l'album, l'alumna sap una cosa: que aplega material per la seva futura escola, amb les fulles del album podrà gornir les parets i ensenyar Historia, car aquest treball, com tots en el fons, hom el fa pensant en l'escola primaria. Així ho fan totes les meves exdeixebles que ja son mestresses com ho he pogut comprovar.

L'influencia beneficiosa del Art hem procurat que les nostres alumnes la visquessin dins l'ambient de l'Escola.

Després d'algunes vicisituts, tinguérem la sort d'instalan-se un edifici dels mes hermosos de Palma: el Consulat de Mar, joia arquitectónica del Renaixement (segle XVII) separat de la meravella gòtica de la Llonja, per un jardí. Les sales, pero, llevat d'una qu'en diem «Salón de actos», que té un riquíssim enteixinat, manquen de decoració, i, per aquest motiu, hi posarem, a cada una, uns quadrets amb reproduccions de les obres mestres d'un pintor espanyol: El Greco, Velazquez, Murillo, Goya. Al rebedor i altres sales de pas, hom hi veu la Rendición de Breda, la Gioconda i una Concepció de Murillo. Però, es tan gran el local, i tan petites aquelles tricomies, que no n'hi havia prou, i l'any 1917 demanarem una ben nutrita colecció de guixos que va reduir-se a les següents reproduccions: Una Victoria de Samotràcia, un bust d'Homer i un altre d'August, 2 caps de nen i una madona d'en Donatello, el David d'En Verrochio i una arqueta d'estil Renaixement. D'altra banda, les noies han regalat a l'Escola, gairebé tots el cursos —des de 1914 fins 1929 sense interrupció— reproduccions, en terra cuita, que embelleixen, notablement, el saló de professores, la biblioteca, i el repeus dels armaris de les alumnes, tan ben escullides, com ho pot demostrar aquesta enumeració: una Victoria de Samotràcia, 2 tangretes, el discobol de Mirón, 1 grup d'atletes espartans, 1 vas grec-romà, un fris pompeíà, 2 bustos de divinitats romanes, 1 bust de l'emperador Octavi, 1 cap de Minerva, una sacerdotessa Ibèrica, el Moises de Miquel Angel, una anunciació de Fra Angelic i el Sant Sopar de Leonard de Vinci.

L'any 1914, per Carnaval, les noies feren cuadros plastics, tractant de reproduir alguns passatges de la teogonia d'Hesiode, en gravats, que'ns va proporcionar una alumna de primer curs. Aquesta festa d'art motivà protestes per part de certs elements imcomprensius d'aquesta població, que, ja havien tingut llur antecedent, quan estudiarem, per primera vegada l'estatuària helenica, amb una campanya que hi prengué part el Sr. Bisbe i 'l Cabildo de la Catedral. La qual cosa va produir una contrarreacció en les alumnes, que'n varen desagraviar amb un document —que conservo— signat per la majoria, i una subscripció per adquirir una preciosa Venus de Milo que, avui, és la nota més bella de la biblioteca de l'Escola.

I abans d'acabar aquest apartat, una altra cosa. quan en aquesta població hom ha projectat pel·lícules històriques i artístiques, l'Escola ha fet gestions per tal d'obtenir entrades gratis o amb rebaixa, i així han pogut veure les alumnes Quo Vadis?, Cabiria i Ben Hur.

X

METODOLOGIA

Com en els meus programes no hi ha cap lliço de metodologia de l'Història, aplicada a l'escola primària, hom podria pensar, que, a les nostres classes prescindim de tractar un aspecte tan necessari. Adjunto un treball meu publicat a Boletín Pedagógico, que es un extracte d'una conferència que vaig donar a la Societat d'antigues alumnes, —fundada per la primera promoció de mestresses, nostra—, i que després m'ha servit de pauta, per tractar, concretament, les qüestions metodològiques, amb les alumnes de quart curs. Però ens conformariem amb massa poca cosa sino més parlessim de metodologia un parell d'hores, durant els quatre anys de la carrera, car fem, continuament, referències a la manera d'ensenyar l'Història, amb exemples oportuns, segons els temes que s'estudien a classe. Veiem-ne un: quan ens ocupem de la mitologia helènica, després de conèixer les divinitats principals, llurs atributs i llegendes més representatives, interpretant llur simbolisme científic, moral i jurídic, hom demana a una Senyoreta: «Creu vosté que pot explicar-se la mitologia grega, a una escola, com ho fem nosaltres? La mentalitat de les nenes pot capir el segon aspecte que nosaltres hem tractar d'esbrinar?».

Un altre exemple. Parlem del Cid. «¿En parlarien molt, Vs., d'aquesta figura, sobre tot si en lloc de nenes fossin nens els seus oyents?» «¿No creuen Vs. que, gairebé, es obligat prescindir-ne del culte a certs heorismes?» «Que aquella Espanya del Cid va crear l'Espanya que's va dessagnar en tantes guerres innecessaries?».

Un altre. quan hom llegeix el romancero. «¿Creuen Vostés que'els nens deuen llegir molts romanços de moros i cristiàns?».

Així fem i no fem la metodologia, poques vegades concretament, pero d'un mode indirecte, sempre. Pera altra banda, hom encarrega a les alumnes treballs especials de metodologia: lectures hsitòriques; llista de manuals; llibres escolars; crítica i estudi d'un llibre escolar: lliçons explicades escrites; lliçons explicades a les nenes de l'Escola práctica, assistin la professora i companyes, que, després, fan objeccions sobre'l contingut, el mètode, programa, temps i material emprats.

Apart dels llibres per nens —pocs— que figuren al catàlec que adjunto, les alumnes s'en serveixen d'altres que pertanyen a les seccions de Literatura, Pedagogia i Geografia per ex. Las obras maestras al alcance de los niños de la casa Araluce —Biografia de hombres célebres de la Casa Seix i Barral— llibres de metodologia de la Història como el de Moned, Cossio i Altamira; programa de Historia (Marti i Alpera) i altres que són de la profesora.

Aquestes qüestions, naturalment, haurien d'esser l'eix del treball, el dia que les Normals siguin centres de formació professional.

X

PROVES PER LA QUALIFICACIO

Diariament, hom demana la lliçó a una alumna i la qualifica de 0 a 3 punts, contant l'1 com aprovat, el 2 com notable i el 3 com excel.lent.

Les alumnes coneixen llurs notes, perque hom les diu o perque elles mateixes les pregunten. així, hom estalvia sorpreses enutjoses a fi de curs, car a la nostra classe no s'hi cel.lebren els clàssics examens, essent substituïts per exercicis de repas, escrits, mensuals, i dos, al mes de maig, de totes les lliçons explicades, subjectan-se a les preguntes mateixes del programa, o bé a termes sintètics, que son ben diferents, segons la tònica del curs. De vegades, les alumnes mateixes trien el tema, decidint la majoria.

Amb aquest procediment, arriben els darrers dies de curs sense massa inquietuts. Juntament amb les alumnes hom suma les notes i es qualifica, d'acord amb la mitja aritmètica.

Quan alguna Senyoreta vol millorar la nota, se li fan tres o quatre preguntes que deu contestar sense preparar-se.

Els exercicis orals i escrits que les alumnes fan a classe son els sigüents. Resumens (orals i escrits preparats i sense preparar sobre una edad, reinat. etc) Temes sintetics, sense subjectarse al programa (escrits).

Impresió personal de l'alumna sobre una lectura feta a classe (escrit i oral)
Judici sobre un personatge historic (escrit)
Exercici escrit sobre una pel·lícula, una excursió etc.
Exercici escrit comparant pobles.
Exercici escrit criticant el de una companya.
Vocabulari historic – (escrit). Classificar-lo i reconstruir les diferents civilitzacions a les quals corresponen les paraules recordades.
Exercicis escrits assenyalant, esquemàticament, les causes de la decadència de la Casa d'Austria.
Exercicis escrits sobre el llegat historic de Roma a Espanya (altres semblants)
Exercici escrit sobre les qüestions que més han cridat l'atenció durant el curs.
Examen mutu (unes alumnes pregunten les altres).

X

Com ha je dit, les alumnes fan petits treballs fora de l'Escola —que hom no qualifica— amb la deguda orientació per part de la professora i són:

Quadres sinòptics

Mapes historics.

Lectures historiqués- dos cada alumna (des d'el segons curs) amb la bibliografia completa.

Llista d'obres per infants.- Amb el judici personal sobre una o variats.

Llista d'obres magistrals, d'història d'Espanya o Universal, amb la bibliografia completa.

L'història del poble de l'alumna – citant les fonts.

L'història de un monument.- Amb fotografies.

Llegendes recollides per l'alumna.

Història de Mallorca des de la Conquesta fins el segle XV.

Història de Mallorca (edad Moderna).

Biografia d'un personatge célebre.

Història d'una ciutat, amb l'estudi dels monuments que pertanyen a un estil determinat amb fotograts.

Postals de Mallorca.- Les alumnes de 3er. curs, en fan una col·lecció que resta a l'Escola.

Estudi bibliogràfic d'En Quadrado.

Mai m'he fet massa il·lusions respecte de la seva eficàcia. Hom no ha d'oblidar l'edat, ni la cultura de les alumnes, el poc temps de que disposen, les contadíssimes biblioteques on anar, i la manca d'habitud. Però, si, en general, la majoria d'eixos treballs no tenen personalitat, i només son sòpies o extrac-

tes dels llibres llegits o consultats, no's perd res, acostumant les alumnes a una disciplina tan costosa com la històrica.

X

Queda dit el meu treball, com a professora d'història, a l'Escola Normal de Mestresses de Balears, desde'l curs 1913-14 fins el 1930 – 1931.

X

EL MEU TREBALL FORA DE L'ESCOLA

Quant a la meva actuació fora de l'Escola, en poden donar una idea els articles periodístics que adjunto. He portat al periodíc les meves inquietuts com a dona, mestressa i professora d'Història.

Per excepció, he fet literatura. He intentat divulgar les qüestions pedagògiques i històriques mes enllà del terreny professional.

La col·lecció d'articles que adjunto es incompleta, car només compren des de l'any 1917 i vaig començar a escriure l'any 1912, éssent alumna de l'Escola Superior del Magisteri.

He col·laborat en els periodics i revistes següents:

El Universo. – Diari .- Madrid.

Estudios Pedagógicos.- Revista – organ de la Societat d'antics alumnes de l'Escola Superior del Magisteri.

La correspondencia de España.- Diari.- Madrid.

El Sol.- Diari.- Madrid

La Escuela Moderna.- Revista professional.- Madrid

La Almudaina.- Diari.- Palma

Mallorca.- Revista literaria.- Palma

La Veu de Mallorca.- Semanari. Palma

L'Ignorancia.- Semanari. Palma.

Boletín Pedagógico.- Revista pedagògica.- Palma.

La Vanguardia Balear.- Semanari.- Palma

El día.- diari.- Palma.- actualment hi col·laboro.

Tarragona.- Diari.- Tarragona.

Alguns dels meus articles han sigut reproduïts a La Veu de Catalunya.- Diari.- Barcelona.

El Centinela.- Revista professional.- Teruel.

Día Gráfico.- Diario.- Barcelona.

Ciencia y Arte.- Revista.- Palma.

L'any 1922, la nostra Escola es va unir a la campanya de El Sol per tal de

recaptar auxilis pels nens rusos que patiren la fam del Volga. En aquella ocasió vaig fer una crida a tots els mestres i al poble de Mallorca, desde, gairebé, tots els diaris d'aquesta ciutat – Almudaina – El dia – La Ultima Hora. Aquella suscripció va arribar a la xifra de 10,730'15 pesetes. Com a final, hom va celebrar una festa benèfica al Teatre Principal i jo vaig llegir unes quartilles que foren reproduïdes a La Almudina.

L'any 1920, juntament amb l'Escola Normal de Mestres i l'Inspecció de Primera ensenyança, la nostra Escola va treballar, amb fé, en l'organització d'un congrés Pedagògic, que, elements incomprensius feren fracassar. Els folletons que adjunto són una prova d'aquell treball, on hi posarem tant d'amor.

L'any 1922, l'Ajuntament de Palma va organitzar un concurs infantil, per tal de premiar el millor treball sobre En Jaume el Conqueridor, éssent nomenada Presidenta del Jurat, on s'hi aplegaren el gran poeta D. Joan Alcover i altres noms prestigiosos d'aquesta terra.

L'any 1925, quan es va reorganitzar la Junta de Protecció a l'Infancia, s'em va elegir vocal, gairebé per elecció popular, i des de llavors ençà, he sigut secretaria de la secció 3ª que s'anomena de Mendicidad. Ara; disoltes les antigues Junes, torno a formar part de la nova, en les seccions de «Mendicidad, Cultura e Higiene».

L'any 1928, juntament amb algunes companyes, fundarem la Secció Femenina del Fomento del civismo, Societat cultural de vella historia, encarregant-me de dirigir la Pagina femenina de la Vanguardia Balear, organ de dita Societat. Però per discrepàncies de la Junta, ens separarem, i, amb l'ajuda d'uns quans entusiastes, intel·lectuals mallorquins i no mallorquins, fundarem L'Ateneo, societat cultural de vida intensa que, avui, compta amb més de 300 associats i associades, moltes d'elles exdeixebles nostres. A la seva Junta Directiva hi soc, com vocal, desde aquella data, amb la meua companya i directora, Na Mercé Usua. Allà he llegit les dugues conferencies que adjunto.

x
FIN

6/10/931 Rosa Roig.

Informació sobre els autors dels articles

Information about the authors of the articles

COMAS RUBÍ, FRANCESCA. Doctora en Història de l'Educació. Professora titular de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB, ha centrat la seva tasca de recerca en història de l'educació a l'època contemporània, concretament en temàtiques relacionades amb el moviment de renovació pedagògica entre finals del segle XIX i el primer terç del XX (viatges pedagògics, biografies de mestres renovadors, renovacions didàctiques, etc.). Fruit d'aquestes recerques, ha publicat llibres i articles en revistes especialitzades com: *Educació i Història*, *Historia de la Educación* o *Revista de Educación*. És vicepresidenta de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana des de l'any 2005 i Secretària de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) des que va ser creada l'any 1997. És codirectora, juntament amb Bernat Sureda, del *Butlletí Informatiu d'Història de l'Educació* (edició digital), butlletí informatiu de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Adreça electrònica: <xisca.comas@uib.es>.

MIRÓ MONTOLIU, MARIA ISABEL. Professora titular del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Ha centrat les investigacions en la història de l'educació a Catalunya i, després d'una estada a l'Amazònia, també s'ha interessat per la història de l'educació als

pobles indígenes i per la història de l'educació de les dones. Algunes de les seves obres són: *Història de l'educació jueva a la Catalunya de l'edat mitjana* (1996); *Un model antropològic i la seva transferència a l'educació actual: el cas d'algunes nacions indígenes del Brasil* (1999); Rosa Roig. *Biografia d'una pedagoga* (1890-1969) (2001), en col·laboració amb Francesca Comas. Ha col·laborat també amb articles en múltiples revistes especialitzades. Adreça electrònica: <mimm@fcep.urv.es>.

MOTILLA SALAS, XAVIER. Mestre i Doctor en Història de l'Educació. Professor ajudant de la Universitat de les Illes Balears. Membre del Grup de Recerca d'Estudis d'Història de l'Educació. Ha publicat diversos articles i llibres sobre educació popular, l'educació als ateneus i els moviments de renovació a les Balears a principi del segle XX a revistes com *Historia de la Educación, Educación i Cultura* i a la *Revista de Menorca*, entre d'altres. En col·laboració amb Bernat Sureda ha publicat: *La Gota de Llet. Protecció a la infància i educació social a la Menorca contemporània* (2008) i una edició crítica de l'obra de BALLESTER PONS, PERE (2005). *Lletres a una mare mao-nesa*. Adreça electrònica: <xavier.motilla@uib.es>.

PEREGRINA VÁZQUEZ, ANGELICA. Doctora en Ciències Socials pel Colegio de Jalisco. Membre del Sistema Nacional d'Investigadors, Nivell I. De setembre de 1991 a març de 2005 va ser Secretària General del Colegio de Jalisco. Actualment, és la directora del Centro Jalisco del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Soci numerari de la Benemérita Sociedad de Geografía y Estadística del Estado de Jalisco des del 1995. Dedicada principalment a l'estudi de la història de l'educació. Entre altres obres, ha publicat *La Escuela Normal de Jalisco en su centenario (1892-1992)*; *La educación superior en el occidente de México*. Tom I, segle XIX (1993). *El DIF Jalisco: aproximación a su historia* (1994); *Panorama histórico de la educación en el siglo XX* (1999); *Ni Universidad ni Instituto: educación superior y política en Guadalajara, 1867-1925* (2006). En col·laboració amb el Dr. José Ma. Muriá, ha publicat: *Jalisco una historia compartida* (1987); *Jalisco en la conciencia nacional* (1987, 2 vols.); *Viajeros anglosajones por Jalisco siglo XIX* (1992); y *Cartas de viaje por el occidente de México* (1994), així com *III décadas del CIATEJ* (2008). En col·laboració amb el Dr. José M^a. Muriá, han publicat *Jalisco una historia compartida* (1987); *Jalisco en la conciencia nacional* (1987, 2 vols.); *Viajeros anglosajones por Jalisco siglo XIX* (1992); i *Cartas de viaje por el occidente de México* (1994), així com

III décadas del CIATEJ (2008). També ha publicat la compilació: *Chapala visto por viajeros* (1994; 2a ed., 2006). Adreça electrònica: <peregrina@col-jal.edu.mx>.

RINCÓN I VERDERA, JOAN CARLES. Doctor en Ciències de l'Educació i professor titular de la Universitat de les Illes Balears de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació. Ha centrat el seu treball, fonamentalment, en el camp de la filosofia de l'educació, l'educació moral i l'educació cívica, política i social. Sobre la temàtica té publicats llibres i articles a revistes i altres publicacions d'àmbit estatal i internacional. Actualment, centra els seus interessos investigadors en les possibilitats dels grups cívics, de les noves ciutadanes, com a base per al desenvolupament de l'educació cívica ciutadana. Adreça electrònica: <jcarles.rincon@uib.es>.

RUIZ RODRIGO, CÁNDIDO. Catedràtic de Teoria i d'Història de l'Educació de la Universitat de València. Dels darrers àmbits d'investigació i docents, destaca el relacionat amb la història de l'educació social, en temes específics com la marginació, especialment infantil, i l'educació protectora, així com l'higienisme escolar i la feina dels menors, sobre els quals ha centrat alguns projectes d'investigació: *Pobreza, asistencia social y educación* (1995) o *Problemas y tendencias en torno a la educación social* (1996-1998), entre d'altres. Les publicacions més representatives d'aquests àmbits són: *Pauperismo y educación. Siglos XVII y XIX* (1995); *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora* (2002); *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar* (1999); tots tres en col·laboració amb Irene Palacio Lis; *Protección a la infancia en España. Reforma social y educación* (2004); *Educación social. Viejos usos y nuevos retos* (coord.) (2003). Adreça electrònica: <candido.ruiz@uv.es>.

SÁNCHEZ-VALVERDE, CARLOS. Educador social des de fa quasi trenta anys. Sempre lligat professionalment a l'àmbit de la infància i adolescència, ha treballat en diversos centres (actualment, a la Comunitat Infantil de Sant Andreu, del Consorci de Serveis Socials de Barcelona, i, anteriorment, a la Comunitat Juvenil Les Corts i a la Llar Verge de Montserrat). Fou també educador de carrer a Pamplona i Saragossa amb el Movimiento Pioneros. És Llicenciat en Història Contemporània i Doctor en Pedagogia. Professor associat de la Facultat de Pedagogia de la UB, així com professor tutor de la UNED, a Santa Coloma de Gramenet, de diverses assignatures

d'Educació Social, Formació del Professorat i Pedagogia. Sempre ha estat compromès amb les organitzacions col·lectives dels educadors i educadores socials: APEESC (Associació Professional d'Educadors Especialitzats de Catalunya), CEESC (Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya), del qual avui en dia es membre de la Junta de Govern i secretari. Col·labora en publicacions diverses (*Quaderns d'Educació Social, Infància...*) i és el coordinador general de la *Revista d'Educació Social, RES*. (<www.eduso.net/res>). Adreça electrònica: <ceseuve@gmail.com>.

SANTOLARIA SIERRA, FELIX. Professor titular d'Universitat de la Universitat de Barcelona. Ha centrat les investigacions i la docència en l'educació social i especialment en les idees i programes adreçats a la reeducació dels infants marginats. Centrà la tesi doctoral en l'estudi de l'obra reeducadora de José Pedagrosa y Monclús. Ha publicat diversos llibres, com ara: *Marginación y educación: Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea* (1997); *Edición y estudio preliminar del Tratado de remedio de pobres* de Miguel de Giginta, (2000); *El gran debate sobre los pobres en el siglo XVI*, (2003). Ha publicat articles sobre les mateixes temàtiques a revistes especialitzades, com ara: *Bulletin Hispanique, Historia Sacra, Revista de Educación, Historia de la Educación* o els *Cuadernos Hispanoamericanos*, entre d'altres. Adreça electrònica: <ffsantolaria@gmail.com>.

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

1. Els articles han de ser originals i han d'estar redactats en llengua catalana preferiblement. El Consell de Redacció podrà acordar la traducció d'articles d'especial interès rebuts en altres idiomes.
2. Els articles s'han de presentar en suport de paper i en disquet (preferiblement en MS Word per a PC o Macintosh).
3. El tipus de lletra ha de ser, preferiblement, Times New Roman del cos 12, i el text s'ha de compondre amb un interlineat d'espai i mig.
4. L'extensió dels articles no pot ser inferior a deu pàgines ni superior a vint-i-cinc (trenta línies de setanta espais). Tots els fulls han d'anar numerats correlativament. El Consell de Redacció podrà autoritzar la publicació d'articles més extensos.
5. En l'apartat de bibliografia, els llibres s'han de citar d'acord amb els criteris següents: COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar. *Títol de la monografia: Subtítol de la monografia*. Número d'edició. Lloc de publicació-1: Editorial-1; Lloc de publicació-2: Editorial-2, any. Nombre de volums. Nombre de pàgines. (Nom de la Col·lecció, Nom de la Subcol·lecció; número dins de la col·lecció o subcol·lecció). [Informació addicional].
Els articles de publicacions periòdiques s'han de citar: COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar. «Títol de la part de la publicació en sèrie». *Títol de la Publicació Periòdica* [Lloc d'edició-1; Lloc d'edició-2], número del volum, número de l'exemplar (dia mes any), número de les pàgines en què apareix aquesta part. [Informació addicional]
6. Les notes s'han de confeigir amb el sistema automàtic, numerades correlativament a peu de pàgina. Les referències bibliogràfiques de les notes han de seguir els criteris esmentats per a la bibliografia general.
7. En el cas que hi hagi figures, fotografies, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i s'ha indicar dins del text el lloc en què s'han d'incloure durant el procés de maquetació. Les fotogra-

- fies, els dibuixos o les imatges s'han d'entregar en reproducció fotogràfica o en format digital JPG o TIF i amb una resolució de 300 punts.
8. Cal adjuntar algunes dades del currículum de l'autor o autors, amb un màxim de 4 línies, que s'han d'incloure al principi, per aquest ordre: grup (si escau) o departament (si escau); centre o institut i institució a la qual pertany la persona o persones que signen l'article, adreça postal, ciutat i país, com també el seu correu electrònic. Es recomana mantenir el noms de les institucions en el seu idioma original.
 9. Al principi de l'article cal afegir un resum d'un màxim de quinze línies en català i castellà que ha d'incloure les paraules clau. També s'ha d'adjuntar un resum en anglès, que no sigui inferior a 30 línies, en què també consti la traducció del títol i de les paraules clau.
 10. Amb vista a la indexació en diverses bases de dades, els mots clau que poseu han de ser extrets del *Thesaurus català d'educació*.
 11. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de Redacció enviarà de manera anònima els articles a dos especialistes externs a la revista, els quals recomanaran si pot publicar-se immediatament, si necessita revisió, o bé si és rebutjat. Es comunicarà als autors l'acceptació dels treballs. Si el treball requereix revisió, es facilitaran als autors els comentaris escrits dels especialistes que l'hagin revisat.
 12. Els treballs s'han d'adreçar a algun dels membres del Consell de Redacció o al correu electrònic bernat.sureda@uib.es

GUIDELINES FOR THE PRESENTATION OF ORIGINAL DOCUMENTS FOR PUBLICATION

1. All articles must be originals, preferably written in Catalan. The Editorial Board may agree to the translation of articles of special interest that are received in other languages.
2. Articles must be presented in hard copy versions as well as on CD (preferably in MS Word format for PC or MAC).
3. Articles for publication should preferably be written in font Times, size 12, and with a 1.5 interline space.
4. Articles must be at least ten pages in length, and no more than twenty-five pages long (each page containing thirty seveny-space lines). All pages must be numbered consecutively. Nevertheless, the Editorial Board may authorise the publication of longer articles.
5. Book references should be cited as follows: SURNAME, Unabbreviated first name; SURNAME; Unabbreviated first name; SURNAME, Unabbreviated first name. *Monograph title: Monograph subtitle*. Edition number. Place of publication -1: Publishing house-1; Place of publication -2: Publishing house -2, year. Number of volumes. Number of pages. (Name of Collection, Name of Sub-collection; number within collection or sub-collection) [Additional information].
All references for articles from periodical publications should be cited as follows: SURNAME, Unabbreviated first name; SURNAME, Unabbreviated first name, SURNAME, Unabbreviated first name. «Title of the article of the serial publication». *Title of Periodical Publication* [Place of publication-1; Place of publication-2], volume number, issue number (day month year), page numbers on which such article appears. [Additional information].
6. All notes must be numbered consecutively at the foot of the page. The bibliographic references of the notes must adhere to the criteria above.
7. If figures, photographs, graphs or tables are included, they must be numbered consecutively on separate pages, specifying within the text the places where they are to be included during the layout process. All photographs,

drawings and images must be submitted in photographic copy or in digital JPG or TIF format with a resolution of 300.

8. Authors are also asked to enclose up to 4 lines of CV information, including: the author(s)'s associated institution and their e-mail address(es). It is recommended to keep the names of the institutions in their original language.
9. All articles must be prefaced with an abstract up to fifteen lines long written in Catalan and including the key words. An abstract of some 30 lines in English must also be included, with a translation of the title and key words.
10. In view of the indexing in different databases, authors are asked to follow the *Thesaurus català d'educació*.
11. To guarantee the quality of published papers, the Editorial Board will anonymously send the articles to two outside specialists, who in turn will suggest whether such articles can be published immediately, need to be revised, or are rejected. The authors of the papers will be notified if their papers are accepted. If a paper needs to be revised, the authors will be provided with the written comments of the specialists that have reviewed them.
12. All papers must be sent to a member of the Editorial Board or to the magazine's e-mail: bernat.sureda@uib.es



Universitat de les
Illes Balears